



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HUTTUNEN OUTI & KEMPPAINEN MIRA
ENSIMMÄISEN LUOKAN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TASA-ARVOSTA JA
YHDENVERTAISUUDESTA OMASSA TYÖSSÄÄN

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2014

”Se varmaan ensimmäisenä tulee mieleen, että tärkeää on ensin tiedostaa että on erilaisia lähtökohtia ja valmiuksia ja sitten voi tarjota mahdollisuuksia ponnistaa niistä eteenpäin tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti.”



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Huttunen Outi & Kempainen Mira	
Työn nimi/Title of thesis Ensimmäisen luokan opettajien käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta omassa työssään.			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year 2014	Sivumäärä/No. of pages 80+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Vuoden 2015 alussa voimaan tuleva tasa-arvolain muutos tuo tasa-arvosuunnittelun koskettamaan myös peruskouluja. Tuleva muutos antoi aiheita tutkia opettajien lähtökohtia tasa-arvosuunnittelun toteuttamiseen ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioimiseen. Tutkimuksessa selvitämme millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan opettajilla on tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta omassa työssään. Lisäksi tutkimme miten nämä käsitykset ilmenevät heidän opettajantyötä kuvaavassa puheessaan. Halusimme myös selvittää mitä täydennyskoulutustarpeita opettajilla on tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys mukaillee Joan Ackerin sukupuolistuneiden organisaatioiden teoriaa. Tutkimuksemme pohjautuu fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen ja aineistot on kerätty puolistrukturoitujen fokusryhmähaastatteluiden avulla. Teoreettisen viitekehysten mukaisesti muodostimme litteroiduista fokusryhmähaastatteluista tuloskategorioita, joissa tarkastelemme Ackerin teoriaa mukaillen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä, edistäviä sekä ristiriitaisia käsityksiä rakenne, prosessi ja resurssi ulottuvuuksilla.</p> <p>Opettajien puheesta oli löydettävissä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tukevia käsityksiä, mutta myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä käsityksiä. Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen opettajat toivat eniten esille konkreettisia toimintamalleja. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteellistäminen jäi opettajien puheessa hyvin abstraktille tasolle. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tutkimuksessa mukana olleet opettajat tarvitsevat tietoa ja pedagogisia taitoja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioimiseen omassa opettajan työssään. He voisivat hyötyä aihepiiriä käsittelevästä täydennyskoulutuksesta. Herää kysymys kuinka yleistä tarve täydennyskoulutukselle on ja sisältyykö opettajien peruskoulutukseen sukupuolta ja tasa-arvoa käsitteleviä opintoja? Entä valmistuvatko opettajat jo asianmukaisin tiedoin ja taidoin tulevaa lakiuudistusta silmällä pitäen?</p> <p>Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pyrimme analyysivaiheessa tarkkuuteen ja kriittiseen arviointiin. Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät tutkimustulokset herättävät tarkastelemaan kasvatusalan ammattilaisten ammattitaitoa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatukseen liittyen. Tietoa tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä siihen liittyvistä pedagogisista ja organisatorisista näkökulmista olisi tarpeen sisällyttää osaksi kasvatusalojen koulutusta. Opetushenkilökunnan sukupuolitietoisuuden ja sukupuolivastuullisuuden kehittymistä olisi lisäksi syytä tukea täydennyskoulutuksella.</p>			
Asiasanat/Keywords : käsitys, opettaja, sukupuolitietoisuus, sukupuolivastuullisuus, tasa-arvo, täydennyskoulutus, yhdenvertaisuus			

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	LAKI- JA OPETUSSUUNNITELMAMUUTOKSET TASA-ARVOA JA YHDENVERTAISUUTTA EDISTÄMÄSSÄ	5
3	SUKUPOULTEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS TUTKIMUKSEN KESKEISINÄ KÄSITTEINÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	9
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	13
	4.1 Sukupuolistuneiden organisaatioiden teoria teoreettisena viitekehyksenä	13
	4.2 Fenomenografia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevien käsitysten tutkimusmetodina	16
5	TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI	20
	5.1 Aineiston keräys - ensimmäisen luokan opettajat.....	20
	5.2 Aineiston kuvaus - fokusryhmähaastattelut.....	21
	5.3 Aineiston järjestely ja analysointi	22
6	TULOKSET	27
	6.1 Heikosti havaittavissa olevat rakenteet	27
	6.2 Sukupuolistuneet prosessit	34
	6.3 Vähäiset resurssit	52
	6.4 Tutkimustulosten yhteenveto ja tutkimuskysymyksiin liittyvä pohdinta	59
7	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	71
8	POHDINTA	75
	LÄHTEET	81

1 JOHDANTO

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden voi nähdä olevan seurausta ihmisarvosta, jonka tulisi olla meillä jokaisella. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta pidetään myös eettisinä vuorovaikutusta säätelevinä arvoina ja ne ovat myös koulutuspoliittisia lähtökohtia Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Kouluun tullessaan oppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, johtuen osin heidän lähtökohdistaan, jotka voivat olla hyvin moninaiset. Oppilaiden lähtökohtiin ja niiden moninaisuuteen vaikuttavat muun muassa kotoa saatu kasvatusta, oppilaiden sosioekonominen tausta sekä mahdollisesti myös sukupuoli. Mitä runsaammin oppilaista ja heidän lähtökohdistaan löytyy moninaisuutta, sitä enemmän tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisella on merkitystä. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus pitävät sisällään myös opetukseen liittyvien järjestelyiden, resurssien sekä rakenteiden tasapuolisuuden, koskien kaikkia opetusta järjestäviä tahoja. Koulumaailmassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitys on tärkeä, ja niiden toteutuminen tarkoittaa kaikkien yhteisön osapuolten tasapuolista kohtelua ja oikeudenmukaisuutta oppilasarvioinnissa. (Launola, 2004, s. 20.)

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisäämiseen on ollut tarvetta kautta aikain, ja parantamisen varaa näissä asioissa on yhä edelleen. Yhteiskunnallis-historiallisen kehityksen valossa esimerkiksi naisten kouluttautumismahdollisuudet olivat vähäisemmät aina 1900-luvun alkupuolelle saakka (Määttä & Turunen, 1991, s. 39-40). Joidenkin alojen, kuten esimerkiksi hoito- ja huolenpitotyön naisvaltaisuus, tai toisten alojen palkkaerot ovat aiheita, jotka vielä nykyäänkin herättävät keskustelua mediassa (Lahtinen, 2004, s. 93-94). Suopajarvi (2004, s. 115) puolestaan puhuu artikkelissaan työpaikkojen symbolikiintiöstä. Tällä termillä tarkoitetaan esimerkiksi yhden tai muutaman naisen pakkokiintiötä, jolla oikeutetaan muutoin alan miesvaltaisuus. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät kuitenkaan ole sidoksissa ainoastaan sukupuoleen, vaan on tärkeää huomata, että etenkin yhdenvertaisuuden toteuttamiseen liittyy useita muitakin tekijöitä. Tutkimuksessamme sukupuoli on yksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamisen kannalta huomioitava tekijä, jota tarkastelemme sosiaalisten ja kulttuuristen, emme biologisten ominaisuuksien kautta.

Lapsen tasa-arvokasvatus alkaa jo varhaisessa vaiheessa ennen koulun alkua. Huoltajat välittävät tietoisesti ja tiedostamatta erilaisia arvoja ja asenteita. Pienen lapsen arvokasvatukseen vaikuttavat kodin lisäksi myös varhaiskasvatus ja ne ammattikasvattajat, jotka ovat lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ennen kouluikää. Lapsella on peruskouluun tullessa muotoutunut jo oma arvopohja, johon koulussa vaikuttavat uudet aikuiset. On tärkeää huomata, että kouluun tulevien ensiluokkalaisten taustat ovat keskenään erilaiset ja ryhmä kokonaisuudessaan on heterogeeninen. Ensimmäisen luokan opettaja on syksyisin lukukauden alkaessa haasteen edessä kohdatessaan uudet oppilaansa ja heidän yksilölliset eronsa. Opettajien haasteena on se, kuinka he huomioivat oppilaiden erilaiset taustat. Aloittaessaan työnsä uusien oppilaiden kanssa, opettajalla tulisi olla sensitiivinen ote opettamiseen ja hänen olisi hyvä kuunnella oppilaitaan. Konfliktien ja väärinymmärrysten mahdollisuus kasvaa, mikäli opettaja toteuttaa työtään ja omia arvojaan kuulematta oppilaitaan ja näkemättä opetusmetodien soveltuvuutta luokkansa yksilöille. Koulumaailmasta, mutta myös muualta yhteiskunnasta löytyvät epätasa-arvoisuudet aiheuttavat toisinaan konflikteja ja ristiriitatilanteita. Vaikka konfliktit havaittaisiin, voidaan ne silti jättää huomioimatta. Käsittelemättömät ristiriidat ja epätasa-arvoisuudet saattavat jäädä häiritsemään yhteisön ja yksilöiden välistä toimintaa, ja pahimmassa tapauksessa aiheuttaa ristiriitojen ja konfliktien jatkumon (Teräs, 2005, s. 65). Ristiriitojen ja konfliktien tukahduttaminen aiheuttaa vaikeuksia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrittäessä (Brunila, Heikkinen & Hynninen, 2005, s. 44). Koulumaailmassa epätasa-arvoisuuksien aiheuttamat konfliktit, ristiriitatilanteet ja kärjistyminen voivat tapahtua aikuisten ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi myös koulussa työskentelevien aikuisten välillä, tai lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Tasa-arvoon liittyen on järjestetty lukuisia hankkeita, sekä tehty paljon erilaisia tutkimuksia, raportteja, ja selontekoja. Suurin osa näistä liittyy sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä tasa-arvosuunnitteluun työpaikoilla tai toisen asteen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa, joissa lakisääteinen tasa-arvon edistämisvelvollisuus on ollut vuodesta 2005 alkaen (Tasa-arvolaki, 6 b §). Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisäksi uudistuvan tasa-arvolain peruskouluun laajentuva tasa-arvosuunnittelua koskeva velvoite on otettu

huomioon 2014 toteutetussa *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -täydennyskoulutuksessa¹.

Tässä tutkimuksessa perehdymme siihen, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan opettajilla on tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ilmenemisestä koulun oppimisympäristössä. Tutkimusaineiston perusteella olemme tulkinneet myös sitä, kuinka opettajat kertomansa mukaan toteuttavat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta konkreettisesti ja millaisia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviä tai heikentäviä toimintamalleja heidän puheestaan on löydettävissä. Tulevaa lakimuutosta ennakoiden pohdimme lopuksi millaisia täydennyskoulutuksen tarpeita opettajilla on tutkimuksemme tulosten perusteella havaittavissa. Koulu on organisaatio, jonka toiminta on tarkoituksenmukaista ja perustuu pitkälti vuorovaikutukseen. Tästä syystä tutkimuksemme teoreettinen viitekehys mukailee Joan Ackerin teoriaa sukupuolistuneesta organisaatiosta. Ackerin teoria on esitelty tarkemmin pääluvussa neljä.

Halusimme tietää tarkemmin millaisia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä käsityksiä opettajilla on, sillä nämä käsitykset ovat ohjaamassa opettajia heidän työssään. Opettajien käsitykset vaikuttavat siihen, kuinka he toteuttavat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Kehittyäkseen tasa-arvokasvattajana opettajien, kuten muidenkin kasvatusalan ammattilaisten tulisi tiedostaa, millaisia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä käsityksiä heillä on olemassa. Omien asenteiden ja käsitysten tiedostaminen, opetustapojen ja käytäntöjen kyseenalaistaminen ja kehittäminen sekä terve itsekritiikki ovat avaimia oman toiminnan kehittämiseen (Kujala & Syrjäläinen, 2012, s. 38). Muutos käsityksissä ja asenteissa lähtee liikkeelle itsereflektiosta jonka koulutus onnistuessaan voi käynnistää.

Tutkimuksemme edustaa kvalitatiivista menetelmäsuuntausta. Pääasiallisena tutkimusmenetelmänä olemme hyödyntäneet fenomenografiaa, koska tarkastelun kohteena ovat tutkittavien henkilöiden käsitykset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Tutkimuksessamme on havaittavissa piirteitä myös tapaustutkimuksesta, sillä tutkittavien joukko on rajattu kolmella eri koululla työpareina työskenteleviin alkuopettajiin eli yhteensä kuuteen opettajaan. Aineisto on kerätty fokusryhmähaastattelun avulla.

¹ Lisätietoa hankkeesta osoitteesta <http://tasa-arvosuunnittelua.blogspot.fi/>

Tutkimusta tehdessämme osallistuimme *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeeseen, joka oli suunnattu erityisesti esi- ja alkuopetuksen opettajille tasa-arvolaisissa tapahtuvaa muutosta ennakkoiden (Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa, 2014). Hanke osaltaan määritteli tutkimuksen kohteena olevan joukon, mutta myös oma mielenkiintomme kohdistui vuorovaikutukseen opettajien ja pienten oppilaiden välillä, sillä opettajien rooli arvojen ja asenteiden välittäjänä on merkittävä. Mielenkiintomme kohteena ovat olleet jo aiemmin tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät tekijät tehdessämme kandidaatin tutkielman sukupuolisensitiivisyyden ilmenemisestä alakoulussa. Kandidaatin tutkielmamme oli kirjallisuuskatsaus, jossa perehdyimme aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin aiheesta. Tämä antoi meille kipinän jatkaa aiheen parissa, mutta myös syvensi teoreettisia lähtökohtiamme tämän tutkimuksen tekoa ajatellen. Pro gradu -tutkimuksessamme halusimme laajentaa näkökulmaa pelkästä sukupuolisensitiivisyydestä laajemmin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä niihin liittyviä tekijöitä käsitteleväksi. Toisaalta aihe rajautui, kun kohteeksi valikoituivat ensimmäisen luokan opettajat koko alakoulun huomioimisen sijaan. Aiheen rajaamisessa ja tarkentamisessa auttoi lisäksi mahdollisuus päästä keräämään aineistoa *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeelle, sillä samalla pääsimme pohtimaan tarkemmin ja erilaisista näkökulmista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä sitä, millaiselle tiedolle ja tutkimukselle mahdollisesti olisi tarvetta.

Alun johdannon jälkeen tutkimus etenee esittelemään tulevia laki- ja opetussuunnitelmauudistuksia sekä sitä, kuinka nämä uudistukset liittyvät tutkimukseemme. Tämän jälkeen pääluvussa kolme läpikäymme tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja sitä, mitä niillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Käsitteiden lisäksi pääluvussa kolme esitellään myös tutkimuskysymykset. Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat sekä niiden näkyminen tutkimuksessa esitellään pääluvussa neljä. Aineisto, sen kerääminen ja tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot sekä aineiston analyysi vaiheineen tulevat tarkemmin esille pääluvussa viisi. Tutkimuksen tuloksia esitellään kategorioittain pääluvussa kuusi. Samassa luvussa ovat yhteenvedon muodossa myös vastaukset tutkimuskysymyksiin, sekä näitä vastauksia tukevaa pohdintaa. Luvussa seitsemän pohdimme tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Pääluku kahdeksan on omistettu pohdinnalle ja mahdollisten jatkotutkimusaiheiden esittelylle. Tutkimuksen lopusta löytyvät ne liitteet, joihin tekstissä viitataan.

2 LAKI- JA OPETUSSUUNNITELMAMUUTOKSET TASA-ARVOA JA YHDENVERTAISUUTTA EDISTÄMÄSSÄ

Nykyisen tasa-arvolain tavoitteena on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa työelämässä ja yhteiskunnallisen toiminnan eri osa-alueilla. Tasa-arvolaki korostaa naisten aseman huomioimista, mutta on Hautasen (2011) mukaan kuitenkin sukupuolineutraali kieltäen myös miesten syrjimisestä sukupuolen perusteella. Laki määrää myös tasa-arvon toteutumisesta opetuksessa ja koulutuksessa. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2005, s. 6-11.) Vaikka tasa-arvolaki määrittelee useita tasa-arvon toteutumisen kannalta huomioitavia seikkoja, se keskittyy kuitenkin ainoastaan sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumiseen. Yhdenvertaisuuslaki puolestaan käsittelee muunlaisia syrjintäperusteita, kuten seksuaalista suuntautumista, ikää, vammaisuutta, uskontoa tai vakaumusta, sekä rotua tai etnistä alkuperää (Hautanen, 2011).

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien lisäksi myös nykyinen opetussuunnitelma antaa ohjeita tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi alku- ja perusopetuksessa. Tasa-arvo sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen ovat nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen arvopohjana. Opetuksen perustaksi opetussuunnitelmassa mainitaan suomalainen kulttuuri, jonka lisäksi opetuksessa on huomioitava paitsi kansalliset ja paikalliset erityispiirteet, myös eri kulttuureista tulevat oppilaat. Opetuksen avulla tulisi tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin kasvua, kannustaa suvaitsevaisuuteen ja erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen. Opetussuunnitelmassa huomioidaan myös eri kieli- ja kulttuuriryhmiä koskeva opetus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 13-14.)

Lähtulevaisuudessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait sekä perusopetuksen opetussuunnitelma ovat uudistumassa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2014; Nieminen, 2014). Uudistuksissa tullaan kiinnittämään entistä enemmän huomiota muun muassa syrjinnän ennaltaehkäisemiseen ja eriarvoisuuden vähentämiseen. Työelämäkeskeisen tasa-arvolainsäädännön uudistaminen siten, että se koskettaa entistä laajemmin koulutusta ja peruskouluja, on osaltaan rakentamassa tasa-arvoisempaa ja yhdenvertaisempaa koulukulttuuria.

Tasa-arvolaki on säädetty vuonna 1986. Siihen verrattuna vuonna 2004 säädetty yhdenvertaisuuslaki on melko tuore. Nyt tapahtuvat lakiuudistukset koskevat näitä molempia lakeja. Tasa-arvolain uudistuksessa tullaan huomioimaan muun muassa eri sukupuolivähemmistöjen oikeuksia, sekä heitä koskevaa syrjintäsuojaa, työelämän palkkaeroja koskevia kartoituksia ja tasa-arvosuunnitelmien laajenemista myös peruskouluja koskevaksi. Yhdenvertaisuuslain uudistamisen myötä lakiin kirjataan moniperustaisen syrjinnän kieltäminen, sekä oppilaitosten velvollisuus yhdenvertaisuuden edistämiseksi esimerkiksi takaamalla vammaiselle henkilölle yhtäläiset asiointi- ja kouluttautumismahdollisuudet. (Hautanen, 2011; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2012; Ihmisoikeuskeskus, 2014.)

Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Opetushallituksen julkaiseman tiedotteen mukaan uudistuvassa opetussuunnitelmassa ”kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet” määritellään siten, että niiden lähtökohtana ovat muun muassa eriarvoisuuden vähentäminen sekä toimintatavat, jotka edistävät paitsi vuorovaikutteisuutta ja toisten kunnioittamista, myös yksilön monipuolista kasvua. Opetussuunnitelman perusteiden edellytetään valmistuvan vuoden 2014 loppuun mennessä ja paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla käytössä viimeistään syyslukukauden 2016 alussa. (Opetushallitus, 2012.)

Tasa-arvolain muutos liittyy läheisesti tutkimukseemme, sillä sen uudistus tuo tasa-arvosuunnittelun kattamaan myös peruskoulutuksen. Tasa-arvosuunnittelun kautta koulun toiminnan laadun parantaminen ja monipuolinen kehittäminen on mahdollista. Tasa-arvosuunnitelman myötä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioon ottava koulu tulee olemaan työ- ja oppimisympäristönä parempi kaikille. Koulujen tasa-arvosuunnitelmien avulla on mahdollista luoda toimintamalleja koko koulun henkilökunnalle, jolloin heidän on helpompaa toimia sujuvasti ja yhtenäisesti erilaisissa ongelmatilanteissa. (Mustakallio, 2005, s. 49.) Näimme tarpeellisena tutkia opettajien käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta sekä niiden konkreettisesta toteutumisesta, jotta olisi mahdollista arvioida, millaiselle ammattitaidolle tasa-arvosuunnittelua voi kouluissa lähteä rakentamaan. Tutkimuksen edetessä huomaamme, että tasa-arvosuunnittelulle sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioinnin lisäämiselle on tarvetta.

Opettajat Suomessa 2013 -raportin mukaan Suomessa oli keväällä 2013 suomen- ja ruotsinkielisissä peruskouluissa noin 39 041 opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä. Raporttia varten tehtyyn kyselyyn vastasi peruskouluista 88,1 prosenttia. (Kumpulainen, 2014, s. 64, 67-68.) Tulevan tasa-arvolain muutoksen myötä tasa-arvosuunnittelu tulee siis koskemaan noin 40 000 opettajaa. Suomen virallisen tilaston (2014) mukaan vuonna 2012 Suomessa oli 542 100 perusastetta suorittavaa koululaista. Opettajat ovat vastuussa jokaisen koululaisen tasa-arvokasvatuksesta, eikä koululaisten määrä ole vähäinen.

Tasa-arvolain muutos koskee paitsi opettajia, myös oppilaita, sillä opettajat ovat vastuussa tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen oppimisympäristön luomisesta. Peruskoulujen opetushenkilöstön suuren määrän vuoksi tasa-arvolain muutosten sisäistäminen ja niiden näkyminen käytännön työssä voi olla haasteellista. Opettajien tulisi ohjata ja opettaa oppilaita tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen koulukulttuuriin ja sen ylläpitämiseen. Lisäksi oppilaiden tulisi oppia tasa-arvoisen ja yhdenvertainen koulukulttuuri. Jo pidettyyn Opetushallituksen rahoittamaan *Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus peruskoulussa* -täydennyskoulutukseen on osallistunut tähän mennessä noin 60 opettajaa. Koulutuksen saaneiden opettajien määrä kaikista kentällä työskentelevistä opettajista on syksyllä 2014 vain noin 0,15 prosenttia. Tämä pieni prosentuaalinen osuus on koulutuksen myötä tietoinen siitä, mitä tuleman pitää ja kuinka tasa-arvosuunnittelua voidaan lähteä toteuttamaan.

Jotta oppilaitokset voisivat panostaa tasa-arvoisemman ja yhdenvertaisemman toimintakulttuurin luomiseen, on tasa-arvosuunnittelun merkitys tässä yhteydessä tärkeä. Tasa-arvosuunnittelu voi olla osana koulun toimintaa, esimerkiksi liittyen opetuksen suunnitteluun ja erilaisiin oppisisältöihin tai koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Tällöin tasa-arvosuunnittelu tulisi olemaan osa koulun arkipäiväistä toimintaa sisältäen kullekin koululle ominaisia käytänteitä. (Ikävalko, 2010, s. 145.) Koimme koulujen toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman erityisen merkitykselliseksi siitä syystä, että se on osaltaan sitouttamassa koulujen henkilöstöä ja mahdollisesti myös oppilaita suunnitelman laatimiseen ja sen noudattamiseen. Toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman ajatuksena on kehittää koulun toimintaa. Suunnitelmassa arvioidaan koulun tasa-arvotilannetta ja sen kehittämisen tarvetta. Toiminnalliseen tasa-arvosuunnitteluun otetaan mukaan myös oppilaat. Suunnitelmaan kirjataan ne toimenpiteet, joilla pyritään tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan toimintaan ja koulukulttuuriin. (Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

perusopetuksessa 2014.) Opetushenkilöstön ja oppilaiden sitoutuminen suunnitteluprosessiin tekee tasa-arvosuunnitelman sisäistämisestä ja noudattamisesta helpompaa.

Suomen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevien lakien kehittymiseen on nähty keskeisinä vaikuttimina erilaiset kansainväliset sitoumukset ja muiden maiden esimerkki. Erityisesti muiden pohjoismaiden kokemukset ovat toimineet tärkeänä viitekehyksenä ja argumentaation pohjana pyrittäessä aktiivisesti edistämään tasa-arvoa. (Raevaara, 2005, s. 70-71.) Suomessa on menestyksekkäästi seurattu muiden pohjoismaiden esimerkkiä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tavoiteltaessa.

Tästä tasa-arvotyöstä on kertomassa Pohjoismaiden Ministerineuvoston vuonna 2013 ehdottama tasa-arvosertifikaatti, eli tasa-arvon laatumerkki, jota pohjoismainen neuvosto suositti edelleen Ministerineuvostolle käyttöön otettavaksi Pohjoismaissa. Sen tarkoituksena on antaa tunnustusta sellaisille kouluille ja päiväkodeille, jotka todella panostavat tasa-arvotyön toteuttamiseen. Pohjoismaat ovat työskennelleet tasa-arvon toteuttamiseksi pitkän aikaa, mutta käytännön toimeenpanossa on todettu olevan vielä parantamisen varaa. Sertifikaatti antaisi kouluille ja esikouluille tunnustusta hyvin tehdystä työstä ja mahdollisuuden osoittaa julkisesti, että ne todella työskentelevät aktiivisesti tasa-arvon edistämiseksi. Sertifikaatin saamiseksi päiväkotien ja koulujen henkilökunnan tulee suorittaa normien mukainen koulutusohjelma, joka takaa sen, että koulutus perustuu luotettavaan tietoon. Ehdotus sertifikaatista on saanut laajaa huomiota kansalais- ja kuluttajavaliokunnassa, ja sittemmin ehdotus on ollut useiden eri organisaatioiden harkittavana saaden lähinnä positiivista palautetta. Sertifikaattijärjestelmän suunnittelu on vielä kehitteillä. (Olofsson, 2014.)

3 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS TUTKIMUKSEN KESKEISINÄ KÄSITTEINÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa käytettyjä keskeisiä käsitteitä ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, sukupuoli sekä sukupuolittietoisuus. Fahlgrenin ja Sawyerin (2011, s. 537) mukaan sukupuoli voidaan nähdä monimutkaisena sosiaalisena, kulttuurisena ja diskursiivisena prosessina, jonka perusteella miehet ja naiset usein määritellään erilaisiksi. Sukupuoleen liitettyjen ominaisuuksien perusteella yksilöt voidaan asettaa eriarvoiseen asemaan. Sukupuoleen liitetyt ominaisuudet liittyvät myös esimerkiksi seksuaalisuuteen, etnisyyteen, ikään tai yhteiskuntaluokkaan liitettyihin ominaisuuksiin ja nämä kaikki ovat tietyissä konteksteissa luomassa tai uusintamassa valtasuhteita. Koska sukupuoli kietoutuu moniin muihin luokituksiin, tulee sukupuolten välinen tasa-arvo ymmärtää laajassa merkityksessä (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 28).

Tutkimuksemme käsittelee sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ilmenemistä ja toteutumista koulumaailmassa opettajien näkökulmasta ja heidän käsitystensä kautta tulkittuna. Mielenkiintomme kohteena ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä niiden toteutuminen ja toteuttaminen erilaiset tekijät huomioon ottaen. Sukupuolinäkökulma on tässä tutkimuksessa vahvasti esillä, sillä sukupuoli liittyy todella moninaisiin luokituksiin ja ominaisuuksiin.

Kujalan ja Syrjäläisen määritelmän (2010, s. 29) mukaan sukupuolten välinen tasa-arvo on sitä, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja toteuttaa itseään. Olemme huomanneet, että terminä tasa-arvo mielletään usein hyvin sukupuolisidonnaiseksi. Yhdenvertaisuuden määritelmänä pidämme sitä, että yksilöillä on ikään, etniseen- tai sosioekonomiseen taustaan, yhteiskunnalliseen asemaan tai terveydellisiin ominaisuuksiin katsomatta mahdollisuus ja oikeus toteuttaa itseään ja toimia osana yhteiskuntaa. Myös tutkimusaineistosta ilmeni, että opettajat liittävät termin tasa-arvo nimenomaan sukupuoliin, sekä niiden välisen tasavertaisuuden toteutumiseen tai toteutumattomuuteen.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden voidaan nähdä olevan sidoksissa paitsi aikaan, myös paikkaan. Pyrkinessämme tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen meidän on toimittava monella

eri tasolla. Käytännönläheisimmillään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttaminen on luokkahuoneessa, missä opettajan oma toiminta ja erilaiset vuorovaikutustilanteet vaikuttavat siihen, kuinka tasa-arvoinen ja yhdenvertainen koulusta oppimisympäristönä muodostuu. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen ei saisi kuitenkaan olla vain yksittäisen opettajan pyrkimys, vaan koko opettajakunnan tulisi sitoutua yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Jotta tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkimisellä olisi valtakunnallisesti yhtenevät raamit, tulee näitä asioita koskevan päätöksenteon ulottua yksittäisiä kouluja laajemmalle, aina valtakunnalliselle tasolle saakka. Tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkiminen lähtee pienistä arjen teoista, mutta edellyttää toimimista myös hallinnollisella ja poliittisella tasolla. (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 29.) Opettajien käsitysten perusteella meidän on mahdollista päätellä, millä tasolla tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen koulun arjessa on tällä hetkellä. Näin voimme myös nähdä, onko olemassa tarvetta sellaisille muutoksille, joihin vaikuttavat hallinnollisella tasolla toimivat henkilöt.

Olemme kiinnostuneita sukupuolesta sen sosiaalisten ja kulttuuristen emme niinkään biologisten ominaisuuksien vuoksi. Tämä on perusteltua siksi, että sosiaalinen sukupuoli rakentuu jatkuvasti erilaisissa kanssakäymistilanteissa sen perusteella, millaisia erilaisia käsityksiä osapuolilla on sukupuolesta, kuinka he määrittelevät oman paikkansa yhteiskunnassa ja millä tavoin he tuovat näitä asioita esille omassa toiminnassaan. Sosiaalinen sukupuoli siis muotoutuu vuorovaikutuksessa, johon ovat vaikuttamassa sosiaalisen maailman roolit sekä yksilöiden identiteetti. Sosiaaliset kategoriat ovat yksilöille tärkeitä, ja sukupuolitettu jako on Kujalan ja Syrjäläisen (2010, s. 30) mukaan hyvin yksinkertainen keino löytää eroavaisuuksia sosiaalisessa käyttäytymisessä.

Kulttuurinen sukupuoli puolestaan rakentuu niiden yleisesti hyväksytyjen odotusten, ennakkokäsitysten, symbolien ja mielikuvien perusteella, joita ihmiset toisilleen vuorovaikutuksessa välittävät. Olemme kiinnostuneet opettajien käsityksistä, joita he tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamisen kautta liittävät tyttöihin ja poikiin. Mielenkiintomme on tästä syystä kulttuurisessa ja sosiaalisessa sukupuolessa. Yhteiskunnan asettamat normit ja odotukset muokkaavat ja muuttavat kulttuurisia sukupuolirooleja. Siksi kulttuurinen sukupuoli käsitetään useimmiten opittuna käyttäytymismallina. Tämä näkyy monesti esimerkiksi siinä, että lapset havaitsevat jo aikaisessa vaiheessa heidän sukupuoleensa kohdistuvat odotukset. Nämä odotukset voivat

edesauttaa sukupuolistereotyyppien syntymistä. (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 30.) Aikio ja Vornanen (1999, s. 583) määrittelevät sukupuolistereotyyppiat sukupuoleen liitetyiksi, vahvasti yksinkertaistetuiksi ja verrattain muuttumattomana pidetyiksi yleistetyiksi ominaisuuksiksi.

Kulttuurisen sukupuolen kehittymiseen vaikuttavat näkyvällä tavalla ihmisiä ympäröivä media ja globalistunut maailma. Median välittämät erilaiset mallit ja symbolit ovat luomassa voimakasta kuvaa ihanteellisesta työstä, pojasta, miehestä tai naisesta (Acker, 1992, s. 253). Mediatulva voi myös vaikeuttaa selkeän kulttuurisen sukupuolen syntymistä, sillä se voi tarjota hyvinkin ristiriitaisia kuvia ja malleja.

Sosiaalisen ja kulttuurisen sukupuolen kehitykseen vaikuttavat ennen kaikkea ne tekijät ja henkilöt, jotka ovat eniten läsnä lapsen varhaisimpina vuosina. Riddellin (1989, s. 129) mukaan koulunsa aloittavilla lapsilla on jo olemassa vahva näkemys sukupuolirooleista. Näihin rooleihin he ovat sosiaalistuneet vanhempiensa tai huoltajiensa tai varhaiskasvattajien toimesta. Koska opettaja on yksi niistä merkittävistä aikuisista, joka on paljon tekemisissä lapsen kanssa hänen varhaisimpina vuosinaan, myös opettajan rooli lapsen sukupuoli-identiteetin rakentajana on huomattava.

Kandidaatin tutkielmassa käsitelimme sukupuolisensitiivisyyttä ja sitä, millaista sukupuolisensitiivinen kasvatus alakouluissa voisi olla. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin päätyneet käyttämään sukupuolisensitiivisyyden sijaan termiä sukupuolitietoisuus, sillä viimeaikaisen kirjallisuuden ja tutkimuksiin perehtymisen vuoksi sukupuolisensitiivisyys käsitteenä on alkanut tuntua ongelmalliselta. Sukupuolisensitiivisyyttä on sitten kandidaatin tutkielmamme tuotu enemmän esille ja tutkimustuloksia on saatavilla enemmän. Laajentuneen tietopohjan ja yleisen keskustelun perusteella käsityksemme sukupuolisensitiivisyys-termistä ovat muuttuneet ja katsomme, että sukupuolitietoisuus on terminä kuvaavampi ja siten toimivampi tutkimuksessamme.

Sukupuolitietoisuudella tarkoitamme taitoa ja herkkyyttä tunnistaa ja huomioida sukupuolet, sekä niiden väliset erot. Sukupuoli muotoutuu lapselle sosiaalisesti tekemisen kautta. Koska lapset ovat uteliaita kokeilemaan feminiinisiä ja maskuliinisiä rooleja, ei ole olemassa muuttumattomia sukupuolirooleja, joihin lapset tulisi soveltaa. Sosiaalistuessaan lapset oppivat herkästi ne säännöt ja tehtävät, joita heidän sukupuoleensa voidaan liittää. (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 30.) Sukupuolitietoinen opettaja osaa ottaa

huomioon oppilaan sukupuolen hänen kasvuaan ja kehitystään tukien ja kunnioittaen, kuitenkin siten, ettei oppilaalle tarkoituksellisesti välity sukupuolistunutta kuvaa yksilöistä tai heidän toiminnastaan yhteiskunnan jäsenenä. Sukupuolistuneella tarkoitamme tässä tietynlaisten, keskenään eroavien ominaisuuksien liittämistä joko tyttöihin tai poikiin. Tällaisia sukupuolen mukaan tehtyjä luokituksia voivat määrittää esimerkiksi käsitykset ”hiljainen, kiltti tyttö” tai ”reipas, äänekkäs poika” (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 17).

Vaikka tutkimuksemme painopiste tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta on selvästi sukupuolella ja siihen liittyvissä huomioissa, ovat sosioekonomisuus, etnisuus ja syntyperä myös teemoja, joiden huomioiminen on tärkeää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Näistä teemoista sosioekonomisuus oli kuitenkin ainoa, jota haastatellut opettajat puheessaan sivusivat. Sosioekonomisuudella viittaamme tässä tutkimuksessa oppilaiden lähtökohtiin, joihin vaikuttavat perheiden tai huoltajien erilaiset asemat yhteiskunnan rakenteellis-toiminnallisissa järjestelmissä. Sosioekonominen asema muodostuu henkilön pääasiallisen toiminnan, ammatin sekä ammattiaseman ja toimialan mukaan (Tilastokeskus, 2014). Vaikka oppilaita tulee koulussa kohdella tasavertaisina erilaisista lähtökohdista huolimatta, kumpuavat oppilaiden yksilölliset erot ja valmiudet osin kuitenkin juuri niistä lähtökohdista jotka kodit pystyvät tarjoamaan. Koska aineistosta ei löytynyt oppilaiden syntyperään tai etnisyyteen liittyviä käsityksiä, palaamme näihin tekijöihin lyhyesti tutkimuksen loppupuolella pohdinnassa.

Tutkimuskysymykset, joiden perusteella analysoimme aineistoa ovat:

- Millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan opettajilla on tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulussa?
- Miten nämä käsitykset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta ilmenevät heidän opettajantyötä kuvaavassa puheessaan?
- Mitä täydennyskoulutustarpeita opettajilla on tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen?

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä pääluvussa perehdymme tarkemmin tutkimuksemme teoreettisena viitekehystenä toimivaan sukupuolistuneiden organisaatioiden teoriaan. Teoreettisen viitekehysten esittelemisen lisäksi perehdymme tutkimuksemme fenomenografiseen tutkimusmetodiin, sen vaiheisiin ja siihen, kuinka metodi näkyy tutkimuksessamme. Pyrimme perustelemaan, miksi juuri tämä teoreettinen viitekehys ja käyttämämme tutkimusmetodi sopivat tutkimukseemme.

4.1 Sukupuolistuneiden organisaatioiden teoria teoreettisena viitekehystenä

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys mukailee amerikkalaisen sosiologin ja naistutkijan Joan Ackerin (1992) organisaatioteoriaa, jota hän esittelee artikkelissaan *Gendering Organizational Theory*. Ackerin teorian lähtökohtana on organisaatio, joka itsessään on sukupuolistunut. Sukupuolistuneella tarkoitamme teorian näkökulmaa, joka painottuu erityisesti sukupuoliin ja niihin tapoihin, joilla sukupuoliin miellettyillä ominaisuuksilla tuotetaan jakoja. Organisaatiolla tarkoitamme vuorovaikutukseen perustuvaa kokonaisuutta tai järjestelmää, jonka toimintatapa on tarkoituksenmukainen. Organisaatio muodostuu sosiaalisesti ja on seurausta modernin yhteiskunnan tarpeesta ”erikoistumista edellyttävien tehtävien hoitoon” (Brunila et. al., 2005, s. 37). Organisaatioiden sukupuolistuneisuutta voidaan Ackerin (1992, s. 253-258) mukaan tarkastella kolmen eri tekijän: rakenteiden, prosessien ja resurssien kautta.

Ackerin sukupuolistuneiden organisaatioiden teoria sopii tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten malliksi siitä syystä, että tutkimuksessamme keskeisessä roolissa oleva koululaitos on vuorovaikutuksellinen organisaatio. Ackerin teorian mukaiset rakenteet, prosessit ja resurssit ovat löydettävissä haastateltujen opettajien koulua, opettajan työtä, oppilaiden kohtaamista ja vuorovaikutusta koskevasta puheesta. Opettajien puheesta on löydettävissä myös useita käsityksiä organisaatioiden sukupuolistuneisuudesta. Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin, mitä olemme tässä tutkimuksessa sisällyttäneet rakenteisiin, resursseihin ja prosesseihin.

Rakenteellisilla tekijöillä tarkoitamme tutkimuksessamme niitä asioita, jotka luovat puitteet opettajien toiminnalle koulumaailmassa. Nämä tekijät toimivat opettajille työtä määrittävinä ohjeina, jotka säätelevät ja suuntaavat opettajien toimintaa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen perustana oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulukohtainen opetussuunnitelma. Tässä tutkimuksessa opettajan työtä määrittävänä ohjeena on myös uudistuva tasa-arvolaki ja sen velvoite toiminnallisesta tasa-arvosuunnittelusta perusopetuksessa, johon *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -täydennyskoulutuksessa pyrittiin perehtymään.

Prosesseilla tarkoitamme erilaisia toimintatapoja ja keinoja, joita opettajilla on käytössään heidän toimiessaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Prosesseihin lukeutuvat esimerkiksi tavat, joilla opettaja huomioi oppilaitaan tai ratkaisee ristiriita- ja konfliktitilanteita. Tämän tutkimuksen aineistossa suurin osa opettajien puheesta koski opettajien toimintaa koulun arjessa.

Resurssit ovat niitä edellytyksiä, jotka mahdollistavat tai estävät opettajien ja oppilaiden tasa-arvoista ja yhdenvertaista toimimista koulussa. Tutkimusaineiston perusteella tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajien riittävyys tai oppilaiden ja opettajien mahdollisuudet käyttää erilaisia luokka- ja harrastetiloja opetuksessa.

Sukupuolistuneissa prosesseissa on Ackerin (1992, s. 252, 253) mukaan havaittavissa neljä erilaista prosessia: työnjako, symbolit, vuorovaikutus sekä itsemäärittely. Ensimmäisenä prosessina Acker mainitsee sukupuolijakojen tuottamisen. Tämä tapahtuu työnjakona, jonka perusteena ovat naiset ja miehiin, tai tyttöihin ja poikiin, mielletyt erilaiset ominaisuudet. Näiden sukupuoliin liitettyjen ominaisuuksien mukaan erilaiset tehtävät luokitellaan toiselle sukupuolelle paremmiksi ja tehtävien jakaminen suoritetaan sukupuolistuneen luokittelun perusteella.

Sukupuolistunut toiminta käsittää toisen prosessin, eli erilaisten symboleiden ja kuvien, tietoista hyödyntämistä. Symboleilla voidaan oikeuttaa, mutta myös toisinaan vastustaa sukupuolijakoja. Media on Ackerin (1992, s. 253) mukaan yksi ilmeinen esimerkki tällaisten symboleiden käytöstä. Esimerkkejä symboleiden ja kuvien käytöstä voidaan löytää mistä tahansa organisaatiosta. Aineistossamme opettajat tuovat esille heille annetut ohjeet, joiden mukaan heidän tulee välttää tyttöihin ja poikiin stereotyyppisesti liitettyjen värien käyttöä ryhmäjakoja tehdessä. Tässä on mielestämme oivallinen esimerkki siitä,

kuinka symboleilla voidaan tuottaa tai olla tuottamatta sukupuolijakoja. Ackerin mukaan symboloiden käyttäminen sukupuolijakojen tuottamisessa on tietoista toimintaa.

Kolmas prosessi Ackerin (1992, s. 253) mukaan on yksilöiden välillä tapahtuva vuorovaikutus, joka pitää sisällään lukuisia erilaisia dominanssin, alistamisen, liittoutumisen tai ulkopuolelle sulkemisen muotoja. Yksilöiden välinen vuorovaikutus paitsi ylläpitää, myös kehittää ja uusintaa erilaisia sukupuolijakoja tuottavia toimintatapoja. Sukupuolen ja sukupuolijakojen tuottaminen ovat usein piilossa niissä erilaisissa toiminnoissa, jotka itsessään muodostavat organisaation. (Acker, 1992, s. 249.) Vuorovaikutuksessa eroavaisuuksia tuotetaan sen perusteella, kuinka yksilöt toiminnallaan luovat ja ylläpitävät normeja. Liittämällä erilaisia merkityksiä erilaisiin ihmisryhmiin, luodaan eroja ”meidän” ja ”muiden” välille. Yleisesti hyväksytyjä asioita pidetään normeina, ja marginaalisina ryhminä ovat ne, joihin näitä ominaisuuksia ei yleisesti ottaen liitetä. Erilaisia, yksilöitä määrittäviä merkityksiä luodaan sillä, mitä sanotaan, mutta myös sillä, mitä jätetään sanomatta. (Fahlgren & Sawyer, 2011.)

Neljäs prosessi pitää sisällään yksilön oman tulkinnan. Yksilö tulkitsee jatkuvasti paitsi organisaation sukupuolistuneita rakenteita, myös omaa paikkaansa organisaatiossa sekä suhteessa organisaation sukupuolistuneisiin rakenteisiin. Yksilö pyrkii määrittämään omaa toimijuuttaan myös sen perusteella, millaisia toiminnan mahdollisuuksia tai vaatimuksia häneen kohdistuu (Brunila et. al., 2005, 37). Organisaation toimintaan sopeutuminen vaatii Ackerin mukaan yksilöltä soveliasta ja sukupuolen mukaista käyttäytymistä sekä epäsovittavien piirteiden piilottamista. (Acker, 1992, s. 253-254.)

Havaitsimme sukupuolistuneiden organisaatioiden teorian sopivan tutkimuksemme teoreettiseksi viitekehyyksi, sillä koulu on vuorovaikutuksellinen organisaatio. Tutkimamme käsitykset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta paikantuvat juuri kouluun ja teoriassa esiteltuihin rakenne-, prosessi- ja resurssiulottuvuuksiin. Teorian näkökulma sukupuolistuneista organisaation ulottuvuuksista tukee aineistoista tehtyjä havaintoja. Lisäksi teorian sukupuolinäkökulma sopii tarkastelutapaamme, joka on sukupuolilähtöinen.

4.2 Fenomenografia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevien käsitysten tutkimusmetodinä

Fenomenografisessa tutkimuksessa perehdytään ihmisten erilaisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohteena ovat käsitykset, mutta myös niiden poikkeaminen toisistaan. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä ja ilmiöiden keskinäisistä suhteista. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 67.) Tässä tutkimuksessa olemme puolistrukturoidun fokusryhmähaastattelun avulla selvittäneet peruskoulun ensimmäisillä luokilla toimivien opettajien käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta sekä niiden toteutumisesta ja toteuttamisesta opettajan työssä.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arki ajattelu. Lähestymistapa pyrkii tutkimaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta, eli siitä miltä maailma näyttää toisen ihmisen kokemana. Mikäli tutkimuksessa on kyseessä ensimmäisen asteen näkökulma, tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan ilmiön, todellisuuden, eri puolia. Tällöin tulokset ovat todellisuutta koskevia *väitteitä*. Toisen asteen näkökulmassa on kysymys ihmisten kokemusten ja todellisuutta koskevien käsitysten *kuvailusta*. Tässä tutkimuksessa lähestymme ilmiötä toisen asteen näkökulmasta. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 69.)

Tutkimuksemme aineisto on koottu videoimalla keskustelunomaisia haastattelutilanteita, joissa kaksi opettajaa ja kaksi tutkijaa pohtivat strukturoidun haastattelurungon pohjalta esitettyjä kysymyksiä. Haastattelun keskustelunomaisuus antoi opettajille mahdollisuuden pohtia ääneen omia ajatuksiaan ja käsityksiään kollegan kanssa. Kollegan esittämät ajatukset saattoivat haastaa opettajaa itsereflektioon ja omien käsitysten ilmaisemiseen. Keskustelun ja haastattelutilanteessa tapahtuneen reflektoinnin tuloksena opettajat ovat vuorovaikutuksellisesti rakentaneet sitä sosiaalisesti tuotettua todellisuutta, joka on ollut aineistomme tätä tutkimusta tehdessä. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 67-68.)

Toimintatapa jolla aineistomme on kerätty muistuttaa laadullisen tutkimuksen menetelmää fokusryhmähaastattelua. Fokusryhmähaastattelussa on tarkoituksena tuottaa aineistoa, joka on mahdollisimman monipuolista ja sisällöltään rikasta. Tähän pyritään haastattelijan ylläpitämällä ryhmäkeskustelulla, jossa tarkoitus on saada esille haastateltavien erilaisia käsityksiä. Myös fokusryhmähaastatteluissa käytetään osittain strukturoitua haastattelurunkoa ja avoimia kysymyksiä. Haastatteluun osallistuvat henkilöt fokusoituvat

yhdistävän tekijän, kuten ammatin perusteella. Tämä takaa haastateltavien joukon homogeenisyyden. Haastatteluissamme ryhmät olivat fokusryhmähaastatteluista poiketen pieniä. Kuten tämän tutkimuksen tulokset, myös fokusryhmähaastatteluiden tulokset esitetään teema-alueittain ja suoria aineistolainauksia käyttäen. (Mäntyranta & Kaila, 2008, s. 1507, 1509-1510.)

Eri ihmisten omaksumat käsitykset eri asioista saattavat vaihdella keskenään suuresti. Tutkimuksemme analyysivaiheessa kiinnitämme huomiota myös niihin eroihin ja ristiriitaisuuksiin, joita opettajat puheessaan liittävät tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, sekä niiden toteuttamiseen. Opettaja on yksilö, joka tekee työtään hieman erilaisista lähtökohdista käsin. On mielestämme aiheellista olettaa heidän käsitystensä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä niiden toteuttamisesta vaihtelevan yksilökohtaisesti. Opettajien taustat, työkokemus, omat mielenkiinnon kohteet ja harrastuneisuus vaikuttavat yhdessä siihen, kuinka he käsittävät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, ja millaiset ovat heidän tietonsa, taitonsa ja keinonsa toteuttaa näitä asioita koulun arjessa. Aineiston analyysi- ja tulosluvussa on etsitty ja esitelty käsitysten yhteneväisyyksiä, eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Tulokset on esitelty aineistolainauksien avulla koulukohtaisesti.

Arkikielessä *käsitys* ymmärretään usein samana asiana kuin mielipide. Fenomenografiassa käsitteitä *käsitys* ja *käsittäminen* käytetään myös kuvaamaan niitä merkitysten muodostamisen prosesseja, jotka ovat pohjana ja perustana tiedon muodostumiselle. Käsityksillä yksilö ilmentää omaa suhdettaan ympäröivän maailman tiettyihin osiin, tässä tapauksessa esimerkiksi opettajan työn vaativuuteen tai opettajien ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Yksilö luo käsityksiään omalla aktiivisella toiminnallaan. Tällainen toiminta sisältää yksilön kokemusmaailman tiettyjen merkitysisältöjen rajaamisen, niiden erottelun ja valintojen tekemisen. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 68-69.) Tässä tutkimuksessa olemme perehtyneet siihen, kuinka opettajat kertomansa perusteella toteuttavat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työssään, mitä eri osatekijöitä tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen oppimisympäristöön heidän mielestään kuuluu, ja millaisia käsityksiä he tuovat esille näistä asioista keskusteltaessa.

Jotta tutkija pääsee käsiksi tutkittavien käsityksiin, on hänen kyettävä tarkentamaan kysymyksenasettelunsa ja pystyttävä syventämään haastattelutilanteissa esiin tulevia kysymyksiä. Jotta tarkentaminen olisi mahdollista, on tutkijan perehdyttävä siihen

tiedonalaan, ja niihin käsityksiin, joita hän on aikeissa tutkia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, s. 133.) Haastattelutilanteet eivät olleet tiukasti strukturoituja, vaan keskustelunomaisuus salli sen, että pystyimme tarvittaessa syventymään esiin tulleisiin teemoihin tarkemmin, tai saatoimme halutessamme esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Puolistrukturoitu fokusryhmähaastattelu mahdollisti sen, että haastateltavaa oli mahdollista pyytää selventämään näkemyksiään juuri niistä käsityksistä, joihin meidän mielenkiintomme oli suuntautunut. Laadullisen tiedon tavoittaminen edellyttää olennaisiin tai haastateltavan kertomuksista esiin tulleisiin uusiin, mielenkiintoisiin teemoihin pureutuvaa ja haastattelun sisältöä tarkentavaa syvähaastattelua (emt, s. 136).

Tutkijan oman käsitteistön tarkentuminen ja laajuus helpottavat ristiriitaisen informaation käsittelemistä ja tulkintaa (Syrjälä et al., 1995, s. 134). Teoriaan perehtymisen vuoksi meillä oli käytössämme opettajien käsitteistöä laajemmin erilaisia käsitteitä, joilla saatoimme tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta puhua. Opettajille monet näistä käsitteistä olivat kuitenkin vieraita ja tämä aiheutti haastattelutilanteessa hämmennystä. Luotettavaan tutkimusaineistoon päästäksemme käytimme haastattelutilanteessa lopulta käsitteitä *tasa-arvo* ja *yhdenvertaisuus*. Esimerkiksi käsitteet *sukupuolittietoisuus* ja *sukupuoliherkkyys* olivat opettajille haastavia. Emme olisi saaneet tarkoituksenmukaista tietoa käyttämällä käsitteitä, jotka ovat tutkittaville vieraita.

Tervakarin (2005, s. 5) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee neljän eri vaiheen kautta. Näistä vaiheista ensimmäisessä valitaan tutkimuskohde ja kiinnitetään huomio ilmiöön tai käsitteeseen, josta vaikuttaa olevan erilaisia tulkintoja tai käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkijat perehtyvät aiheeseen teoreettisesti ja tekevät alustavia jäsentelyitä aiheesta. Kolmantena vaiheena on aineiston kokoaminen, tässä tapauksessa fokusryhmähaastatteluiden järjestäminen ja kuvaaminen. Neljäs vaihe on aineiston luokittelu ja analysointi.

Käsityksiä tai ilmiöitä tutkiessa tarvitaan sanoja ja käsitteitä, joilla haluttua tietoa haetaan. Haasteena kuitenkin on, että eri sanoilla voi olla erilainen merkitys kuulijasta riippuen. Tämän asian huomioiminen on erityisen tärkeää siinä vaiheessa, kun aineistoa kerätään ja analysoidaan. (Tervakari, 2005, s. 5.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet huomioimaan tämän asian perustelemalla, mitä tarkoitamme tutkimuksen keskeisillä käsitteillä.

Tutkimuskohteen selvittämisen jälkeen aloitetaan teoreettinen perehtyminen aiheeseen ja alustavasti jäsennetään asiaan liittyviä näkökohtia (Tervakari, 2005, s. 5). Koemme, että aikaisempi perehtyneisyys alan kirjallisuuteen oli meidän etunamme tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Tästä huolimatta teoreettista tietämystä täytyi kuitenkin huomattavasti syventää. Perehtyminen teoriaan helpotti aineiston keräämisen suunnittelua ja toteuttamista.

Teoreettisen perehtymisen kautta on luontevaa siirtyä aineiston kokoamiseen. Tavoitteena on saada tutkittava ilmaisemaan käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi fokusryhmähaastattelu on nähty hyvänä keinona (Mäntyranta & Kaila, 2008, s. 1507). Tutkijan tehtävänä on avointen kysymysten avulla pyrkiä kartoittamaan tutkittavan henkilön käsityksiä maailmaa koskevista tiedollisista rakenteista. Näin tutkittavien henkilöiden ajatukset ja tutkijan teoreettisen kysymykset kohtaavat. (Syrjälä et al., 1995, s. 136.) Kysymysten laatiminen oli haasteellista, sillä meillä ei ollut ennakkoon tarkkaa käsitystä esimerkiksi siitä, kuinka hyvin opettajat tuntevat sitä käsitteistöä, jota tutkimuksessamme ja haastattelussamme käytämme. Jotta saimme haastatteluista sitä tietoa, jota halusimme, pyrimme siihen, että haastattelukysymykset ankkuroituivat tutkimusongelmiin ja itse teoriaan. Haastattelun toteuttamisesta ja aineiston keruusta on kerrottu tarkemmin pääluvussa viisi.

Viimeisessä vaiheessa koottu aineisto luokitellaan. Litteroinnin tuloksena saatu teksti analysoidaan ja siitä pyritään etsimään erilaisia käsityksiä. Tässä vaiheessa aineistossa esiintyviä ja tutkimuksen kannalta olennaisia asioita, eli opettajien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevia käsityksiä ja niistä muodostuneita käsityskokonaisuuksia teemoitellaan. Teeman mukaan luokitelluista käsityskokonaisuuksista muodostetaan kuvauskategorioita sen mukaan, millaisia laadullisesti toisistaan eroavia, yhteneväisiä tai ristiriitaisia käsityksiä niistä löytyy. (Tervakari, 2005, s. 5.) Tämän tutkimuksen analyysivaiheesta, aineiston litteroinnista ja kuvauskategorioiden muodostamisesta sekä luokitteluperiaatteista on kerrottu tarkemmin tutkimuksen seuraavassa pääluvussa.

5 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kolmelta pohjoissuomalaiselta koululta syksyn 2013 aikana. Yhdessä näistä kouluista opetetaan perusasteen vuosiluokkia 1-9. Tässä koulussa alakoulun oppilasmäärä on noin 200 oppilasta. Kahdessa muussa koulussa opetetaan vuosiluokkia 1-6, oppilasmäärän ollessa kummassakin koulussa noin 300.

5.1 Aineiston keräys - ensimmäisen luokan opettajat

Tutkimusta varten haastateltiin kolmella eri koululla työskenteleviä ensimmäisen luokan opettajia. Haastattelut toteutettiin syyslukukauden 2013 aikana. Opettajat olivat haastatteluiden toteutuksen aikaan työskennelleet ensimmäiselle luokalle tulleiden uusien oppilaidensa kanssa noin kahden kuukauden ajan. *Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeessa mukana olevien koulujen ensimmäisten luokkien opettajat valikoituivat haastateltaviksi tutkimusta varten. Nämä opettajat osallistuivat jossain määrin hankkeeseen, joten heillä oli mahdollisuus saada tietoa tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta.

Kullakin kolmella koululla oli tutkimuksen teon aikaan kaksi ensimmäistä luokkaa. Luokat olivat oppilasmääriltään 15–25 oppilaan suuruisia. Tutkimukseen osallistuneet kuusi opettajaa olivat kaikki naisia. Opettajat valikoituivat tutkimukseen hankekytköksen vuoksi, eikä heidän joukossaan sattunut olemaan yhtään miesopettajaa. Opettajien työkokemus vaihteli haastattelujen teon aikaan 14:sta vuodesta yli 30:een työvuoteen. Kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli työskennellyt silloisessa työpaikassaan jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan, toiset kaksi puolestaan olivat aloittaneet samana syksynä vain paria kuukautta aikaisemmin. Kahdella koululla opettajat olivat työskennelleet työpareina syksystä saakka, yhden koulun opettajilla oli liki kymmenen vuoden kokemus rinnakkaisten luokkien opettamisesta. Opettajat olivat haastattelun toteuttamisen aikaan iältään 39–54 -vuotiaita ja kolme heistä oli erikoistunut esi- ja alkuopetukseen. Tietävästi yksikään tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ollut aikaisemmin ollut mukana tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsittelevässä täydennyskoulutuksessa. Kenttämuistiinpanojen perusteella ainakaan koulun A1 tutkimusluokissa ei ole aikaisemmin juurikaan käsitelty sukupuoleen, sukupuolten tasa-arvoon tai yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita.

5.2 Aineiston kuvaus - fokusryhmähaastattelut

Fokusryhmähaastattelut toteutettiin kouluilla opettajien työpäivien aikana tai niiden jälkeen, riippuen koulusta ja opettajien osallistumismahdollisuuksista. Haastatteluissa olivat läsnä molemmat ensimmäisten luokkien opettajat sekä kaksi tutkijaa. Toteutimme haastattelut pienryhmissä keskustelunomaisesti. Haastattelut kuvattiin kukin kahdella eri suunnasta kuvaavalla videokameralla. Näin mahdollistettiin verbaalin ilmaisun lisäksi non-verbaalin vuorovaikutuksen hyödyntäminen aineistoa analysoitaessa. Kahdella kameralla kuvaaminen takasi myös sen, että kenenkään puhe ei jäänyt nauhoittamatta esimerkiksi siitä syystä, että henkilö istui selin kameraan. Tutkimuksessa keskityimme verbaalin ilmaisun tutkimiseen, mutta eleet ja ilmeet olivat tärkeänä lisänä puheen tulkitsemisessä. Videoitua haastattelumateriaalia kertyi kolmella koululla järjestetyistä opettajien ryhmähaastatteluista yhteensä noin neljä tuntia. Aineiston määrä haastattelujen keston perusteella oli suppea. Fokusryhmähaastatteluiden tarkoituksena on kuitenkin tuottaa sisällöllisesti rikasta materiaalia kun läsnä on useampi haastateltava yhdellä kertaa (Mäntyranta & Kaila, 2008, s. 1512). Haastatteluista löytyi niiden lyhyestä kestosta huolimatta kuitenkin paljon tutkimuskysymysten kannalta olennaista informaatiota.

Keräsimme laajimman A1-aineiston itse, jolloin pystyimme tarpeen tullen esittämään opettajille tarkentavia lisäkysymyksiä paikan päällä. Kaksi suppeampaa haastattelua toteutettiin *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeen tutkimusapulaisten tai tutkijoiden toimesta, kuitenkin laatimaamme haastattelurunkoa (liite 1) osin apuna käyttäen. Tällaiseen järjestelyyn päädyimme paitsi koulujen sijainnin, myös haastateltavien ja haastattelijoiden tuttuuden vuoksi. *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeen takia toiset haastattelijat olivat jo entuudestaan tuttuja koulujen A2 ja A3 opettajille. Koimme tämän olevan etu keskustelunomaiseen haastatteluun pyrittäessä. Jäimme kuitenkin pohtimaan sitä, millaisiksi fokusryhmähaastattelut olisivat lopulta muotoutuneet, mikäli samat haastattelijat olisivat olleet tekemässä kaikki kolme haastattelua. Fokusryhmähaastattelut toteutettiin osana täydennyskoulutusta, mutta myös tutkimustamme ajatellen.

Fokusryhmähaastattelujen keskustelunomaisuuden vuoksi aineistoissa ei ollut nähtävillä selkeitä opettajakohtaisia näkemyseroja työparien välillä. Suuria koulukohtaisia eroja aineistoissa ei ollut, mutta fokusryhmähaastatteluiden vapaamuotoisuuden vuoksi esiin

tulleiden asioiden painotuksissa oli haastattelukohtaisia eroja. Haastattelukysymyksiin oli mahdollista vastata tulkinnanvaraisesti. Tästä huolimatta kaikkien opettajien vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa samantapaisia käsityksiä. Fokusryhmähaastatteluissa paikalla olleet työparit toivat usein esille samankaltaisen kantansa, eikä yksikään pareista esittänyt vahvasti keskenään ristiriitaista kantaa haastattelun aihepiireistä. Tästä johtuen viittaamme tulosten yhteydessä aineistokohtaisella koodilla kouluun, emme opettajaan. Tulosluvussa käytämme aineistosta osittain suoria lainauksia, jotta saamme haastateltavien äänen esiin. Tällä pyrimme vahvistamaan tulosten luotettavaa raportointia.

Analyysivaiheessa koodasimme aineiston opettajakohtaisesti värikoodein helpottaaksemme työskentelyämme ja aineistolainauksien erottamista toisistaan. Koulukohtaisesti käytämme tutkimuksessamme koodeja A1-, A2- ja A3-aineisto, viitaten pienimmällä numerolla laajimpaan aineistoon ja suurimmalla numerolla suppeimpaan aineistoon. Nämä koodit ovat käytössä myöhemmin aineiston analyysia ja tuloksia käsittelevissä luvuissa ja lainauksien yhteydessä.

5.3 Aineiston järjestely ja analysointi

Analyysin ensimmäinen vaihe oli videoitujen aineistojen litterointi. Laajin A1-aineisto oli meille entuudestaan tuttu, sillä olimme itse haastattelemassa opettajia. Kaksi muuta aineistoa toimitettiin meille valmiiksi litteroituina. Litteraattien lisäksi saimme myös haastatteluista kuvatun videomateriaalin käyttöömmme. Alkuperäisen materiaalin perusteella teimme joitakin tarkennuksia valmiisiin litteraatteihin. Videoitujen haastattelujen katseleminen myös helpotti litteraattien tulkintaa. Vaikka valmiiksi litteroidut haastattelut olivat meille suureksi avuksi, alkuperäisen kontekstin puuttuminen teki joidenkin asiayhteyksien ja käsitysten tulkitsemisesta hankalaa, sillä eleet, ilmeet ja äänenpainot ovat oleellinen osa kommunikaatiota. Litteroinnin yhteydessä teimme alustavia tulkintoja ja jaotteluja sen perusteella, mikä aineistossa vaikutti relevantilta tutkimuskysymyksiämme ajatellen.

Vilkan (2005, s. 115) mukaan litterointi lisää tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua, ja antaa tutkijalle mahdollisuuden rajata aineistosta pois sellaiset asiat, jotka eivät ole tutkimusongelman kannalta merkittäviä. Jätimme litteroidusta tekstistä sanatarkasti litteroimatta puheen, jota emme kokeneet tutkimuksemme kannalta olennaiseksi. Tällaista

oli esimerkiksi opettajien perhe-elämää tai harrastuksia koskeva puhe, josta ei käynyt ilmi koulun tasa-arvoa tai yhdenvertaisuutta koskevia käsityksiä. Litterointi helpotti aineiston läpikäyntiä ja ryhmittelyä ja muutti aineiston helpommin tulkittavaan muotoon. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat paljon tutkimuksen tavoitteet. Aineiston analysoinnin ja haastattelutilanteiden ymmärtämisen helpottamiseksi litteroitaessa on syytä käyttää litterointisymboleja (Järvinen & Järvinen, 2004, s. 115-116). Tässä tutkimuksessa aineistojen litteroinnissa käytetyt litterointisymbolit ovat taulukossa 1.

Taulukko 1. Litteroinnissa käytetyt litterointisymbolit.

[lapsi]	Sana, joka on lisätty parantamaan kirjoitetun tekstin ymmärrettävyyttä.
(...)	Epäselvää puhetta tai epäselvä sana.
H2: {ryhmähengen kannalta	Päällekkäinen puhe sulkeiden sisällä.
1A: Joo, et se ain}aki	
ajatel...	Kesken jäänyt sana tai lause.
(nyökyttää)	Kontekstin tai keskustelun ymmärtämisen kannalta olennainen ele tai teko.

Fenomenografisessa lähestymistavassa kiinnostuksen kohteena ovat käsitykset ja tutkittavien esittämät merkityssisällöt, eivät kielelliset rakenteet. (Vilka, 2005, s. 115). Aineistoa litteroitaessa on tärkeää pyrkiä säilyttämään haastattelun tyypillisimmät piirteet sekä haastattelun ominaisuus (Järvinen & Järvinen, 2004, s. 84). Tässä tutkimuksessa haastattelut on litteroitu osittain, jolloin kirjallisen aineiston sanamäärä on noin 15 000 sanaa, sivumäärällisesti 58 sivua. Litteroinnin aikana pystyimme tekemään alustavia aineistoa koskevia kategorioita. Seuraava työvaihe oli erilaisten aineistoa kuvaavien kuvauskategorioiden luominen. Järvisen ja Järvisen (2004, s. 83) mukaan kategoriat itsessään ovat jo alustavia tuloksia.

Kategorioita muodostaessamme pyrimme aluksi löytämään haastateltujen opettajien puheista samankaltaisia ilmaisuja, joilla he käsitteellistivät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Samankaltaisuuksien luokittelun jälkeen oli helpompi lähteä tarkastelemaan aineistosta löytyviä, fenomenografiselle analyysille ominaisia eroavaisuuksia. Haastateltavien

puheesta löytyvien erojen perusteella muodostimme kuvauskategorioita, jotka ovat empiirisestä aineistosta kertovia abstrakteja ajatusrakennelmia. Kukin kategorioista liittyy muihin kategorioihin suuremman kategoriasysteemin osana. (Häkkinen, 1996, s. 41.)

Mahdollisuus reflektoida aineistoa tutkijaparin kanssa auttoi aineiston luokittelussa ja erilaisten kategorioiden luomisessa. Haasteellista oli kuitenkin se, että joissakin tapauksissa eri käsitysten lopullista sijaintia oli vaikea määritellä, sillä katsantokannasta ja perusteluista riippuen ne oli mahdollista sijoittaa useaan eri kategoriaan. Tulosluvussa olemme kuitenkin pyrkineet perustelemaan miksi nämä mahdollisesti eri tavoin sijoiteltavat käsityskokonaisuudet on sijoitettu juuri tiettyihin kategorioihin.

Aineistonkeruun ja analyysiprosessin aikana tutkimuskysymykset hakivat vielä lopullista muotoaan. Aineistosta löytyneiden teemojen perusteella muokkasimme ja tarkensimme tutkimuskysymyksiä. *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeeseen osallistuminen ja opettajien kokemukset täydennyskoulutuksesta olivat perusteltuja syitä täydennyskoulutusta koskevan tutkimusongelman lisäämiselle.

Alasuutarin (1999, s. 39) mukaan laadullinen aineiston analyysi koostuu kahdesta osasta joista toinen on tulosten tulkinta ja ensimmäisessä pelkistetään aineistosta nousseita havaintoja. Aineistoon perehdyttäessä on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä on olennaista tutkimuskysymysten asettelun kannalta. Epäolennaisuuksien karsimisen seurauksena aineisto pelkistyy ja siitä voidaan muodostaa raakahavaintoja. Ensimmäinen aineistomme pelkistäminen tapahtui aiemmin kuvatun kaltaisesti litterointivaiheessa.

Litteroinnin jälkeen aineisto tuntui vielä jäsentymättömältä, ja siksi seuraavana työvaiheena etsimme tekstistä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, opetuksen järjestämiseen, yksilön kohtaamiseen ja opettajana kehittymiseen liittyviä ilmaisuja. Tutkimuskysymysten ja haastattelujen litteroinnin perusteella totesimme näiden olevan keskeisiä teemoja pyrittäessä etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineistoa oli tässä vaiheessa vielä runsaasti, mutta se oli pelkistetyimmässä ja helpommin käsiteltävässä muodossa. Aineisto konkretisoitui ja pelkistyi entisestään kun kirjasimme ilmaisut paperilapuille, jotka olimme värikoodanneet erottaaksemme aineistot ja opettajat toisistaan. Värikoodaaminen oli eduksi erityisesti siinä vaiheessa, kun aloimme käsitysten perusteella luoda kategorioita.

Aineistosta poimituista ilmaisuista etsimme erilaisia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä käsityksiä, joita haastateltavat toivat esille. Käsitykset ovat aina sidoksissa siihen kontekstiin, jossa ne on ilmaistu. Siksi niitä tulisi tarkastella kontekstissaan sen sijaan, että ne pilkottaisiin pieniin osiin ja irrotettaisiin asiayhteydestään. Käsitysten löytäminen aineistosta vaatii aina tutkijan tekemää tulkintaa. Tulkinnan tulisi olla luonteeltaan eläytyvää, millä tarkoitetaan tutkijan asettumista haastateltavan tilanteeseen. Tutkijan tulisi näin tavoittaa ne käsitykset, joita haastateltava on välittänyt ja sitä kautta ymmärtää ilmaisun sisältö. Onnistuneen analyysin jokaisessa vaiheessa on läsnä tutkijan ja aineiston välinen keskustelu. (Syrjälä et al., 1995, s. 124-125; Häkkinen, 1996, s. 39.)

Pelkistäminen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisen informaation poimiminen rajasivat aineistoa. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisessa aineiston analyysissä on tarkoituksena selkeyttää aineistoa, jotta siitä voitaisiin tuottaa uutta tietoa tutkinnan kohteena olevasta asiasta. Aineistoa pyritään tiivistämään hävittämättä sen sisältämää tietoa. Hajanaisesta ja laajasta aineistosta tehdään tiivistämällä ja pelkistämällä selkeämpää ja käytöltään mielekkäämpää. Näin myös pyritään aineiston informaatioarvon kasvattamiseen. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 137.) Selkeytimme aineistoa edelleen yhdistämällä havaintoja. Tämän kategorioiden uudelleenmäärittelyn lähtökohtana oli aluksi ajatus jonkin yhdistävän piirteen tai samankaltaisuuden löytymisestä. Kun aineisto tuli meille analyysiprosessin myötä tutummaksi, pystyimme muodostamaan kategorioita sen perusteella, millaisia koulukohtaisia eroavaisuuksia tai ristiriitaisuuksia aineistoista löytyi, tai ilmenikö aineistoissa sellaisia piirteitä, joiden perusteella saatoimme muotoilla koko aineistoa kattavan säännön. Tulosluvussa esittelemme aineistoissa havaitut erot koulukohtaisina eroina, emme eroina opettajien välillä.

Yhteisten piirteiden etsiminen ja kategorioiden uudelleen määrittely eivät kuitenkaan tarkoita, että laadullisen analyysin tavoitteena olisi tyypillisten tapauksien tai keskivertoyksilöiden määrittelemisen vain pelkistämällä aineistosta tehtyjä havaintoja. Laadullisissa aineistojen analyysitavoissa on perinteisesti etsitty aineistosta enemmän yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia, kun taas uudemmissa laadullisen aineiston analyyseissa kiinnitetään huomiota aineistojen eroavaisuuksiin ja moninaisuuteen. Tällöin aineiston analyysi on väistämättä tarkempaa ja siten aineistolähtoisempää kuin ennen. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 139.)

Aineiston sisäistäminen ja jäsentäminen tuntui aluksi haasteelliselta kirjallisen aineiston suuren määrän vuoksi. Häkkinen (1996, s. 41) lainatessaan Martonia (1988, s. 147-148) toteaa, ettei fenomenografisessa analyysissä ole tarkoituksena vain järjestellä aineistoa, vaan löytää sieltä tutkimuksen kannalta olennaisimmat piirteet. Näiden olennaisimpien piirteiden etsiminen ja löytäminen tapahtui aineistoa yhä uudelleen läpi käymällä, jolloin löysimme sieltä sellaisia käsityksiä, jotka olivat ensimmäisillä kerroilla jääneet huomaamatta tai tuntuneet merkityksettömiltä. Tässä vaiheessa analyysia koimme parityöskentelyn helpottavan paitsi kuvauskategorioiden muodostamista, myös erilaisten käsitysten refleктоimista ja niiden sijoittamista kategorioihin. Häkkisen (1996, s. 39, 41) mukaan fenomenografinen analyysi onkin jatkuvaa aineistojen lukemista, erilaisten kategorioiden muodostamista ja reflektionia. Tämä prosessi on pohjattava ”empiriasta versovaan teoriaan”, sillä itse tutkimuksen lopullinen teoria muodostuu vasta siinä prosessissa, jota aineiston käsitteleminen vaatii.

Tekemämme fokusryhmähaastattelu A1 toimi meille laajuutensa ja tuttuutensa vuoksi eräänlaisena pohjana, jonka perusteella lähdimme etsimään löydetyistä käsityksistä samankaltaisuuksia ja näin luomaan ensimmäisiä alakategorioita. Kaksi muuta aineistoa sopivat joiltakin osin A1-aineiston pohjalta luotuihin kategorioihin, mutta niiden tarkempi tulkinta ja jaottelu synnyttivät myös uusia kategorioita. Tämän tutkimuksen aineistoista löytyneet käsitykset ja niistä luodut kuvauskategoriat eivät ole yleistyksiä, vaan juuri näistä kolmessa aineistossa esiintyviä tapauskohtaisia käsityksiä.

6 TULOKSET

Tulosluvussa esittelemme aineistosta havaittuja käsityksiä tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen muodostamissa puitteissa. Havainnollistamme tämän kappaleen jälkeen taulukossa 2 luokitteluperiaatteita, joiden mukaan tulokset on esitelty. Ackerin organisaatioteoriaan pohjaten olemme luokitelleet aineistoista muodostamamme kategoriat rakenne-, prosessi- ja resurssitasojen mukaisesti. Nämä kolme tarkastelutasoa toimivat tutkimustulosten esittelyssä yläkategorioina. Jokaiseen yläkategoriaan olemme luokitelleet alakategorioiksi niitä käsityksistä koostuneita kategorioita, joiden voi ryhmäfokushaastattelujen perusteella todeta olevan joko keskenään ristiriidassa, heikentävän tai edistävän tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista.

Taulukko 2. Aineiston luokitteluperiaatteet sukupuolistuneiden organisaatioiden teoriaan pohjaten.

Tarkastelutasot	Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät	Keskenään ristiriitaiset	Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävät
Rakenne	opetussuunnitelman antamat valmiudet	valinnan vapaus vertaisryhmän vaikutus ilmapiirin muutos piilo-OPS vs. OPS	työpaikan ilmapiiri yhteistyö
Prosessit (symbolit, vuorovaikutus, itsemäärittely, työnjako)	ennakko-oletukset sukupuolistereotyypiat oppilaiden huomioiminen	symboleiden käyttö tiedostamattomuus pyrkimys vs. toteutus ennakkoluulojen havaitseminen abstrakti määrittely kahdenlainen puhe sukupuolista	ennakko-oletusten välttäminen vuorovaikutus pyrkimys konfliktien ja ristiriitojen ratkaisemiseen kasvatustuokiot itsereflektio, tiedostaminen täydennyskoulutus
Resurssit	ristiriita- ja konfliktitilanteet ajan riittämättömyys, kiire koulunkäynnin ohjaajien määrä hektinen arki rutinoitunut toiminta	tiedostaminen vs. arvojen toteuttaminen	luokka- ja harrastetilat luokkakoot liikunta- ja aistirajoitteisten oppilaiden huomioiminen koulunkäynnin ohjaajat erityisopettaja oppimateriaalit sosioekonomisuus

6.1 Heikosti havaittavissa olevat rakenteet

Tässä tutkimuksessa rakenteellisilla tekijöillä tarkoitamme niitä tekijöitä, jotka muodostavat puitteet opettajien toiminnalle. Koulun hallinto, kuten rehtori, määrittää usein

esimerkiksi sen, ketkä opettajista työskentelevät työpareina. On kuitenkin huomioitava opettajien erikoistumisaineiden, kuten tässä tapauksessa esi- ja alkuopetuksen, vaikutus siihen, että jotkut heistä työskentelevät vain pikkuoppilaiden kanssa. Organisaation rakenteita ovat myös asiakirjat, jotka määrittelevät ja ohjaavat organisaation toimintaa (Brunila et. al, 2005, s. 37). Tutkimuksemme tapauksessa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää tällaisena asiakirjana. Rakenteelliset tekijät raamittavat opettajien toimintaa. Heidän vaikutusmahdollisuutensa heikkenevät mitä kauemmas opettajan konkreettisesta toiminnasta rakennetasolla mennään.

Tutkimuksemme aineistoista olemme pyrkineet etsimään käsityksiä, jotka rakennetasolla heikentävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tai käsityksiä, jotka edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lisäksi kiinnitimme huomiota myös mahdollisiin rakennetasolla esiintyviin ristiriitaisiin käsityksiin.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät käsitykset heikosti havaittavissa rakenteissa

Kaikista kolmesta tutkimuksemme aineistosta oli haastavinta löytää rakennetasoon liittyvää puhetta sen vähäisyyden vuoksi. Syitä tällaisen puheen vähyydelle voidaan etsiä esimerkiksi koulun toimintakulttuurista tai niistä toimintatavoista, joilla koulua johdetaan. Opettajien käsityksissä työ näyttäytyy hyvin käytännönläheisenä eivätkä opettajat juurikaan käsittele rakenteista puhuessaan koulun hallinnollista tasoa. Opettajien käsityksistä voi päätellä, etteivät kaikki rakennetasot ole opettajille näkyviä tai niitä ei koeta oman työn arkipäiväisenä osana. Pohdimme rakennetasoon puheen vähyyteen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin tulosten yhteenvedossa.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävää puhetta rakenteisiin liittyen oli aineistoissa hyvin vähän tai ei ollenkaan. Haastattelussa emme kysyneet suoraan rakennetasoon liittyviä kysymyksiä, vaan analyysivaiheessa tutkimme tuliko niihin liittyviä huomioita esille muiden kysymysten kautta. Aineisto A2 oli ainoa, josta löysimme rakennetasolle kuuluvaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävää puhetta. Aineiston molemmat opettajat olivat samaa mieltä siitä, että olivat ”jostakin” omaksuneet tasa-arvoon liittyviä ajatusmalleja. Pohtiessaan tarkemmin mistä nämä mallit olisi voitu omaksua, olivat molemmat opettajat yhtä mieltä siitä, etteivät ne ole peräisin ainakaan **opetussuunnitelmasta**. Heidän

käsityksiensä mukaan opetussuunnitelma ei ole kyennyt tarjoamaan työkaluja tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen opetuksen toteuttamiseen.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista saattavat toisinaan estää juuri opetussuunnitelmat ja niiden sisällöt. Koska opetussuunnitelmat ovat “eettisiä arvovalintoja”, niissä rakennetaan tietoisesti ja mahdollisesti tiedostamatta erilaisia suhtautumistapoja. (Brunila et. al., 2005, s. 16.) Opetussuunnitelmien sisällöt välittävät opettajille erilaisia suhtautumistapoja ja toimintamalleja. Esimerkkejä tällaisista malleista voivat olla erilaisten etnisten taustojen huomioimiseen liitetyt eettiset ohjeet.

Ristiriitaiset käsitykset rakennetasolla: valinnan vapaus ja vertaisryhmät

Rakennetasolla esiintyvät ristiriitaisuudet liittyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, s. 12) esiteltyyn perusopetuksen arvopohjaan ja arvojen toteuttamiseen käytännössä. Opettajat pyrkivät työssään toteuttamaan opetussuunnitelman sisältöjä. Koulun arjessa on läsnä tekijöitä, jotka toiminnallaan vaikuttavat siihen, kuinka näitä sisältöjä toteutetaan tai kuinka oppilaat käyttävät hyödykseen opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet valinnaisia oppiaineita päätettäessä. Aineistojen perusteella tällaisiksi tekijöiksi muodostuivat erityisesti **oppilaiden vertaisryhmät ja piilo-opetussuunnitelma**.

Jauhiaisen (2009, s. 104–105) mukaan peruskoulu-uudistuksesta saakka on eletty koulumaailmassa, jossa sukupuolten välisiä rajoja hämärretty ja opetuksen eriyttämistä sukupuolen mukaan on pyritty välttämään. Lisäksi sukupuoleen leimautuneista oppiaineista, kuten käsitöistä, on haluttu poistaa tasa-arvoajatuksen mukaisesti sukupuolten mukainen jaottelu ja tukea teknisen- ja tekstiilikäsityön taitojen oppimista sukupuolen sitä rajaamatta. Tutkimuksessamme aineistoista A1 ja A3 löytyi puhetta käsitöistä ja niiden sukupuolisdonnaisuudesta.

Opetussuunnitelma antaa oppilaille mahdollisuuden tehdä omia opintoja koskevia valintoja esimerkiksi käsitöiden opiskelussa. Vuosiluokilla 1-4 käsityö toteutetaan kaikille oppilaille sisällöltään samana sisällyttäen siihen kokonaisuuksia sekä tekstiili- että teknisestä työstä. Myöhemmillä vuosiluokilla oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus valita tekstiili- tai teknisen työn välillä oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden tai taipumusten mukaisesti. (Opetussuunnitelma, 2004, s. 242.)

Aineistossa A1 toisen opettajan puheessa ilmenee hänen havaintonsa siitä, että vaikka oppilaat ovat avoimia kokeilemaan molempia vaihtoehtoja, he kuitenkin palaavat "liki aina" siihen oppiaineeseen, jota yleisesti tunnutaan pitävän oppilaan sukupuolelle ominaisena. Aineistossa A3 molemmat opettajat kuitenkin puhuvat vapautuneesta ilmapiiristä, joka heidän käsityksiensä mukaan on vaikuttanut oppilaiden valinnanvapauden lisääntymiseen.

Tuntuu että ilmapiiri on vapautuneempi nykyään. Ennen kauhisteltiin, jos poika otti tekstiilityön, isät oli aivan kauhuissaan ja äiditkin yhtä lailla ja välillä opettajatkin. Ennen oli se sosiaalinen paine niin kova. (A3)

Rakenteelliset muutokset mahdollistavat nykypäivänä sen, että oppilailla on **vapaus valita**. Valinnan vapaus ja ilmapiirin muuttuminen sallivampaan suuntaan ovat teemoja, joita jokaisessa aineistossa nostetaan esille tai sivutaan ohimennen. Huolimatta ilmapiirin sallivuudesta ja valinnan vapaudesta, oppilaat tarvitsevat tukea ja ohjausta paitsi valintojen teossa, myös omien taitojen laaja-alaisessa kehittämisessä. Ilman ohjausta ja tukea oppilaiden valinnat voivat suuntautua ryhmän paineen tai vallitsevien normien mukaisesti.

Ristiriitaista opettajien puheessa on se, että vaikka he puhuvat oppilaiden valinnan- ja ilmapiirin vapautumisesta, he kuitenkin näkevät perhe- ja kaveripiirin ja jopa opettajan välittävän omien asenteidensa kautta tiettyjä arvoja siitä, mitä pidetään yleisesti hyväksyttynä. Edellisessä lainauksessa on nähtävillä ajatus, että aikanaan huoltajat ja toisinaan opettajatkin ovat olleet "kauhuissaan" siitä, kun poika on valinnut tekstiilityön teknisen työn sijaan. Opettaja ei kuitenkaan kerro, herättikö teknisen työn valinnut tyttö huoltajissaan tai opettajassa itsessään samanlaista kauhistusta. Lainaus antaa ymmärtää, että vapautuneen ilmapiirin seurauksena oppilaaseen kohdistuva sosiaalinen paine on vähentynyt.

Vertaisryhmän vaikutus voi kuitenkin toisinaan rajoittaa yksilön tekemien valintojen vapautta (Riddell, 1989, s. 125-126, 129). Vertaisryhmien vaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen ovat myös prosessitasolle kuuluvia asioita. Tässä ne muodostavat ristiriidan rakennetason muutosten kanssa ja tulevat siitä syystä käsitellyiksi tässä yhteydessä. Seuraavassa lainauksessa opettaja tuo esille vertaisryhmän antaman palautteen merkityksen yksittäisen oppilaan tekemiin valintoihin.

En tiiä miten sitten käy ku nämä meiän nykyset valitsee, että millanen reaktio [ikätovereilta] siitä tulee. (A3)

Toisinaan vertaisryhmät onnistuvat opettajia tai huoltajia tehokkaammin sosiaalistamaan yksilöt yhteiskunnan normeihin. Sosiaalistumisen edellytyksenä on aina **vuorovaikutus**, joka vertaisryhmien ollessa kyseessä on luonteeltaan suurimmassa määrin informaalia (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 228). Vuorovaikutus on perustoimintaa organisaatioissa, eli tässä tapauksessa koulussa. Formaalia vuorovaikutusta organisaatioissa tapahtuu esimerkiksi opetustilanteissa tai palavereissa. (Brunila et. al., 2005, s. 40.)

Gordonin ja Lahelman (2003, s. 44-48) tutkimuksessa painotetaan kaverisuhteiden merkittävyyttä koulumaailmassa. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat kuvailleet muun muassa sitä, kuinka kaverit ovat yksi koulun hyvistä puolista, tai kuinka uudelle luokka-asteelle siirtyessä on jännittävää nähdä, ketä muita samalla luokalla tulee olemaan. Kaverisuhteet ovat merkittäviä myös silloin, jos niissä ilmenee ristiriitoja tai kavereita ei syystä tai toisesta ole. Pyrkinessään rakentamaan omaa identiteettiään ja kaverisuhteitaan oppilas arvioi omaa onnistumistaan sen palautteen pohjalta, jota hän vertaisryhmältä saa (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 238). Lainauksen perusteella emme voi tässä tapauksessa tehdä tulkintoja siitä, millaista palautetta vertaisryhmällä on annettavanaan. Kuitenkin opettajan puhuessa nykyisistä oppilaista ja heidän valinnoistaan, on esillä vapautuneemman ilmapiirin tarjoama valinnan mahdollisuus, mutta myös ikätovereiden vaikutus yksilöiden tekemiin valintoihin.

Formaalin opetussuunnitelman lisäksi koulun arjessa on jatkuvasti läsnä informaali piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvät kaikki arvot ja asenteet sekä tiedot ja taidot, joita oppilaat koulussa oppivat, mutta joita virallinen opetussuunnitelma ei mainitse (Metso, 1991, s. 271). Esimerkiksi koulukuri ja oman vuoron odottaminen ovat koulussa opittavia asioita, jotka eivät sisälly viralliseen opetussuunnitelmaan. Opettajat välittävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilailleen omia arvojaan ja asenteitaan esimerkiksi sen mukaan, ketkä oppilaista pääsevät käyttämään luokan äänitilaa tai ketä opettaja huomioi ja millä tavalla. Joskus nämä arvot ja asenteet saattavat olla ristiriidassa sen kanssa, mitä virallisessa opetussuunnitelmassa sanotaan. Opettajat eivät välttämättä tee näin tietoisesti, vaan kyse voi olla tiedostamattomasta sisäänrakennetusta toiminnasta. Piilo-opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää opettajien toiminnan lisäksi myös eri oppisisältöjen ja oppikirjojen antama kuva esimerkiksi sukupuolista tai eri väestöryhmistä (emt, s. 272). Seuraava lainaus kiteyttää sen, että vaikka opettajan tietoisena pyrkimyksenä on tasapuolisuus, voi tiedostamaton toiminta olla kaikkea muuta kuin tasapuolista.

Oon aina yrittänyt olla tasapuolinen niittenki kans, että en ainakaan tietosesti tee semmosta [kohtelee epätasa-arvoisesti]. Tietenki on vaikea sitä on sanoa ku itteä ei voi seurata ulkopuolelta, että miten se menee käytännössä. (A3)

Kollegiaalisuus, työpaikan ilmapiiri ja kouluttautuminen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävässä käsityksissä

Rakennetasolla tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta edistäviksi asioiksi nousivat opettajien haastatteluiden perusteella työpaikan **ilmapiirin** lisäksi **kollegiaalinen yhteistyö** sekä **täydennyskoulutus**. Nämä opettajien mainitsemat asiat eivät kaikki ole suoraan sidoksissa opettajan ja oppilaiden väliseen toimintaan, mutta opettajien kokemusten, itsereflektion ja kouluttautumisen kautta ne vaikuttavat myös oppilaiden arkeen koulussa. Pehdymme seuraavaksi niihin rakennetason asioihin, jotka opettajat kokivat merkittäviksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen kannalta.

Opettajat ovat kokeneet työparin kanssa työskentelemisen positiivisena asiana. A1- ja A3-aineistojen kouluilla opettajat olivat toimineet työparina syksystä saakka, haastattelujen toteuttamisen aikaan siis kuukaudesta kahteen. Lyhyestä ajasta huolimatta juuri tämä kollegiaalinen yhteistyö nähtiin mielekkäänä ja tarpeellisenä asiana. A2-aineiston koululla opettajilla oli jo useiden vuosien yhteinen työhistoria. Opettajat kokivat, etteivät olisi selvinneet meneillään olleesta syksystä, jos eivät olisi tunteneet toisiaan ennalta niin hyvin. He kokivat jakavansa samankaltaisen kasvatusajattelun ja elämäntilanteen, mutta olevansa kuitenkin ihmisinä monella tapaa erilaisia. Opettajat kokivat täydentävänsä sopivasti toisiaan erilaisuuksista huolimatta. Kaikkien aineistojen opettajat kokivat kollegan tuen olevan erityisen tärkeää silloin, kun vastassa oli jokin pulmallinen tilanne, jonka ratkaiseminen vaati toisen osapuolen kanssa keskustelua.

On hyvä kun on joku jonka kanssa voi vaihtaa ajatuksia ja puhua asioista, että voi avartaa toistensa ajatusmaailmaa. (A2)

Opettajat kokivat myös näyttävänsä yhteistyöllään tärkeää esimerkkiä oppilaille siinä, että erilaiset ihmiset voivat tehdä yhteistyötä. Rinnakkaisluokan opettajan olemassa ololla oli toisinaan työtaakkaa pienentävä merkitys, esimerkiksi jos valmista oppimateriaalia ei ollut tarjolla vaikkapa tasa-arvotuokiota varten. Tällaisen oppimateriaalin suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä opetustuokioiden järjestämiseen juuri kollegan apu koettiin ensiarvoisen tärkeänä. Mikäli työpaikkaa ja sen ilmapiiriä mainittiin haastatteluissa

ollenkaan, niistä puhuttiin ainoastaan positiiviseen sävyyn. Opettajat, jotka olivat tehneet pitkän työuran kouluillaan, puhuivat muita enemmän työilmapiiristä. He kokivat, että opettajanhuoneessa on luvallista näyttää erilaisia tunteita, ja kollegoilta voi aina pyytää apua.

Toimiva kollegiaalisuus voidaan nähdä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä, sillä opettajat kokevat olevansa yhdenvertaisia keskenään ja yhteistyötä tehdessään he toimivat positiivisena esimerkkinä oppilailleen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kuitenkin toistaiseksi marginaalinen ryhmä verrattuna koko Suomen opettajakuntaan. Hankkeeseen osallistumisen vuoksi he saattoivat myös tuntea erityistä tarvetta parityöskentelyyn, sillä rinnakkaisluokan kollega oli mahdollisesti ainoa yhteistyökumppani jolta uudessa tilanteessa saattoi saada tukea ja turvaa. Kollegiaalisuus voi kuitenkin olla myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä, mikäli yhdessä työskentelevien opettajien vuorovaikutus ei toimi.

Haastatteluissa on nähtävillä opettajien toiminnan pohjana oleva tiedostaminen ja sen merkitys, mutta myös erityinen tarve täydennyskoulutukselle. Kaikista aineistosta löytyi puhetta *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeen vaikutuksesta opettajien itsereflektioon. Kolme kuudesta opettajasta toi selvästi esille sen, että hankkeeseen osallistuminen ja tutkijoiden läsnäolo ovat vaikuttaneet heidän itsereflektioonsa ja omien toimintatapojensa tarkkailuun. Yksi näistä opettajista totesi hankkeen avanneen hänen silmiään havaitsemaan sellaisia toimintatapoja, joita hän ei ole aikaisemmin osannut ajatella epätasa-arvoistaviksi. Toinen opettaja totesi tiedostavansa tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita nyt eri tavalla, ja omaa toimintaa suunnitelleessaan hän myös huomioi nämä asiat paremmin. Toisaalta aineistossa oli nähtävillä myös opettajan epäily omien rutinoituneiden tapojen muuttamista kohtaan.

Projektin myötä silmät on auennut tarkkailemaan tasa-arvoasiaa. Mutta kun on vanha ja luutunut, ei tiedä tuleeko omat tavat muuttumaan. (A1)

Taulukkoon 3 on koottu ne erilaiset tekijät, jotka opettajien käsitysten mukaan ovat rakennetasolla joko ristiriidassa keskenään, heikentämässä tai vahvistamassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista.

Taulukko 3. Rakennetason yhteenveto.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät	opetussuunnitelman antamat valmiudet
Ristiriidat	vertaisryhmät vs. valinnan vapaus opetussuunnitelma vs. piilo- opetussuunnitelma
Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta vahvistavat	työpaikan ilmapiiri kollegiaalinen yhteistyö täydennyskoulutus

6.2 Sukupuolistuneet prosessit

Ackerin (1992, s. 252-254) mukaan prosessitasolla on havaittavissa neljä erilaista prosessia, joissa sukupuolistuneita jakoja voidaan tuottaa. Nämä prosessit ovat näkyvissä symboleissa, vuorovaikutuksessa, itsemäärittelyssä ja työnjaossa. Erilaiset prosessit ovat arjen käytännöissä kietoutuneina toisiinsa (Brunila et. al., 2005, s. 37). Tässä tutkimuksessa olemme sisällyttäneet prosessitasoon kaikki ne oletukset, pyrkimykset, käytänteet ja keinot, joita opettajat käyttävät työssään tai jotka tulevat esille heidän toimiessaan oppilaidensa kanssa. Määrittelimme prosessit opettajalähtöisiksi, koska opettajilla itsellään on olemassa mahdollisuudet, ei tosin aina valmiuksia, vaikuttaa niihin. Tutkimusaineistosta löytämämme erilaiset käsitykset liittyivät suurimmaksi osaksi juuri prosessitasolla tapahtuviin erilaisiin toimintoihin. Pyrimme tulosten esittelyn yhteydessä tuomaan esille myös sen, kuinka löytämämme käsitykset liittyvät Ackerin määrittelemiin erilaisiin prosesseihin.

Opettajien ennakko-oletusten sukupuolistuneisuus

Tässä esittelemme niitä tekijöitä, jotka fokusryhmähaastatteluiden perusteella ovat prosessitasolla heikentämässä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Osan näistä tekijöistä opettajat tiedostivat ja tunnistivat toiminnassaan, osa puolestaan kävi ilmi aineistoista siinä vaiheessa, kun aloimme analysoida niitä tarkemmin. Prosessitasolla tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ovat heikentämässä muun muassa opettajien oppilaita, heidän käytöstään ja sukupuoltaan koskevat **ennakko-oletukset**. Sukupuoliin liitetyt ennakko-oletukset voidaan nähdä myös sukupuolistereotyyppioina. Lisäksi tutkimusaineistossa A1 oli

puhetta siitä, millainen oppilas luokassa saa opettajan huomion toisten oppilaiden jäädessä huomioitta huomion saajan kustannuksella.

Opettajien käsityksistä oli löydettävissä ennakko-oletuksia koskevaa puhetta kaikissa kolmessa aineistossa. Ennakko-oletukset ovat nähtävillä opettajan ja oppilaan vuorovaikutusprosesseissa siinä, kuinka opettaja oppilastaan kohtelee. Vuorovaikutus ja opettajan ennakko-oletukset kietoutuvat kuitenkin myös työnjakoon, esimerkiksi silloin, kun opettaja valitsee oppilailleen tehtäviä omien oletustensa perusteella. Ennakko-oletukset voivat rajoittaa yksilön mahdollisuuksia ja toimintaa, mikäli opettaja pitää esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytymistä muuttumattomana ominaisuutena, tai toimii sukupuolistereotyyppioita vahvistaen. Silloin hän esimerkiksi oppituntia valmistellessaan saattaa valita oppisisällöt sen mukaan, mitkä voisivat motivoida tyttöjä, tai millaisista tehtävistä pojat kiinnostuvat. Opettajan toiminta on syrjivää sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävää, mikäli hän sukupuoleen liitettyjen ominaisuuksien perusteella vaikuttaa työnjakoon ja esimerkiksi evää oppilailta mahdollisuuden tehdä koulutyöskentelyä koskevia valintoja omien kiinnostuksen kohteidensa perusteella.

Aineistossa A1 opettaja puhuu luokkansa aamu- ja iltaryhmien eroista. Opettaja koki iltaryhmän olevan rauhallisempi kuin aamuryhmän. Kooltaan iltaryhmä oli aamuryhmää pienempi. Hänen mielestään aamuryhmässä ”ne jotkut lapset on voimakkaampia ja kerta kaikkiaan tosi kovapäisiä, että niille pitää olla tosi napakka” (A1). Opettajan mukaan iltaryhmässä on leppoisampaa, koska opettajan ei tarvitse olla koko ajan niin tiukassa opettajan roolissa. Opettaja voi olla tunnilla rennommin, jolloin hän kokee, että oppilaat pääsevät lähemmäksi häntä ja oppilaita tulee huomioitua iltaryhmässä enemmän ”ihmisinä”. Oppilaat oli jaettu ryhmiin puhtaasti käytännön sanelemista syistä lähinnä sen mukaan, ketkä oppilaista olivat kyytioppilaita. Opettajan puheessa on nähtävillä käsitys siitä, että opettajalla on olemassa tietty opettajan rooli. Rooliin asettuminen ja roolin määrittäminen voidaan nähdä olevan osa Ackerin teorian itsemäärittelyprosessia.

Kyseisen opettajan käsityksestä on havaittavissa voimakas mielipide ja ennakko-oletus ryhmien oppilaista ja oppilaiden taitotasosta. Opettajalle on muodostunut tietynlainen käsitys tietyistä oppilaista, joita hän pitää muita haastavampina, ja joista suurin osa on sijoitettu aamuryhmään. Ennakko-oletuksensa perusteella opettaja on asennoitunut jo ennen aamuryhmän tunnin alkamista selviämään opetuksesta ja on valmiiksi

puolustuskannalla. Opettaja kertoo, että toisinaan hän aamulla miettii näyttävänsä nimenomaan pojille, ettei anna periksi. Opettaja myöntää myös ajoittain ajattelevansa, että tytöt kyllä osaavat käyttäytyä.

On aikaa selkeää tää, että tytöt on kilttejä ja kymmenestä pojasta viisi on aika kilttejä ja viidellä on enemmän sitä käytösongelmaa. (A1)

Samasta A1-aineistosta löytyy myös toisen opettajan käsityksiä juuri sukupuoleen liittyvistä ennakko-oletuksista. Opettaja myöntää joskus olettaneensa tyttöoppilaan pärjäävän, mutta on joutunut myöhemmin huomaamaan, että oppilas olisikin tarvinnut apua hyvissä ajoin. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävästä toimintatavasta huolimatta voidaan kuitenkin nähdä hyvänä asiana, että opettaja on omakohtaisen kokemuksen kautta herännyt huomaamaan, kuinka on itse olettanut ja toiminut väärin. Kaikissa aineistoissa tuli jollakin tavalla ilmi se, että opettajat helposti olettivat juuri tyttöjen pärjäävän tai osaavan käyttäytyä paremmin. Opettajat olivat kohdanneet toisinaan ennakko-oletuksia myös luokan ulkopuolisilta tahoilta, kuten aineistossa A3:

Monet on silleen että ”vähän sulla on varmaan kauheaa ku on kymmenen poikaa ja neljä tyttöä”. Joo, no voi olla, mutta sitten ku aattelee yksilöitä, niin yhtä lailla sitä löytyy niitä joilla on sitä ääntä sekä tytöistä että pojista. (A3)

Suurin osa aineistojen ennakko-oletuksista liittyi sukupuoliin ja niiden välille tehtyihin eroihin. Puheessaan opettajat liittivät sukupuoliin erilaisia ominaisuuksia, odotuksia ja symboleita. Sukupuoliin liitetyt erilaiset ominaisuudet ja niiden perusteella suoritettu työnjako aiheuttavat Ackerin (1992, s. 252) mukaan organisaation prosessien sukupuolistuneisuuden. Seuraavaan taulukkoon on koottu opettajien puheesta löytyneet sukupuoliin liittyvät ennakko-oletukset.

Taulukko 4. Opettajien ennakko-oletusten sukupuolistuneisuus

	symbolit	ominaisuudet	opettajien puhe
Tyttöihin liitetyt ennakko-oletukset	prinsessa-kuvat pinkki väri kukka- ja sydäntarrat	hiljaisia pärjääviä	oletetaan, että osaavat käyttäytyä
Poikiin liitetyt ennakko-oletukset	auto-värityskuvat dinosaurius- ja ralliautotarrat sininen väri	äänekkaita aktiivisia	vaativat opettajan huomiota

Aineistossa A2 opettajien käsityksistä pystyi havaitsemaan, kuinka opettajilla on ollut, tai on yhä olemassa käsitys sukupuolen perusteella jaotelluista, tytöille tai pojille luontevista asioista. Aineistossa tuotiin esille symboleita, kuten värejä tai erilaisia tehtäviä, jotka mielletään paremmin joko tytöille tai pojille sopiviksi. Tuomalla esille sukupuolia koskevia ennakko-oletuksia, opettajat tulevat samalla vahvistaneeksi kapeita sukupuolistereotypioita. Ongelmalliseksi tämän tekee se, että asettamalla oppilaat tietynlaisen tytön tai pojan muottiin, opettajat ehkäisevät oppilaiden laaja-alaista oppimista ja rajoittavat heidän valinnan- ja toiminnanmahdollisuuksiaan.

Esimerkiksi tarjotaan pojille autokuvia värityskuviksi ja tytöille prinsessoja tai tarkistusmerkinnäksi laitetaan pojille dinosauruksia ja autoja ja tytöille sydämet ja kukat. Että onhan niitä semmosia, jotka on tosi vahvasti olemassa siellä, ei niitä niin ajattele, ajatellaan vaan että tytöt tykkää näistä ja pojat näistä. (A2)

Toinen aineiston A2 opettajista oli aikaisempaan vuonna tehnyt tekstiilitöitä oppilaidensa kanssa. Hän oli valinnut kangaskaupasta työhön samanlaista kangasta sinisenä ja pinkkinä ajatellen, että oppilaat saisivat valita itselleen mieluisan värin. Melkein kaikki pojat olivatkin valinneet työhönsä pinkin värin, jolloin se oli loppunut kesken ja sinistä kangasta oli jäänyt yli. Opettajalla oli siis käsitys siitä, että on olemassa poikamaisiksi tai tyttömäisiksi miellettyjä värejä. Hänen käsityksensä mukaan tytöt ovat kuitenkin ehkä aina uskaltaneet käyttää kaikkia värejä. Erilaisten värien käyttö nähdään opettajan puheen perusteella rohkeutena.

Ainoastaan aineistossa A2 tuodaan esille ennakko-oletuksia koulun henkilökunnasta. Toisen opettajan käsityksen mukaan työyhteisössä tuntui olevan vallalla sukupuolistereotypia siitä, että kaikki naiset osaavat laulaa. Opettaja katsoi tämän johtuvan siitä, että työyhteisössä on paljon taidokkaita naislaulajia. Opettajan käsityksen mukaan miehille annetaan joku tietty helpompi ääni ja kaikkien naisten oletetaan kykenevän vaikeampiin ääniin. Tässä tapauksessa työnjako suoritetaan sukupuoleen liitetyn oletuksen perusteella. Seuraava lainaus kertoo kuinka opettaja määrittelee paikkansa sen perusteella, ettei naisena osaa oletusten vastaisesti laulaa:

Siitä on tullut vitsi, että ”mä ja miehet” tai ”me miehet” mennään tänne! (A2)

Aineistossa A1 puhutaan tiedonsiirtopalavereiden merkityksestä ja niissä välittyvän informaation vaikutuksesta opettajien ennakko-oletuksiin. Varhaiskasvattajilla ja ensimmäisten luokkien opettajilla on tyypillisesti ennen koulujen alkua palaveri, jossa

tulevista oppilaista välitetään tärkeäksi katsottua tietoa opettajille. Aineistoista käy kuitenkin ilmi, että opettajilla on tiedonsiirtopalavereista huolimatta olemassa hyvin varhaisessa vaiheessa myös sellaisia ennakkokäsityksiä, joita päiväkodin työntekijät eivät ole heille välittäneet. Opettajat olivat syksyn aikana ehtineet tutustua oppilaisiinsa parin kuukauden ajan ja kertyneiden kokemustensa perusteella he osasivat jo odottaa toisilta oppilailta tietynlaista käyttäytymistä. Vaikka opettajat toivat haastattelussa esille sen, että he haluavat välttää luomasta mielikuvaa oppilaistaan varhaiskasvatuksen puolelta saatujen tietojen perusteella, he kuitenkin hyvin nopeasti luovat oppilaista omat mielikuvansa ja ensivaikutelmansa.

Mutta vasta viime aikoina on noussu tytoistä [äänekkäitä yksilöitä], että jos ois kysytty elokuussa kun koulu alko, niin olisin vastannu että on hiljaset tytöt ja nopeat pojat. (A1)

Kaikista kolmesta aineistosta on havaittavissa tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta puhumisen jäävän hyvin helposti **tyttö-poika -tasolle**. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus jäävät kokonaisuudessaan vajaiksi, mikäli keskitytään ainoastaan sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Pyrittäessä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen sukupuolen kanssa yhtä merkittävänä tekijöinä tulee huomioida myös oppilaiden sosioekonomiset taustat, kulttuuri, ikä tai syntyperä. Nämä yhdenvertaisuuden toteuttamiseen liittyvät tekijät eivät tässä yhteydessä tulleet esille opettajien puheesta.

Joskus tuntuu aamulla, että nyt mä näytän niille pojille, en anna periksi. Että kyllä ne tytöt siellä osaa olla. (A1)

Edellisessä lainauksessa on nähtävillä paitsi oppilaiden käyttäytymiseen, myös sukupuoleen liittyvä ennako-oletus. Toisaalta voimme tulkita lainausta siten, että tietynlainen käytös voi opettajan mielestä olla automaattisesti sidoksissa sukupuoleen. Toisinaan, kuten tässä tapauksessa, on havaittavissa, että opettaja saattaa tulkita oppilaan toimintaa kaavamaisesti. Opettajalla on olemassa aikaisempia kokemuksia oppilaiden käyttäytymisestä, ja näiden kokemusten perusteella hänelle on muodostunut ennako-oletus siitä, kuinka ryhmä käyttäytyy. Kaavamaisuus kuitenkin estää havainnoimasta kunkin oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia. Tällöin opettaja saattaa tiedostamattaan rakentaa sukupuoliroolien mukaisia tiloja, tyttöjen ja poikien paikkoja. Opettajan ennako-oletus oppilaiden sukupuolistuneista, keskenään erilaisista ominaisuuksista johtaa siihen, että hän kohtelee oppilaitaan eri tavalla. Oppilaiden erilainen kohtelevminen tuottaa erilaisuutta ja opettajan erilaisuutta vahvistavat toimintatavat puolestaan ruokkivat oletusta

sukupuolten erilaisista ominaisuuksista (Brunila et. al., 2005, 26). Opettajan toiminta ei ole sukupuolitietoista eikä sukupuolivastuullista, mikäli hän käytöksellään rakentaa sukupuolirajoja ja uusintaa sukupuolistunutta järjestystä. (Hynninen & Juutilainen, 2006, s. 31; Tainio et al., 2010, s. 15.)

Käsitteellä sukupuolivastuullisuus pyrimme tuomaan esille sen tosiasian, että on olemassa lainsäädännön määäämiä velvoitteita tasa-arvon toteuttamiseen. Kasvatusalan ammattilaisten tulee huolehtia siitä, että he kantavat vastuunsa näistä velvoitteista. Kandidaatin tutkielmassa käyttämämme sukupuolisensitiivisyyden käsite alkoi tuntua ongelmalliselta osittain siitä syystä, että sensitiivisyyden voidaan ajatella tarkoittavan myös sitä, että tytöt tulisi kasvattaa tytöiksi ja pojat pojiksi. Termit sukupuolitietoisuus- ja vastuullisuus kattavat laajemmin tutkimuksessa käsiteltyjä asioita.

Koulun arjessa on läsnä paljon erilaisia prosesseja, joilla opettajat tietoisesti tai tiedostamattaan luovat, uusintavat tai muuttavat sukupuolistunutta järjestystä. Opettajien käsitykset sukupuolesta, perheestä ja seksuaalisuudesta vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä ja niihin tulkintoihin, joita he tekevät (Fahlgren & Sawyer, 2011, s. 541). Fahlgrenin ja Sawyerin mukaan juuri käsitykset ovat edistämässä sukupuolistuneiden työnjakojen luomista ja ylläpitämistä. Marsiglio ja Pleck (2005, s. 262-263) puolestaan toteavat koulujen, median ja työorganisaatioiden sukupuolistavien prosessien rakentavan erilaisia feminiinisyyksiä ja maskuliinisuuksia. Mikäli opettaja kykenee tiedostamaan nämä käsitykset ja omat käyttäytymismallinsa, on hänen helpompaa toimia työssään sukupuolitietoisesti.

Ennako-oletusten ja piiloisten käsitysten tiedostaminen ei ole helppoa. Opettajan tulisi kuitenkin työssään pyrkiä sukupuolitietoisuuteen juuri omien sukupuolinäkökulmiensa ja mahdollisten ennakkokäsitystensä kautta (Leinonen, 2005, s. 104). Sukupuolen tiedostava kasvatus on tärkeää kouluissa juuri sen vuoksi, että yhteiskunnallisten arvojen välittäjänä koululla on merkittävä rooli (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 26). On tärkeää kuitenkin ymmärtää, että tasa-arvoisella ja yhdenvertaisella kasvatuksella ei ole tarkoitus tehdä yksilöistä samankaltaisia jättämällä huomioitta sukupuolta, etnistä- tai sosioekonomista taustaa, terveyttä tai muita yksilöllisiä ominaisuuksia. Opetuksessa tulee huomioida oppilaat sekä heidän yksilölliset ominaisuutensa ja taustansa. Aihe ei ole helppo tai yksiselitteinen, ja siksi tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen tähtäävä koulutus olisi tarpeen

paitsi opettajankoulutuksessa, myös täydennyskoulutuksena jo kentällä oleville opettajille ja kasvatusalan ammattilaisille.

Oppilaiden saamasta huomiosta löytyi paljon puhetta aineistosta A1. Opettajien käsityksien mukaan luokassa eri tavalla käyttäytyvät oppilaat saavat erilaista huomiota. Aineiston molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että äänekkäämpi ja vilkkaampi oppilas saa enemmän huomiota opettajalta kuin hiljainen ja tunnollinen oppilas. Tällainen oppilas vie myös enemmän luokan tilaa, niin fyysisesti, kuin äänensäkin puolesta. Toinen opettajista totesi levottomasti käyttäytyvän lapsen saavan ”väkisinkin” enemmän huomiota. Lisäksi opettajien mukaan erityistä huomiota saavat myös todella osaavat ja aktiiviset oppilaat. Kaikkein vähimmälle huomiolle jäävät heidän mukaansa kiltit ja arat tai hiljaiset oppilaat.

Äänekas oppilas saa helpoiten huomiota, kiltti jää helposti oman onnensa nojaan. (A1)

Ristiriitaiset käsitykset prosessitasolla

Prosessitason käsityksiä analysoidessamme huomasimme, että käsitysten luokittelu kolmen pääasiallisen kategorian, eli rakenteiden, resurssien ja prosessien, mukaan ei ole aivan yksiselitteistä. Vaikka edellisessä luvussa puhuimme ennako-oletuksista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävinä tekijöinä, kuuluvat ne osittain myös tähän lukuun, jossa käsittelemme prosessitasolla esiintyviä ristiriitaisuuksia. Tässä luvussa käsittelemme opettajien ajatuksia **ennakkoluulottomasta kasvatuksesta, sukupuolirooleista** sekä yksilöiden huomioimisesta ja koulujen yhteisistä säännöistä. Opettajahaastatteluista kävi ilmi myös tärkeitä havaintoja tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkimisestä aatteellisesti. Huomasimme kuitenkin, että vaikka opettajilla on olemassa pyrkimys toteuttaa näitä arvoja, heillä ei välttämättä ole tietoa ja valmiuksia toteuttaa niitä käytännössä. Seuraavat lainaukset tukevat huomiota opettajien pyrkimyksistä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Lainauksissa on nähtävillä, että opettajat tunnistavat mahdollisen tiedostamattomuuden vaikutuksen toimintaansa, mutta eivät tuo ilmi, että he käytännön toimin puuttuisivat tähän.

Tietoisesti en salli erilaisia asioita tytöille tai pojille, mutta tuleeko sitä tehtyä tiedostamatta, sitähan ei tiedä. (A3)

Tiedostan, etten välttämättä aina itse hoksaa kaikkea, että joskus toimii kaikkea muuta kuin tasa-arvoisesti. (A1)

Ennakko-oletukset ovat osa kulttuurisidonnaista toimintaa, jolloin ne voivat olla tiedostamattomia tai niin rutinoituneita, että niiden havaitseminen on todella haasteellista (Hynninen & Juutilainen, 2006, s. 31). Aineistoissamme opettajien ennakko-oletukset liittyivät vahvasti sukupuoliin liitettyihin ominaisuuksiin, muodostaen näin sukupuolistuneita käsityksiä oppilaista ja heidän toiminnastaan. Ennakko-oletukset kietoutuvat sukupuolistuneisiin käsityksiin, jotka Kurosen (2014) mukaan ovat myös osa näkymättömissä olevia rutinoituneita käytäntöjä. Niiden rakentaminen, ylläpitäminen ja uusintaminen tapahtuvat totuttujen toimintatapojen, ei niinkään asenteiden kautta. Seuraavissa lainauksissa sama opettaja puhuu ennakkoluulottomuudesta, mutta tuo esille myös omia ennakko-oletuksiaan. Lainauksien välillä nähtävä ristiriita tukee havaintoa **ennakko-oletusten havaitsemisen haasteellisuudesta**.

Tasa-arvoinen kasvatus on ennakkoluulotonta. (A1)

Just nää tietyt pojat pullistelee niinkun kukon pojat, niillä on ihan selvä uhoamisen tarve... (A1)

Työille ja pojille voi koulumaailmassa olla tarjolla erilaisia sukupuolisidonnaisia rooleja. Ackerin (1992) mukaan työnjaon perusteena ovat sukupuoleen liitetyt ominaisuudet. Näiden ominaisuuksien mukaan tehdyt luokitukset voivat olla kulttuurisesti hyväksytyjä ja tarjoavat oppilaille tietynlaisia rooleja, joista toisiin oppilaiden voi olla helpompi solahtaa kuin toisiin. Näin oppilaille tarjotut tilat voivat olla ohjaamassa heitä kohti kulttuurisesti hyväksytyä tyttöyttä tai poikuutta. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 17-18.) Viimeisimmässä lainauksessa on havaittavissa paitsi tiettyihin yksilöihin liittyvä ennakko-oletus, myös oletus näiden yksilöiden sukupuoleen liitetystä tietynlaisesta tavasta toimia: pojat pullistelevat ja heillä on selvä uhoamisen tarve.

Opettajat kertovat haastattelussa pyrkivänsä työssään tasa-arvoisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. On siis nähtävissä, että opettajilla on olemassa sisäistetty puhetapa tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Kuitenkin kysyttäessä suoraan opettajien käsityksiä siitä, mitä tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus käytännössä tarkoittavat, vastaukset olivat **abstrakteja**. Osa opettajista kertoo haastattelussa pyrkivänsä tasa-arvoon, mutta silti he eivät konkreettisesti osaa määritellä tasa-arvoista ja yhdenvertaista kasvatusta. Tuloksissa esitellyt konkreettiset toimintatavat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi tulivat esille haastattelussa, mutta ne eivät olleet suoria vastauksia kysymykseen kuinka he määrittelisivät tasa-arvon. Opettajat siis kertovat pyrkivänsä tasa-arvoon ja

yhdenvertaisuuteen. He eivät kuitenkaan samassa yhteydessä kykene konkreettisesti erittelemään niitä keinoja, joilla he toteuttavat pyrkimyksiään. Seuraavassa lainauksessa on nähtävillä ristiriita päämäärän ja pyrkimyksen välillä.

Siihen [tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kasvatukseen] pyrkii tietoisesti ja tiedostamatta, mutta siihen, mitä se on, ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta. (A3)

Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kasvatusta on oikeudenmukaista. (A1)

Keskeinen kysymys on, kuinka opettajat pyrkivät toteuttamaan jotakin sellaista asiaa, mitä he eivät pysty määrittelemään. Opettajilla on olemassa käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä niiden toteuttamisesta, mutta niissä ei aina päästä pintaa syvemmälle. Opettajien käsitysten mukaan he ymmärtävät teoriassa kuinka tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voisi tukea, mutta he eivät osanneet tuoda näitä asioita esille puhuessaan käytännön toiminnasta samassa asiayhteydessä.

Tasapuolista kohtelua... kaikesta sukupuolisuudesta ja kaikesta muusta riippumatta...Nii-in tasapuolista kohtelua (A2)

Ensimmäisinä konkreettisina esimerkkeinä aineistoissa A2 ja A3 ilmeni, että sukupuolten tasa-arvoa koulussa edistävät yhteiset vessat tai se, että opettajia oli ohjeistettu välttämään tyttöinä tai poikamaisina pidettyjä värejä oppilaiden jaottelussa. Opettajien puheesta on havaittavissa Ackerin (1992, s. 253) teorian mukainen **symbolien käyttö** sukupuolijakojen tuottamisessa. Sukupuolen mukaan merkityt saniteetitilat ja tiettyjen sukupuoleen liitettyjen värien käyttäminen oppilaiden jaottelussa ovat hyvin arkipäiväisiä ja stereotyyppisiä esimerkkejä siitä, kuinka erilaisin symbolein voidaan tuottaa ja uusintaa sukupuolten välistä jakoa.

Kaikissa kolmessa aineistossa oli havaittavissa tiedostamisen tärkeys. Jokainen kuudesta opettajasta puhui jossakin määrin tiedostetusta ja tiedostamattomasta toiminnasta. Usein **tiedostamattomuutta** käytettiin ikään kuin syynä sille, ettei joissakin tilanteissa oltu toimittu tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Aineistossa A1 opettajalla on tiedostettu käsitys, että hän on voinut kohdella oppilaita epätasa-arvoisesti, mutta hän ei kuitenkaan pystynyt erittelemään tilanteita tai toimintatapoja, joissa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus olisivat kärsineet.

Että semmonen harmitus on, että on kohdellu sen takia vähän eri tavalla, koska on tyttö tai poika. Mutta mitään yksittäistä tapausta ei [tule mieleen]. (A1)

Tasa-arvoa, sen edistämistä ja toteuttamista pidetään suomalaisessa kouluuyhteisössä yhtenä keskeisenä tavoitteena, onhan se kirjattu opetussuunnitelmaan sekä tasa-arvo - ja koululakiin (Opetussuunnitelma, 2004, s. 14; Tainio et al., 2010, s. 14). Haastattelujen perusteella on nähtävissä, että opettajilla on olemassa käsitys siitä, millä tavoin he toimivat työssään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävästi. Haastattelujen tarkempi analysointi kertoo kuitenkin, että huolimatta opettajien pyrkimyksistä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen, heidän toimintaansa sisältyy silti helposti ja huomaamatta sukupuolittuneita tai tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä käytänteitä. Sukupuolittuneella tarkoitamme esimerkiksi tehtävien, toimenkuvien tai ominaisuuksien jakautumista sukupuolen mukaan. Tainion et al. (2010, s. 19) ja Hynnisen ja Juutilaisen (2006, s. 31) mukaan sukupuoli on kuitenkin huomaamatta yksi sellaisista asioista, jolla koulun arkipäiväistä toimintaa jäsenellään. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun ryhmä-, pari- tai työnjako tapahtuu sukupuoleen liitettyjen ominaisuuksien perusteella.

Haastatteluissa on havaittavissa **kahdenlaista puhetta sukupuolista**. Kaikista aineistoista oli löydettävissä puhetta, jonka mukaan oppilaiden väliset erot eivät ole sidoksissa sukupuoleen, vaan yksilöiden väliset erot ovat suurempia kuin sukupuolten väliset erot. Aineistossa A3 toinen opettajista toteaa, että olennaisinta on yksilön luonteenpiirteiden sekä vahvuuksien ja heikkouksien, ei niinkään sukupuolen huomioiminen. Hänen mielestään kaikkia oppilaita kasvatetaan koulussa samalla tavalla sukupuolesta riippumatta. Kujalan ja Syrjäläisen (2010, s. 26) mukaan koulun toimintakulttuurille on kuitenkin ominaista juuri oppilaiden tasapäistäminen ja normalistaminen, jotka ovat luonnostaan osa koulun pedagogis-psykologisia käytänteitä. Heidän mukaansa näillä käytänteillä häivytetään ja piilotellaan sitä tosiasiaa, että kouluissa oppilaita kategorisoidaan, erotellaan ja valikoidaan.

Haastatteluissa on kuitenkin selvästi nähtävillä käsitys siitä, että sukupuoli määrittää tytöt ja pojat keskenään erilaisiksi. Nähtävillä on myös käsitys siitä, että jotkin asiat ovat soveliaampia tai mielekkäämpiä toiselle sukupuolelle kuin toiselle. Joillakin opettajista on olemassa käsitys siitä, että tietyt asiat ovat **sukupuolisidonnaisia**. Toiset opettajista kuitenkin tuovat puheessaan esille, etteivät oppilaiden väliset eroavaisuudet ole sidoksissa sukupuoleen. Eri opettajien käsitykset tiettyjen ominaisuuksien liittämistä joko sukupuoleen tai yksilöön itseensä ovat keskenään voimakkaassa ristiriidassa.

Tytöt ja pojat on erilaisia. Ei siitä pääse mihinkään. Tytöt leikkii hillitysti ja pojat raisummin. (A1)

Kaikissa kolmessa aineistossa oli puhetta oppilaan huomioimisesta yksilönä. **Yksilön huomioiminen** nähtiin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta vahvistavana tekijänä, mikäli sitä pystyttiin tarjoamaan kaikille oppilaille tasapuolisesti. Aineistossa A2 opettaja koki, että oppilaan persoonallisuus ja yksilöllisyys ovat huomion keskipisteenä enemmän kuin sukupuoli. Kaikista aineistoista löytyi kuitenkin käsityksiä myös siitä, että sukupuolella on merkitystä ja se tulisi huomioida. Yksilön huomioimisen ja sukupuolen huomioimisen välillä vallitsee ristiriita. Aineistoista on havaittavissa sukupuolen vaikutus siihen, kuinka opettajat huomioivat oppilaitaan.

Mielestäni sukupuolella on merkitystä koulumaailmassa. (A1)

On olemassa olevat tosiasiat, että ne [oppilaat] on syntymästään saakka erilaisia, jotenkinhan se täytyy huomioida. En osaa nyt heti sanoa. (mieltii hetken, ja toteaa että vessat tulee ensimmäisenä mieleen). (A3)

Tuo on ihan täyttä biologiaa, että onneksi on miehiä ja naisia ja hyvä, että me ollaan erilaisia. (A1)

Opettajien puheessa on havaittavissa tietoisuus siitä, että oppilaita huomioidaan yksilöinä ja että heitä tulisi huomioida yksilöinä nykyistä enemmän. Individualistisen lähestymistavan ja oppilaslähtöisyyden voidaan nähdä olevan toimintatapoja, joilla alakoulujen opettajat pyrkivät toteuttamaan tasavertaisuutta (Metso, 1991, s. 271). Oppilaiden yksilöllisyyden jatkuva esille nostaminen ja korostaminen ovat kuitenkin Riddellin (1989, s. 134, 137) mukaan toimintatapoja, joiden vuoksi tasa-arvo ja yhdenvertaisuus jäävät usein toteutumatta. Riddell perustelee kantansa sillä, että keskittyessään päämäärätietoisesti yksilöiden huomioimiseen, opettaja ei tule yhtä tietoisesti havainnoineeksi sitä, kuinka kohtelee ryhmää kokonaisuudessaan. Tällöin opettajan toimintaan voi helpommin ujuttautua sukupuolistavia tai muutoin epätasa-arvoistavia käytänteitä.

Aineistosta ilmeni, että vaikka tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta pyrittiin aatteellisesti toteuttamaan, puhe käytännön toiminnasta suorastaan vilisi tasapäistämistä. Opettajien puheesta on tulkittavissa merkittävä **ristiriita pyrkimysten ja toteutuksen välillä**. Kategorioita muodostaessamme havaitsimme useita kommentteja yhteisistä pelinsäännöistä ja kaikkia oppilaita koskevista käytänteistä, joita koulun arjessa jokaisen oppilaan tuli noudattaa. Opettajien käsityksistä käy ilmi, että he pitävät tasa-arvoisuutta ja

yhdenvertaisuutta edistävänä toimintana kaikille samoja käytänteitä, vaatimuksia ja sääntöjä. Tämän lisäksi oppilaita tulisi kuitenkin kohdella ja huomioida myös yksilöinä. Näiden käsitysten välillä vallitsee ristiriita siinä, kuinka oppilaita tulisi kohdella yksilöinä, kuitenkin niin, että jokaisen oppilaan kohdalla pätevät samat säännöt ja vaatimukset. Miten oppilailta voidaan vaatia esimerkiksi samanlaisten käyttäytymissääntöjen noudattamista, vaikka selvästi tuodaan esille, että kaikki oppilaat eivät ole käytökseltään tai ominaisuuksiltaan samanlaisia?

Ne [oppilaat] on yksilöitä ja erilaisia. (A3)

Oppilaisiin joutuu suhtautumaan yksilöinä. (A2)

Kaikille on yhtäläiset käytänteet. (A1)

Tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa kasvatuksessa tulisi siis opettajien mielestä huomioida oppilas yksilönä luonteenpiirteineen, vahvuuksineen ja heikkouksineen sukupuolesta riippumatta. Vaikka joidenkin opettajien puheesta on tulkittavissa pyrkimys olla tuottamatta ja ylläpitämättä sukupuolistuneita prosesseja, eivät tasa-arvo ja yhdenvertaisuus pääse silti täysin toteutumaan. Opettajien käsitysten mukaan oppilaita tulisi yksilöiden huomioimisesta huolimatta kasvattaa kaikkia samalla tavalla. Ristiriita on paitsi yksilöiden huomioimisen ja kaikille samanlaisten kasvatustietojen välillä, myös siinä, etteivät opettajat kykene puheista huolimatta näkemään oppilaita yksilöinä, eivätkä he myöskään kyseenalaista normeja. Käsityksistä käy ilmi, että opettajat tekevät työtään niin sanotusti laput silmillä, jolloin he toimivat yleisesti hyväksytyjen ja omaksuttujen käytäntöjen mukaisesti kyseenalaistamatta niiden sopivuutta tai toimivuutta siinä oppilasryhmässä jossa he toimivat.

Prosessitason ristiriitaisiin käsityksiin luokittelimme myös A1-aineistossa esiintyneen palkitsemisjärjestelmän. Palkitsemisen tarkoituksena on motivoida oppilaita toisten huomioimiseen, työrauhan säilyttämiseen, yhteisien sääntöjen noudattamiseen ja yleiseen hyvään käytökseen. Järjestelmällä pyritään helpottamaan koulun arkista aherrusta niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta ja osaltaan se on myös väline tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan toimintaan koululuokassa. Seuraavassa lainauksessa opettaja kertoo, kuinka palkitsemisjärjestelmä toimii:

Palkinto hyvästä käytöksestä on yhteinen, esimerkiksi lelopäivä, vaikka [oman luokan] tytöt olisivat ansainneet sen nopeammin kuin pojat. (A1)

Kummankin A1-luokan oppilailla oli ryhmänä mahdollisuus päivän päätteeksi ansaita yksi piste hyvästä käytöksestä. Pisteet merkittiin luokasta riippuen erilaisina kuvina luokan seinälle. Kun pisteitä oli kertynyt sovittu määrä, oppilaat saivat jonkin ennalta sovitun palkinnon, esimerkiksi lelopäivän. Lainauksessa on havaittavissa näkemys siitä, että oppilaita pyritään kohtelevaan samalla tavalla, eli pisteet annetaan luokan yhteisen käytöksen mukaan ja silloin myös palkinto on kaikille yhteinen. Pisteiden saavuttaminen edellyttää kaikilta oppilailta hyvää käytöstä, mutta pisteen menettämiseen riittää yksittäisen oppilaan huono käytös. Lainauksessa on nähtävissä opettajan tulkinta siitä, että tytöt olisivat käytöksellään ansainneet palkinnon paljon aikaisemmin kuin pojat. Ristiriita ilmenee palkitsemisjärjestelmän päämäärän ja niiden prosessien välillä, joilla päämäärään pyritään. Opettajilla on pyrkimyksenä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisääminen ja mukavan työilmapiirin luominen. Jäimme pohtimaan onko tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta se, että toiset oppilaat joutuvat hyvästä käytöksestä huolimatta odottamaan palkintoaan niin kauan, että koko luokalla ryhmänä sattuu olemaan hyvä päivä?

Opettajien puheesta oli tulkittavissa paljon prosessitasen toimintaa koskevia käsityksiä, joista hyvin monet olivat keskenään ristiriidassa. Opettajien käsityksien ristiriitaisuutta voi selittää esimerkiksi se, että tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita ei ole kokonaisuudessaan sisäistetty. Irralliset ja sisäistämättömät käsitykset jäävät helposti käytännön toteutuksen ulkopuolelle. Seuraavassa taulukossa on tiivistetysti esitetty ne käsitykset, jotka ristiriitaisuuksia analysoidessa tulivat esille.

Taulukko 4. Prosessitasen ristiriitaisuuksien yhteenveto

Ristiriitaiset käsitykset prosessitasolla
<ul style="list-style-type: none"> • symbolien käyttö • tiedostamattomuus • pyrkimys vs. toteutus • ennakkoluulojen havaitseminen • abstrakti määrittely • kahdenlaista puhetta sukupuolista <ul style="list-style-type: none"> -sukupuoliroolit / sukupuolisidonnaisuus -yksilöiden väliset erot

Vuorovaikutus ja itsereflektio työkaluina tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan toimintaan

Prosessitason aineisto oli laajin johtuen osin siitä, että opettajat käsitelivät tälle tarkastelutasolle kuuluvia aihealueita monesta eri näkökulmasta. Erilaisten näkökulmien vuoksi ennako-oletukset ovat edelleen yksi kokonaisuus, joka tulee esille tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukemista tutkittaessa. Opettajien käsitysten perusteella tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta toteutetaan arjen askareissa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Tällaisia tilanteita ovat paitsi oppilaiden huomioiminen ja positiivisen palautteen antaminen, myös konfliktien ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen.

Aineistossa A1 opettajat puhuvat **ennakko-oletuksista** ja niiden vaikutuksesta siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaisiinsa. Esikoulusta siirtyvien, tulevien ensiluokkalaisten kohdalla pidetään yleisen käytännön mukaisesti tiedonsiirtopalaveri, jossa muun muassa oppilaiden taustat ja terveystiedot välitetään heidän tuleville opettajilleen. Haastattelussa opettajat pohtivat, onko tietojen välittäminen aina tarpeellista, sillä niiden perusteella he muodostavat oppilaista ennakkokäsityksiä, vaikka eivät vielä välttämättä ole edes tavanneet oppilaita henkilökohtaisesti. Tiedonsiirtopalavereiden sisällön kyseenalaistuksista huolimatta opettajat kuitenkin tulivat siihen päätökseen, että terveyteen liittyvät seikat ovat aina sellaisia, jotka täytyy tietää etukäteen. Henkilökohtaiset persoonallisuuteen liittyvät asiat voisi jättää kertomatta, jotta opettajalla on mahdollisuus tutustua oppilaaseen ilman ennakko-oletuksia. Pyrkimällä vähentämään tällaisella toiminnalla oppilaisiin kohdistuvia ennakko-oletuksia ennen oppilaiden kohtaamista opettajat tulevat osin vastustaneeksi työnjako- ja vuorovaikutusprosesseissa ilmeneviä sukupuolistavia ja epätasa-arvoistavia toimintatapoja.

Ajattelen, että haluan itse muodostaa oman käsityksen [ekaluokalle] tulevista oppilaista. Se voi olla ihan erilainen kuin eskariopella. Tietysti on tärkeää tietää vaikka sairaudet etukäteen. (A1)

Seuraavat kaksi lainausta puolestaan kertovat opettajien oppilailleen tarjoamista valintojen mahdollisuuksista, mutta myös ennakko-oletuksista sekä siitä, kuinka opettajat ovat pyrkineet välttämään tiedostamiensa ennakko-oletusten vaikutuksia oppilaisiin. Ensimmäisen lainauksen opettajat ovat tunnin kulkua suunnitellessaan antaneet oppilaiden valita itse kirjasta kopioitavia värityskuvia. Tällöin on tietoisesti vältetty opettajan

suorittamaa työnjakoa sen perusteella, millaisia kuvia opettajat valintojensa ja oletustensa perusteella tarjoaisivat oppilailleen.

Tytötkin voivat valita siten [värityskuviksi] vaikka ralliautoja. (A3)

Joissain tekemisissä annetaan oppilaille vaihtoehtoja, ei tarjota automaattisesti sellaista tehtävää, joka mielletään sukupuolelle ominaisemmaksi, vaan oppilas saa päättää itse. (A1)

Toisessa lainauksessa opettaja puhuu sukupuoleen liitetystä ennako-oletuksista. Tässäkin lainauksessa pyritään välttämään ennako-oletusten vaikutuksia sillä, että opettajat tarjoavat oppilaille mahdollisuuden valita itse. Tämä toimintatapa on hyvä, sillä se antaa oppilaille vaihtoehtoja, mutta ennen kaikkea sen taustalla on opettajan oman päätöksenteon ja olemassa olevien ennako-oletusten tiedostaminen.

Koulussa opettaminen ja oppiminen ovat osa koulun toimintaa. Ne kuuluvat virallisen, eli formaalin koulun puitteisiin. Koulu on kuitenkin ennen kaikkea myös yhteisö, jossa on nähtävillä monenlaisia sosiaalisia suhteita, joiden vuoksi yhteisöllisyyden edistäminen on tärkeää. Tällainen koulun sosiaalinen toiminta on epävirallista, informaalia toimintaa. Näiden kahden erilaisen koulun toiminta on jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Viralliset opetus- ja oppimistilanteet, välitunnit ja siirtymiset ovat täynnä erilaisia epävirallisia vuorovaikutussuhteita, joista suurin osa tapahtuu oppilaiden välillä. Paljon informaalia kanssakäymistä tapahtuu myös opettajien ja oppilaiden kesken. Vuorovaikutus on tärkeää niin opetuksen kannalta, kuin oppilaiden viihtyvyydenkin vuoksi. Turvallinen ja hyvä ilmapiiri vaikuttavat oppilaiden oppimisvireeseen ja siihen, kuinka he osallistuvat opetukseen. Hyvän luokkahengen luomisen kannalta vuorovaikutteisudella on huomattava merkitys. Opettaja voi omalla esimerkillään ja oppilaan huomioimisella kannustaa myös oppilaita huomioimaan toisiaan paremmin. (Gordon & Lahelma, 2003, s. 42-44.) Haastatteluiden perusteella aivan yksinkertaisetkin sanat tai teot ovat riittäviä tällaista huomiota osoitettaessa.

Aineistoissa opettajat puhuvat paljon siitä, kuinka tärkeää oppilaita olisi **huomioida nimenomaan yksilöinä**. Erityisen paljon tällaista puhetta esiintyy aineistossa A1. Lisäksi opettajat korostavat, kuinka tärkeää ja merkittävää voi opettajan antama positiivinen huomio yksittäisen oppilaan kohdalla olla. A1-aineiston opettajat kokevat, että yksilöiden huomioiminen tasapuolisesti on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää toimintaa. Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa opettaja voi vaikuttaa paljon siihen, kuinka oppilaat

viihtyvät koulussa, millainen minäkuva heille rakentuu ja millaiseksi oppilaat kokevat luokan yhteishengen.

Ackerin (1992, s. 253) mukaan **vuorovaikutus** on yksi prosessitason neljästä ulottuvuudesta, joilla sukupuolistunutta organisaatiota ylläpidetään. Vaikka yksilön huomioimisesta oli puhetta kaikissa aineistoissa, oli aineisto A1 ainoa, jossa opettajat puhuivat positiivisen ja lämpimän palautteen antamisesta oppilaille. Opettajat voivat vuorovaikutuksessa uusintaa olemassa olevia sukupuolijakoja esimerkiksi omien ennakkoletustensa pohjalta. Tässä yksilön positiiviseen huomioimiseen liittyvässä puheessa ei kuitenkaan ollut kuultavissa oppilaisiin kohdistuvaa sukupuolisidonnaista huomiota.

Opettajan pitäisi voida antaa oppilailleen jotakin lämmintä, esimerkiksi hymy, tervehdys tai hyväksyvä katse. Tasa-arvoa olisi, jos niin pyrkisi kohtelemaan kaikkia oppilaita. Kunhan sen toisen ihmisen vaan huomioi jotenkin. (A1)

Lainauksen voi nähdä liittyvän Ackerin (1992, s. 253, 254) teorian mukaiseen itsemäärittelyyn. Opettaja kuvailee omaa rooliaan ja sille ominaisia tehtäviä koulu- ja luokkayhteisössä sen perusteella, millaiseksi hän opettajan roolin on määritellyt. Lainauksen ja opettajan kokemusten perusteella opettajan rooli näyttyy empaattisena ja hyväksyvänä.

Symbolit ovat yksi organisaation prosesseista, joilla Ackerin (1992, s. 253) mukaan useammin luodaan ja ylläpidetään sukupuolistuneita käytäntöjä, kuin vastustetaan niitä. Tutkimusaineistostamme löytyi kuitenkin esimerkki siitä, kuinka opettajia oli erikseen ohjeistettu välttämään tällaisten symbolien käyttöä. Pyrkinessään työssään noudattamaan tätä ohjeistusta, opettajat ovat ennaltaehkäisevät sukupuolijakojen uusintamista. Koska ohjeet nimilappujen värien valinnasta ovat opettajien mukaan tulleet suoraan rehtorilta, voidaan tämän nähdä liittyvän myös rakennetasoon rehtorin aseman ja toimivallan vuoksi.

Aika hyvin on karsittu sellasia, esimerkiksi vessat ovat sukupuolineutraaleja, ei ole jaoteltu tyttöjen ja poikien vessoihin, ja lisäksi on rehtorikin tuonut esille että esim. nimilaput eivät saa olla siniset pojille ja vaaleanpunaiset tytöille, että kaikille samanväriset. (A2)

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviin prosesseihin kuuluvat mielestämme myös ne keinot, joita opettajat aineistoissa A2 ja A3 kertovat käyttävänsä **erilaisten ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisuun**. Brunilan et. al. (2005, s. 44) mukaan ristiriita- ja konfliktitilanteita voidaan käsitellä monella eri tavalla. Erilaisia toimintatapoja voivat olla tilanteiden vältteleminen tai torjuminen tai tilanteisiin suhtautuminen siten, että ne nähdään

yhteisesti ratkaistavana haasteena. Tutkimuksen aineistoissa A2 ja A3 opettajat puhuvat luokan yhteisistä **kasvatustuokioista** ja niiden merkityksestä oppilaiden kehitykselle. Aineiston A1 opettajilla oli käytössään toisenlaisia tapoja ristiriita- ja konfliktitilanteiden käsittelyyn, mutta kasvatustuokioita he eivät tuoneet esille. Koska kasvatustuokioita ja -tuokiot ovat opettajien keinoja toimia tietyissä tilanteissa, käsittelemme ne osana prosesseja. Tämä aihealue sivuaa tietyssä määrin myös resurssikategoriaa, jossa ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisemista käsitellään hieman eri näkökulmasta.

A2-aineistossa opettajien puheesta käy ilmi, että heillä on tiedostettu tarve kasvatustuokioiden järjestämiseksi. He kokevat tällaiset yhteiset keskustelulliset tuokiot merkittävinä ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisussa, mutta myös oppilaiden ajattelun avartamisessa ja ajankohtaisten asioiden käsittelyssä. Se, että opettajat tiedostavat nämä tuokiot tärkeiksi, ja pyrkivät järjestämään sellaisia, olivat avainasemassa kun tämä aihealue luokiteltiin prosesseihin kuuluvaksi. Aineiston A3 perusteella mahdollisuudet kasvatustuokioiden järjestämiseksi voidaan nähdä myös resurssitason kysymyksenä.

On otettu monia asioita keskusteluun tietoisesti, koska jotkut asiat ovat sellaisia että niiden käsittely ja niistä keskustelu voi avartaa lasten ajattelua. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien leikkiminen keskenään on sellainen, että siitä on puhuttu paljon. (A2)

Minusta tarvitaan enemmän kasvatustuokioita, jotka on jäänyt vähän vähemmälle. Mutta ei koko koulun [yhteisiä tuokioita] vaan omissa luokissa, minusta se ei ole hyvä jos se on koko koulun... Jos pienet menee johonki isoon tilaan niin niillähän menee huomio kokonaan siihen. (A3)

Edelliset lainaukset kertovat kasvatustuokioiden tarpeellisuudesta, mutta myös siitä, että niitä olisi hyvä järjestää nykyistä enemmän. A3 aineistosta poimitun lainauksen perusteella voidaan todeta, että kasvatustuokioista hyödytään opettajan mukaan eniten silloin, kun ne järjestetään oman luokan kesken. Tuokioiden järjestämisen voidaan nähdä olevan osin resurssikysymys. Kasvatustuokiot eivät vaadi isoja tiloja tai arvokasta materiaalia, vaan pikemminkin opettajien taitoa löytää ja tunnistaa arjen kanssakäymisistä ne tilanteet, joissa on potentiaalia kasvatustuokioille. Kaikkien aineistojen perusteella näimme opettajien valmiudet ja taidot tuoda ongelmallisia asioita keskusteluun hieman puutteellisina. Tässä kohtaa on nähtävillä tarve **täydennyskoulutukselle** ja niille valmiuksille, joita täydennyskoulutuksella on antaa esimerkiksi kasvatustuokioiden järjestämiseksi ja tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämiselle.

Aineiston perusteella täydennyskoulutuksen esille nostaminen oli relevanttia tässä kohtaa tutkimusta. Opettajien kokemukset täydennyskoulutuksesta ja sen vaikutuksista heidän toimintaansa ovat nähtävillä erityisesti prosessitason toiminnasta puhuttaessa. Täydennyskoulutuksen voi kuitenkin nähdä olevan osa jokaista kolmea tarkastelutasoa. Päätökset täydennyskoulutukseen osallistumisesta tulevat rakennetason toimijoilta, joiden tulisi myös olla sitoutuneita tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamiseen. Täydennyskoulutuksen voi nähdä liittyvän myös resurssitasoon sillä edellytyksellä, että parhaimmillaan täydennyskoulutus tarjoaa opettajille heidän toimintaansa tukevia resursseja.

Täydennyskoulutuksen avulla opettajien on mahdollista kehittää edelleen niitä valmiuksia, joita heillä jo on tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Opettajien itsereflektio ja oman toiminnan tiedostaminen ovat tärkeässä asemassa tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kasvatukseen pyrittäessä. Seuraavissa A2- ja A3-aineistojen lainauksissa on näkyvissä otteita opettajien **itsereflektiosta ja tiedostamisen tärkeydestä**.

Tärkeää on ensin tiedostaa että on erilaisia lähtökohtia ja valmiuksia ja sitten voi tarjota mahdollisuuksia ponnistaa niistä eteenpäin tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Ja asioiden esille nostaminen on hyödyllistä, että ei jää vaan tietynlaisiin vakiintuneisiin ajattelumalleihin asioista, että ottaa esille tilanteita joissa on vaikkapa näkynyt joku lasten keskuudessa tapahtunut erottelu ja opettaa toimimaan eri tavalla ja ajattelemaan. (A2)

Miksi asiat menee näin, miksi minusta tuntuu tältä? Se on aina keskeistä, että se jää pyörimään [mieleen], sitten pikkuhiljaa löytää perusteluita puolesta ja perusteluita vastaan, ja käy aktiivisesti itsensä kanssa sitä keskustelua. Miksi toimii niinkun toimii. (A3)

Opettajissa on selvästi potentiaalia edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta esimerkiksi kasvatustuokioiden muodossa, mutta mielestämme on nähtävillä myös epävarmuutta siitä, millaisin keinoin näitä asioita voisi käsitellä ja ottaa esille. Koemme kuitenkin opettajien jo olemassa olevat valmiudet ja erityisesti kasvatustuokioiden tarpeen tiedostamisen luovan hyvät lähtökohdat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatukselle sekä täydennyskoulutukselle. Seuraava lainaus kertoo niistä arvoista ja päämääristä, joiden pohjalta toinen A2-aineiston opettajista toimii työssään. Tärkeintä on, että eriarvoisuutta ei hyväksytä, ja sitä heikentäviin toimiin puututaan konkreettisesti.

Tykkäämisiä on kyllä ja se on ok, ei yritetä siis sammuttaa tai muuta vastaavaa, mutta sitä ei oteta määrääväksi tekijäksi. [Tykkäämisjuttuja] ei saa ottaa lällättelyaiheeksi, koska koulussa ollaan työ- ja leikkikavereita, eriarvoisuutta ei hyväksytä. (A2)

6.3 Vähäiset resurssit

Resurssitasolla tarkastelemme niitä tekijöitä, jotka fokusryhmähaastatteluiden perusteella ovat koulun arjessa mahdollistamassa tai estämässä opettajien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamista. Opettajilla on olemassa tietyissä määrin mahdollisuuksia vaikuttaa resurssitason asioihin, mutta jotkin tässä kappaleessa käsitellyt asiat ovat heidän vaikutusmahdollisuuksiensa ulkopuolella. Työssään opettajien on kuitenkin pyrittävä toteuttamaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta niistä lähtökohdista käsin, jotka heillä on käytettävissään.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävissä käsityksissä on esillä arjen hektisyys ja rutinoitunut toiminta

A1-aineiston ja koululla tekemiemme kenttämuistiinpanojen perusteella erilaiset ristiriita- ja konfliktitilanteet olivat läsnä opettajien ja oppilaiden viikoittaisessa arjessa. Resurssitasolla tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviksi tekijöiksi totesimme tiettyjen resurssien, kuten ajan tai koulunkäynnin ohjaajien määrällisen puutteen. Nämä resurssit vaikuttavat suoraan siihen, kuinka ristiriita- ja konfliktitilanteita ratkaistaan. Opettajilla ei muun työn ohessa ole ylimääräisiä resursseja tällaisten tilanteiden perusteelliseen selvittämiseen. Resurssien puutteellisuus vaikuttaa siihen, että opettajien arki esiintyy haastatteluiden perusteella paikoitellen hektisenä ja jopa stressaavana.

Aineistossa A1 on paljon puhetta **ristiriita- ja konfliktitilanteista** sekä niiden ratkaisemisesta. Opettajat kokivat konfliktien selvittämisen vievän aikaa, mutta myös muita opetukseen suunnattuja resursseja. Kuitenkin he olivat yhtä mieltä siitä, että sujuvamman koulutyöskentelyn vuoksi opettajan tehtävänä on selvittää erilaiset ristiriidat ja konfliktit. Kun huomioidaan kuinka opettajat toimivat näissä tilanteissa ja miten he kokevat tilanteet resursseja vieväksi, voimme todeta ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisemisen olevan sekä prosessi- että resurssitason asioita. Pääsääntöisesti aika, mutta myös opettajan oma vireystaso, koulunkäynnin ohjaajien saatavuus ja sen vaikutus siihen, jäävätkö toiset oppilaat yksin luokkaan opettajan lähtiessä selvittämään tilannetta ovat avainasemassa ristiriita- ja konfliktitilanteita ratkottaessa. Tästä syystä ristiriita- ja konfliktitilanteet on kategorisoitu resurssitasolle tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviksi tekijöiksi.

Opettajien toimintatavoissa ristiriita- ja konfliktitilanteissa on opettajakohtaisia eroja. Konfliktia selvitellessään toinen aineiston A1 opettajista pyrkii siihen, että lapset sanallistavat sen, mikä on johtanut tilanteen kärjistymiseen. Teon sanallistaminen on pyrkimys kohti kasvatuskeskustelua ja oppilaan ymmärryksen avartamista. Saman aineiston toisen opettajan puheesta puolestaan ilmenee, että ristiriitojen ja konfliktien sopiminen tapahtuu toisinaan rutiininomaisesti. **Rutinoitunut toiminta** voidaan nähdä kiireisen tai väsyneen opettajan pikaratkaisuna tilanteen selvittämiseen. Opettajalla ei tällaisessa tilanteessa ole käytössään tarpeeksi resursseja, jotta tilanne saataisiin ratkaistuksi kaikkia osapuolia kunnioittaen ja kuunnellen. Käsityksiä ristiriita- ja konfliktitilanteissa toimimisesta löytyi aineistoista A1 ja A3.

Otan käytävälle erikseen sen, jota jututan [konflikti- tai ristiriitatilanteen tiimoilta], ettei muiden tarvitse kuunnella, sellaisten, jotka ei ole tehnyt mitään keljua. – Mutta jos joutuu itse lähtemään [riidanselvitykseen], mietityttää luokkaan [yksin] jäävät oppilaat. (A1)

Ja monesti kun ne on samat oppilaat, joiden kanssa pitää mennä selvittämään tätä riitaa, niin sitten monotonisesti vaan saattaa sanoo sen anteeksi. Ja se on homma, joka on sillä selvä, mut se jatkuu se sama homma seuraavalla välkällä ja sittenkin. Ja taas se anteeksi. Ja iteki huomaa, että pyydettiin anteeksi, homma on olevinaan selvä, mutta se ei ole. (A1)

Opettajat kokevat, että käytössä olevat resurssit ja keinot eivät mahdollista ristiriitojen ja konfliktien selvittämistä perusteellisesti ja tasa-arvoisesti. Suurimmaksi ongelmakohdaksi opettajat kokivat **ajan riittämättömyyden**. Koulun ja rinnakkaisluokkien yhtenäisten ratkaisukäytänteiden puuttuminen oli osaltaan hankaloittamassa ristiriita- ja konfliktitilanteiden selvittämistä.

Aineistoista A1 ja A3 oli havaittavissa myös opettajan työn kiireinen ja stressaava puoli. Opettajien käsityksistä pystyi havaitsemaan sen, että he kokevat opettajan **hektisen arjen** vaikuttavan siihen, kuinka he kohtelevat oppilaita ja toimivat opetusympäristössään. Opettajat näkivät kiireen olevan toisinaan syy siihen, miksi tasa-arvoinen ja yhdenvertainen toiminta jää huomioimatta.

Pitäis aina muistaa antaa positiivista palautetta, mutta aina ei muista kun vaan huutaa naama punasena. (A1)

Ja sitte koulussa on hektistä, että pakko rauhoittaa ittersäki. (A3)

A1-aineistosta on erityisen selvästi nähtävillä **koulunkäynnin ohjaajien merkitys**. Heidän läsnäoloon ja apuaan pidetään positiivisena ja arvokkaana asiana, mutta tulkittavissa ovat myös näkemykset koulunkäynnin ohjaajien määrällisestä puutteesta ja siitä, etteivät

opettajat aina koe pärjäävänsä haasteellisissa tilanteissa ilman apua. Koska koulunkäynnin ohjaajien läsnäolo ja heidän työpanoksensa esiintyivät haastattelussa positiivisena asiana, sivuamme tätä myöhemmin lisää samassa yhteydessä, jossa käsittelemme tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviä käytänteitä resurssitasolla. Aineistosta löytyi kuitenkin enemmän puhetta juuri siitä, kuinka koulunkäynnin ohjaajille olisi enemmän tarvetta.

Ei ensimmäisenä näiden kanssa tuu lähettyä yksin pihalle tutkimaan jotakin juttua, jos on avustaja mukana niin sitten voi harkita, että käydään tutkimassa. (A1)

Muissa aineistoissa ei esiintynyt näin selvästi puhetta koulunkäynnin ohjaajista. Aineistossa A2 viitattiin ohimennen ohjaajien läsnäoloon luokassa, sekä siihen, että he voivat olla apuna esimerkiksi tehtävien valinnassa.

Tiedostamisen ja arvojen toteuttamisen ristiriita

Resurssitasolle kuuluvien ristiriitaisten käsitysten löytäminen aineistosta oli paljon haastavampaa kuin rakenne- tai prosessitason ristiriitaisuuksien löytäminen. Määrällisesti resurssitason alakategorioihin kuuluvaa puhetta oli haastatteluissa runsaasti, mutta erityisiä ristiriitaisia käsityksiä oli opettajien puheesta liki pitäen mahdotonta löytää.

Opettajat toivat haastatteluissa kuitenkin esille, että he **tiedostavat** voitavansa toimia työssään useamminkin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäen. Opettajien käsitysten mukaan syyt sille, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus jäävät joskus toteuttamatta, vaikuttavat olevan arjen hektisyydessä ja kiireessä tai siinä, että opettajilla ei ole tarpeeksi keinoja ja osaamista näiden **arvojen toteuttamiseen**. Tietoinen tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen ilmapiirin luominen näyttää jäävän kaiken muun opettajan työn alle. Opettajahaastatteluista ilmenee, että heillä on olemassa käsityksiä siitä, kuinka tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voisi toteuttaa. He tiedostavat siis kuinka olisi hyvä toimia, mutta todellisuudessa kuitenkin toimivat toisin. On tärkeää, että opettajat tiedostavat, kuinka heidän tulisi toimia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistääkseen. Aineistostamme on havaittavissa, että tiedostamisesta huolimatta opettajat eivät silti aina toimi työssään tasa-arvoisesti tai yhdenvertaisesti.

Opettajien käsityksissä esiintyvät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävät puitteet

Fokusryhmähaastatteluissa tuli esille useita resurssitasoon vaikuttavia tekijöitä, jotka opettajien käsitysten mukaan edistävät tasa-arvoista ja yhdenvertaista toimintaa. Jotkin näistä resursseista tai niiden saatavuudesta liittyvät löyhästi myös rakennetasoon. Tässä

esitellyt resurssit ovat kuitenkin opetuksen, kasvatuksen tai vuorovaikutuksen mahdollistavia tekijöitä, ja liittyvät tasa-arvoisemman ja yhdenvertaisemman oppimisympäristön luomiseen, käsittelemme niitä osana resurssikategoriaa. Monet näistä tekijöistä mainittiin haastatteluissa lyhyesti ja ohimennen, joistakin opettajilla oli enemmän sanottavaa. Huolimatta eri resursseja koskevan puheen määrästä, fokusryhmähaastatteluiden perusteella saattoi kuitenkin tehdä sen tulkinnan, että alla esitellyt erilaiset resurssit ovat osaltaan luomassa kouluun tasa-arvoisempaa ja yhdenvertaisempaa toimintakulttuuria ja -ympäristöä.

A1-ainestossa opettajat kokivat, että erilaisten **luokka- ja harrastetilojen käyttäminen** on koulun puolesta mahdollista kaikille oppilaille. Tällaisia tiloja ovat opettajien mukaan muun muassa musiikki-, käsityö-, ja tietokonehuoneet sekä liikuntasali erilaisine välineineen. Kaikkia oppilaita koskeva oikeus käyttää tiloja ja välineitä oli opettajien mielestä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta olennaista. Aineistonkeruujaksojen aikana pääsimme seuraamaan musiikki- ja tietokonehuoneissa pidettyjä tunteja. Havainnoimillamme tunneilla oppilailla oli mahdollisuus kokeilla erilaisia rytmisoittimia ja kukin heistä pääsi itsenäisesti harjoittelemaan tekstinkäsittelyohjelman käyttöä. Koululla oli aineistonkeruun aikana paikalla myös kiertävä liikuntavälinekärri, jonka erilaisia välineitä oppilaat pääsivät vapaasti mutta valvotusti kokeilemaan luokka-asteittain. Liikuntasalissa olleiden erilaisten välineiden käyttöä varten oli jokaiselle luokka-asteelle varattu yksi välitunti, jolloin sali oli vain kyseisien oppilaiden käytössä. Mahdollisuudet luokkatilojen tasapuoliseen käyttöön tai erilaisten urheiluvälineiden järjestäminen kouluille ovat sidoksissa myös rakenteelliseen tasoon sekä niihin toimijoihin, jotka ovat päätöksillään mahdollistamassa näitä asioita.

Opettajat toivat A1-aineistossa esille myös **luokkakokojen** vaikutuksen siihen, kuinka oppilaita huomioidaan tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Näiden kahden opettajan luokat olivat kooltaan suhteellisen pieniä, vain noin 15 oppilasta per luokka. Toinen opettajista muisteli aikaisemmin opettaneensa luokkaa, jossa oli 28 oppilasta. Hänen mielestään luokassa kiertäminen ja oppilaiden huomiointi oppituntien aikana oli isossa luokassa paljon haastavampaa kuin nykyisessä oppilasmäärältään pienemmässä luokassa. Tasa-arvoista ja yhdenvertaista toimintaa opettajan mukaan tukee se, että yksittäiselle oppilalle on annettavissa pienessä luokassa enemmän aikaa esimerkiksi tehtävissä neuvomisen tai kotitehtävien tarkistamisen suhteen. Luokan pieni koko tai opettajan aika eivät yksin tee

oppimisympäristöstä tasa-arvoista, vaan keskeistä on opettajan toiminta ja se, kuinka hän koulun arjessa kohtaa oppilaat. Aineiston perusteella opettaja koki luokan pienen oppilasmäärän luovan paremmat edellytykset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamiselle.

Aineisto A2 oli ainoa tutkimusaineistoista, jossa opettajat toivat esille **liikunta- ja aistirajoitteiset oppilaat**. Aineistojen keruun yhteydessä ei käynyt ilmi, että yhdessäkään luokassa olisi ollut fyysisesti vammaista oppilasta, joka olisi tarvinnut yhdenvertaisen opetuksen mahdollistamiseksi erikoisjärjestelyjä. Osaltaan ehkä tästä syystä aineistoista ei löydy puhetta vamman tai muun fyysisen haitan mahdollisista vaikutuksista tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen oppimisympäristön luomiseen. Opettajien mielestä koulun ja luokan tilojen tuli olla sellaiset, että niiden perusteella fyysisesti rajoittunut oppilas ei tule asetetuksi eriarvoiseen asemaan.

Minusta meillä on kauhea hyvin huomioitu kaikki niinku kuulovammaiset ja jos on ollut pyörätuoli käytössä tai muuta, että ei ainakaan tällaiset fyysiset vammat aseta toisia eriarvoiseen asemaan. (A2)

Tutkimuksessa on jo aikaisemmin tuotu esille opettajien näkemyksiä **koulunkäynnin ohjaajien** tarpeesta ja heidän apunsa merkittävyydestä. Koulunkäynnin ohjaajien määrä oli A1-aineiston opettajien puheen perusteella tulkittavissa vähäiseksi, ja heidän avulleen näytti olevan enemmän tarvetta, kuin mitä he kykenivät tarjoamaan. Olemassa olevien resurssien puitteissa koulunkäynnin ohjaajien läsnäolo ja heidän työpanoksensa nähtiin kuitenkin merkittävänä apuna. Myös mahdollisuus **erityisopettajan** tarjoamaan apuun nähtiin tärkeänä. Yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että oppilaille on tarjolla sellaista apua ja tukea, jolla heille voidaan tarjota tasavertaiset oppimismahdollisuudet, huomioiden kuitenkin heidän yksilölliset tietonsa ja taitonsa sekä mahdollisen tuen tarpeen. Koulunkäynnin ohjaajia ja erityisopettajia koskevaa puhetta oli löydettävissä ainoastaan aineistosta A1.

Monena vuonna on sanottu, että ne, joilla on jo eskarissa todettu suuria vaikeuksia, suositellaan aamuryhmään, kun aamulla on erityisopettaja käytettävissä, iltapäivällä ei sitten oo. (A1)

Oppimateriaalit sisältöineen ovat osaltaan vaikuttamassa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen koulumaailmassa. Jotta oppimateriaali olisi tasa-arvoista ja yhdenvertaista, sen tulisi olla vapaa stereotyyppioista. Määtän ja Turusen (1991, s. 49) mukaan oppisisältöjen tulee perustua humanistiseen ihmiskuvaan ja huomioida molempien sukupuolten

kiinnostuksen kohteet ja kokemukset. Oppimateriaalit välittävät oppilaille kuvaa todellisuudesta ja vaikuttavat osaltaan siihen, millainen maailmankuva oppilaille kehittyy. Ne välittävät myös arvoja ja asenteita. (emt, s. 47.)

Oppikirjat ovat opettajan oppilailleen valitsemia työvälineitä. Siksi opettajan olisi oppimateriaalia valitessaan erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisia arvoja hän oppilailleen oppimateriaalin kautta välittää. Jotta oppimateriaali olisi tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää, sen tulisi esittää positiivisia samaistumismalleja sukupuolesta riippumatta kaikille. Tämän lisäksi siinä ei tulisi olla sukupuoleen, etniseen taustaan, ikään tai muihin ominaisuuksiin liittyviä stereotyyppisiä kuvauksia.

Peruskoulujen oppimateriaalit ovat saaneet jonkin verran kritiikkiä siitä, että ne välittävät oppilailleen stereotyyppistä kuvaa sukupuolista. Oppikirjoissa miehet nähdään usein aktiivisina ja itsenäisinä toimijoina, jotka ovat valmiita seikkailemaan ja lähtemään kauas kotoa. Naiset esitetään passiivisina ja uhrautuvina taustavaikuttajina, jotka mielellään pysyvät tutussa ympäristössä. (Määttä & Turunen, 1991, s. 47-48; Puhakainen, 2008, s. 36.) Aineistoissa A1 ja A2 opettajat toivat oppimateriaaleista esille erityisesti Pikkumetsän Aapisen, joka oli käytössä molemmilla kouluilla. Toisen opettajan mukaan aapinen on sukupuolen huomioimisessa ”neutraali”, sillä kaikki aapisen sivuilla seikkailevat hahmot ovat eläimiä. Toinen opettajista puolestaan mielsi eläinhahmot joko tytöiksi tai pojiksi.

Pikkumetsän Aapinen on aika neutraali, koska se on niin eläinhahmopohjainen ja on erilaisten eläinhahmojen avulla tuotu [esille] erilaisia persoonia. (A2)

Näissähän [aapisissa] on eläinhahmoja, tyttö- ja poikaeläimiä. (A1)

Muuten aineistoissa ilmeni hyvin vähän itse oppikirjoja koskevaa puhetta. Aineistoissa A1 ja A2 mainittiin erikseen Aapinen, aineistossa A3 ei puhuttu oppimateriaaleista lainkaan. Oppimateriaaleja koskevien kysymysten jättäminen haastattelurungon ulkopuolelle oli meidän valintamme. Ainoastaan A2-aineiston fokusryhmähaastattelussa tutkija oli kysynyt suoraan oppimateriaaleista ja niiden välittämistä sukupuolirooleista. Aineistossa A1 opettajat ottivat Aapisen puheeksi itse. Aineistoissa A1 ja A2 ilmeni lisäksi puhetta tehtävien valinnasta ja tehtävänannoista. A1-aineistossa opettajat painottivat oppilaiden oman valinnan vapautta. He pyrkivät tarjoamaan oppilaille useita vaihtoehtoisia tehtäviä, jotka eivät ole opettajan toimesta sukupuolen mukaan valikoituneita. Oppilaan mahdollisuus omatoimiseen päätöksentekoon korostui huolimatta siitä, että opettajat ovat olleet tekemässä alustavia valintoja tarjottavia vaihtoehtoja koskien.

A2-aineistossa opettajat toivat esille mielenkiintoisen näkemyksen oppimateriaaleihin liittyen. He kokivat, että nykyiset oppimateriaalit ovat tuoneet erilaiset perheet pikkuhiljaa esille. Opettajat toteavat, että perhe voi koostua muistakin henkilöistä kuin isästä, äidistä, tytöstä ja pojasta. Opettajat arvelivat heidänkin luokissaan olevan todennäköisesti monenlaisia perheitä ja kokivat siitä syystä hyvänä näiden asioiden käsittelyn myös oppikirjojen kautta. Aineistossa A2 opettajat pohtivat, että oppikirjojen tekijöiden parissa on ehkä herätty tiedostamaan, ettei perinteinen ydinperhe ole enää ainoa vaihtoehto, ja siksi oppikirjoissa tuodaan esille erilaisia perheitä. Aineistossa A1 toinen opettajista pohti myös oppikirjojen tekijöiden panosta oppimateriaalien sisältöön.

Pikkuhiljaa on tullut sellaisia erilaisuuksia [esimerkiksi erilaisia perheitä], ei vielä ole hirveän paljon mutta on kuitenkin selvästi oppikirjojen tekijöiden parissa tiedostettu asia. (A2)

Oppimateriaalit varmaan mietitään nykyään hirmu tarkkaan valmiiksi. (A1)

Oppilaiden **sosioekonomisiin taustoihin** liittyvää puhetta löytyi pääasiassa aineistosta A2. Käytämme sosioekonomisiin lähtökohtiin liittyvistä huomioista puhuttaessa myös käsitettä oppilaiden resurssit. Nämä resurssit ovat niitä asioita, joita oppilaat koulun käyntiin tarvitsevat, tai joita oppivelvollisuuden suorittaminen heiltä vaatii. Tutkimuksessa olemme tähän mennessä käsitelleet resurssitasoa koulussa toimivien aikuisten kannalta, mutta sosioekonomiset taustat liittyvät aineistoissa enemmän oppilaiden resursseihin.

Huolimatta oppilaiden erilaisista lähtökohdista, opettajien käsitykset tukevat ajatusta, että suomalainen peruskoulu tarjoaa tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset lähtökohdat kaikille oppilaille. Opettajien käsitysten mukaan yksi tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta vahvistava resurssitaso on peruskoulun maksuttomuus. Periaatteessa suomalainen peruskoulu on ilmainen, jolloin koulunkäynti on kaikille mahdollista varakkuudesta riippumatta.

Nykyään kun koulu ei saisi maksaa mitään, niin sillä tavalla on tasa-arvoisempi niin tulee tuota vähemmän niitä tilanteita, että tarvii miettiä että onko meillä nyt varaa tuoda rahaa tähän tai muuta, että sellaisia tilanteita ei juurikaan tarvi enää järjestellä, että kaikki voi osallistua jos jotain on. (A2)

A2-aineiston opettajien käsityksistä voi havaita, että he tiedostavat oppilaiden tulevan erilaisista lähtökohdista. Opettajat tiedostavat myös, että oppilaiden lähtökohdat voivat toisiinsa verrattuina olla melko kaukana tasa-arvoisista ja yhdenvertaisista. Erilaisten

lähtökohtien tiedostaminen nähdään tärkeänä. Opettaja, joka osaa ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat toimii tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävästi.

Se varmaan ensimmäisenä tulee mieleen, että tärkeää on ensin tiedostaa että on erilaisia lähtökohtia ja valmiuksia ja sitten voi tarjota mahdollisuuksia ponnistaa niistä eteenpäin tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. (A2)

Vaikka oppilaat voivat tulla koulumaailmaan hyvin erilaisista lähtökohdista, opettajien käsityksistä voi päätellä, että he kokevat pystyvänsä tarjoamaan lähtökohtien eroavaisuuksista huolimatta koulussa tasa-arvoisemman ja yhdenvertaisemman ympäristön. Erilaisten lähtökohtien olemassaolon tiedostaminen nähdään tärkeänä, sillä on hankala yrittää ”parantaa” jotain sellaista, mitä ei tiedä olevan olemassa. Opettajien käsityksen mukaan kodin tarjoamat lähtökohdat ja resurssit ovat kuitenkin sellaisia, joihin heidän voi olla hankala tai mahdoton puuttua.

Ne lasten lähtökohdat kotona voi olla niinkun, ei välttämättä kovinkaan yhdenvertaiset tai tasa-arvoiset, että sillä tavalla kun aattelee esimerkiksi sitä miten [ne lapset] jaksaa sen koulupäivän... Semmosia asioita mihin me ei oikein voida vaikuttaa [esimerkiksi koulupäivän kokonaispituus]. Jotkut tulee seitsemältä aamupäiväkerhoon ja lähtee sieltä viideltä iltapäivällä, se on niitten koulupäivä. Toiset tulee yhdeksältä kotoa kun äiti tai isä saattelee kouluun, ja yhdeltä siellä on äiti vastassa pullantuoksuisena, että onhan ne sillä tavalla hyvinkin eriarvoisia monien ne lähtökohdat. (A2)

Tutkimuksemme tuloksista on nähtävissä, ettei kaikki opettajien toiminta aina parhaalla mahdollisella tavalla tue tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Opettajat kuitenkin kokevat voivansa tarjota oppilaille hyvät mahdollisuudet tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen koulunkäyntiin koulun mahdollistamien resurssien pohjalta. Opettaja A2 aineistossa toteaaakin, ettei erilaisiin koteihin, lähtökohtiin tai persoonallisiin ominaisuuksiin liittyviä asioita saisi arvottaa eri arvoisiksi.

Persoonallisuuden ominaisuuksiin tai erilaisiin koteihin tai lähtökohtiin liittyviä juttuja ei pitäisi arvottaa eri arvoisiksi. (A2)

6.4 Tutkimustulosten yhteenveto ja tutkimuskysymyksiin liittyvä pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää ensimmäisen luokan opettajien käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulussa. Tutkimuksessa koulua tarkastellaan organisaationa, jonka erilaisissa rakenteissa, prosesseissa ja resursseissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttaminen opettajien käsityksien mukaan tapahtuu. Lisäksi perehdymme tarkemmin opettajien käsityksiin ja siihen, kuinka he kertomansa perusteella

konkreettisesti toteuttavat tasa-arvoista ja yhdenvertaista kasvatusta työssään. Tulevaa tasa-arvolain muutosta ajatellen halusimme myös selvittää, oliko nähtävissä tarvetta opetushenkilöstön täydennyskoulutukselle ja tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatuksen lisäämiselle. Käymme tutkimuskysymyksiämme tässä luvussa läpi kysymys kerrallaan.

Jaottelimme aineistosta löytyneitä käsityksiä Joan Ackerin sukupuolistuneiden organisaatioiden teorian perusteella muodostamiimme kategorioihin. Nämä kategoriat ovat itsessään jo tuloksia, sillä ne on luokiteltu tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviin tai niitä edistäviin tekijöihin. Toimme esille myös aineistossa esiintyneitä, keskenään ristiriitaisia käsityksiä. Tulosluvun kategorisoinneista voi löytää opettajien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tiimoilta esille tuomia asioita laajemminkin, mutta tässä yhteenvedossa syvennymme pohtimaan aineistoa tutkimuskysymyksien perusteella ja sitä kautta pyrimme muodostamaan niihin vastauksia.

1) Millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan opettajilla on tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulussa?

Tutkimuskysymyksellä haemme vastausta siihen, kuinka tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ilmenevät koulussa opettajien puheen perusteella. Tutkimusaineistosta ilmeni, että opettajat liittävät termin tasa-arvo nimenomaan sukupuoliin, sekä niiden välisen tasavertaisuuden toteutumiseen tai toteutumattomuuteen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät yhdenvertaisuutta parempana ja sukupuoliin sitoutumattomana ilmauksena.

Näemme koulun oppimisympäristönä, jossa on mukana eri ulottuvuuksia. Koulu itsessään on laaja määritelmä. Halusimme tällä oppimisympäristöjaottelulla tuoda tarkemmin esille sen, mihin erilaisiin oppimisympäristön ulottuvuuksiin opettajien käsitykset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta liittyvät. Piispanen (2008, s. 20) määrittelee tutkimuksessaan oppimisympäristön neljän eri ulottuvuuden kautta. Nämä ovat fyysinen, sosiaalinen, pedagoginen ja psykologinen ulottuvuus. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme Piispasta mukaillen oppimisympäristön kolmea eri ulottuvuutta. Fyysisenä oppimisympäristönä pidämme niitä konkreettisia puitteita, joita koulu tarjoaa oppilaille, esimerkiksi luokkatilaa. Konkreettisten resurssien lisäksi oppimisympäristöön kuuluvat myös sosiaaliset tekijät, kuten luokan ilmapiiri ja siihen vaikuttavien toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet. Opettaja on myös omalla toiminnallaan eli pedagogisilla lähtökohdillaan sekä tiedoillaan ja taidoillaan luomassa oppimisympäristöä. Nämä kolme

eri ulottuvuutta kattoivat tutkimusaineistosta löytyvät oppimisympäristöä koskevat käsitykset. Tästä syystä jätimme taulukoinnista pois Piispasen (2008, s. 19-20) psykologista oppimisympäristöä, eli emootioita ja käsitteenmuodostusta koskevan ulottuvuuden.

Taulukkoon 6 on tiivistetty tuloksista ne tekijät, jotka opettajien käsitysten mukaan ovat vaikuttamassa koulun oppimisympäristöön. Oppimisympäristö on taulukossa jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat konkreettinen-, sosiaalinen- ja pedagoginen oppimisympäristö. Lisäksi olemme luokitelleet näihin oppimisympäristön eri osa-alueisiin kuuluvat tekijät sen mukaan, kuinka ne opettajien toiminnassa heikentävät tai edistävät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Käsittelemme opettajien konkreettista toimintaa tarkemmin tutkimuskysymyksessä kaksi.

Kaikista käyttämistämme aineistoista oli havaittavissa opettajien käsityksien tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta olevan sikäli abstraktilla tasolla, että määritellessään käsitteitä *tasa-arvo* ja *yhdenvertaisuus*, he puhuivat muun muassa oikeudenmukaisuudesta, ennakkoluulottomuudesta ja tasapuolisuudesta. Aineistolainaukset ovat nähtävissä tulosluvussa, missä käsitellään prosessitasolla ilmeneviä ristiriitaisia käsityksiä (s. 41). Tulosten perusteella opettajat määrittelevät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden abstraktisti ja he puhuvat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden huomioimisesta ja niihin ”pyrkimisestä”. Opettajien puheesta ei samassa yhteydessä käynyt kuitenkaan ilmi kuinka he konkreettisesti pyrkivät tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Ikävalko (2014, s. 21) toi esille raportissaan *Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2013* samanlaisia huomiota siitä, että myös toisen asteen koulutuksen opettajat puhuivat tasa-arvoon pyrkimisestä abstraktilla tasolla. Ne konkreettiset keinot, joilla tähän tutkimukseen haastatellut opettajat pyrkivät toteuttamaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, tulivat esille haastatteluisissa koulujen arjesta ja siihen liittyvistä käytännön asioista keskusteltaessa. Osa konkreettisista keinoista oli muutoin tulkittavissa aineistoista. Opettajat eivät kuitenkaan yhdistäneet näitä käytännön keinoja tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen käsitteiden määrittelemisen yhteydessä.

Taulukko 5. Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen oppimisympäristö opettajien käsityksien perusteella, sekä opettajien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävät ja heikentävät toimintamallit

	Konkreettinen	Sosiaalinen	Pedagoginen
	Erityisopettaja Mahdollisuus käyttää erilaisia luokka- ja harrastetiloja Oppimateriaalit Koulunkäynnin ohjaajat	Vapautunut ilmapiiri Sukupuolittunut puhe/yksilökohtaiset erot Valinnan vapaus Arjen kiire Vertaisryhmät	Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus Yhteiset säännöt Täydennyskoulutus Vaihtoehtojen tarjoaminen
Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävät toimintatavat	Värejä ei käytetä sukupuolten jaottelussa Sukupuolineutraalit vessat	Yksilön huomioiminen (vahvuudet, heikkoudet, palaute, taustat) Ennakkoluulottomuus Toimiva kollegiaalisuus	Tiedostaminen ja itsereflektio Palkitsemisjärjestelmän tavoitteet Ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen Positiivinen palaute Kasvatustuokiot
Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät toimintatavat		Ennako-oletukset	Pyrkimykset vs. päämäärä, abstraktius Palkitsemisjärjestelmän toiminta Ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisemisen vaikeudet

Kuten taulukosta on nähtävissä, opettajien puheesta löytyy useita oppimisympäristön konkreettista tasoa koskevia käsityksiä. Näistä käsityksistä pääteltävissä olevat konkreettiset tekijät ovat niitä, jotka ovat havaittavissa fyysisessä oppimisympäristössä. Yhden aineiston opettajien käsitysten perusteella tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koulussa ovat vessat, joita ei ole eroteltu sukupuolen mukaan. Samassa aineistossa opettajat puhuvat rehtorin antamasta ohjeesta välttää sukupuoliin yleisesti liitettyjen värien käyttöä oppilaiden jaottelussa. Opettajien käsitysten mukaan nämä liittyvät tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen oppimisympäristöön. Konkreettiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös opettajien ja kaikkien koulun oppilaiden tasapuoliset mahdollisuudet käyttää erilaisia luokkatiloja. Yhden aineiston perusteella hyvät ja toimivat mahdollisuudet käyttää monipuolisesti koulun erilaisia harrastetiloja ovat osa tasa-arvoista ja yhdenvertaista

oppimisympäristöä. Konkreettisen oppimisympäristön yhtenä osatekijänä koetaan oppimateriaali, kuten oppikirjat ja opettajien itsensä valmistamat materiaalit. Opettajien käsitysten mukaan viime aikaisimmat oppimateriaalit ovat olleet sukupuolineutraalimpia ja tuoneet esille enemmän erilaisia perhetyyppejä. Konkreettisen oppimisympäristön osana alueena A1-aineiston opettajat tuovat esille koulussa fyysisesti olevat ja oppilaiden kanssa toimivat henkilöt, kuten koulunkäynnin ohjaajat ja erityisopettajat.

Konkreettista tasoa koskevat käsitykset olivat havaittavissa opettajien puheesta kohtuullisen helposti, sillä näistä seikoista opettajat olivat tietoisia ja he pystyivät sanallistamaan konkreettiset tekijät hyvin. Sosiaalista oppimisympäristöä koskevaa puhetta oli haastatteluista hieman vaikeampi löytää, koska näiden käsitteiden löytäminen vaati tulkintaa. Tulkitsemisen perustana oli aineiston sisäistäminen ja jatkuva reflektointi sekä erilaisten kategorioiden muodostaminen. Tulosluvun aikaisempia kategorioita uudelleen tulkitsemalla pystymme muodostamaan tässä esitetyt vastaukset tutkimuskysymyksiimme.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön ovat vaikuttamassa luokan ja koulun eri henkilöiden toiminta ja heidän vuorovaikutukselliset suhteensa sekä käsitykset, joita heillä on oppimisympäristöön kuuluvista henkilöistä ja heidän toiminnastaan. Juuri vuorovaikutus on laadukkaan oppimisympäristön ja mielekkään oppimisen perustekijä (Piispanen, 2008, s. 16). Kaikista kolmesta aineistosta oli nähtävillä käsitys oppimisympäristön vapautuneemmasta ilmapiiristä, sekä oppilaille tarjotun valinnan vapauden merkittävydestä. Vuorovaikutussuhteisiin liittyen opettajat toivat esille oppilaiden keskinäisten vertaisryhmien toiminnan, yhteistyön kollegan kanssa sekä yksilön huomioimisen. Yksilöön kohdistuvalla huomiolla tarkoitamme oppilaiden erilaisten ominaisuuksien huomioimista, positiivisen palautteen antamista sekä oppilaan sosioekonomisten lähtökohtien tiedostamista.

Kaikkien aineistojen opettajien käsityksistä oli havaittavissa, että he tiedostivat mahdollisten ennako-oletusten olemassa olon ja kokivat, että tasa-arvoista ja yhdenvertaista oppimisympäristöä tukeakseen heidän tulisi välttää oppilaita koskevia vahvoja ennako-oletuksia, eli toimia ennakkoluulottomasti. Opettajien käsityksistä on nähtävissä, että oppilaita koskevat olemassa olevat ennako-oletukset vaikuttavat heidän toimintaansa, vaikka he tiedostavat niiden olevan haitallisia. Kaikissa kolmessa aineistossa tuotiin lisäksi esille koulun kiireinen arki. Opettajat kokivat arjen kiireen ja hektisyyden

vaikuttavan haitallisesti toimivien vuorovaikutussuhteiden ylläpitoon ja opetuksen järjestämiseen.

Aineistoissa ilmenneen sukupuolittuneen puheen sijoittaminen taulukkoon oli haasteellista. Sukupuolittuneen puheen lisäksi aineistoista oli havaittavissa käsityksiä siitä, että sukupuolella ei varsinaisesti ole merkitystä. Nämä ajattelutavat ovat keskenään vaihtoehtoisia. Toisten opettajien mielestä on tyttöjen ja poikien asioita, ja siten sukupuolten välisiä eroja. Toiset opettajat puolestaan ovat sitä mieltä, että yksilöiden väliset erot ovat merkittävämpiä kuin sukupuolten väliset erot. Kyse on opettajien ajattelutavasta, jonka vuoksi nämä kategoriat voidaan luokitella myös pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluvaksi. Koimme kuitenkin, että kyse ei ole opettajien ammatillisesta osaamisesta tai pedagogiasta kumpuavasta toiminnasta, vaan olemassa olevasta ajattelutavasta, joka on vaikuttamassa luokan sosiaalisiin suhteisiin ja siihen, kuinka opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.

Pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvät opettajan oma toiminta sekä valmiudet toimia ammattimaisesti ja toteuttaa opetusta. Tähän liittyen opettajat toivat esille erilaisia arvoja ja tapoja toimia. Tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen oppimisympäristön osana opettajat näkevät heidän pedagogistaan versovat toimintatapansa, joita löytyy taulukon 6 pedagogiaa käsittelevästä kategoriasta määrällisesti eniten. Pedagogiaan kuuluvat ne keinot, joita opettajat käyttävät luokan arjessa toteuttaakseen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Kahdessa aineistossa tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta määriteltiin yhteisillä säännöillä sekä vaihtoehtojen tarjoamisella oppilaille. Yhdessä aineistossa opettajat kokivat luokan yhteisten kasvatustuokioiden olevan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatuksen, sekä oppilaiden kehittyvän ajattelun vuoksi tärkeitä. Yhdessä aineistossa opettajat toivat esille periaatteen, jonka mukaan jokaista oppilasta olisi hyvä huomioida positiivisesti edes kerran päivässä. Pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös aineistossa ilmenevät palkitsemisjärjestelmä sekä ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen käytetyt keinot. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus olivat arvoja, joita opettaja liittivät käsityksissään tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Näitä arvoja tuotiin esille kaikissa aineistoissa. Opettajien arvomaailmasta kertoo heidän pyrkimyksensä asioiden tiedostamiseen ja itsereflektioon. Tiedostaminen ja itsereflektio nähtiin keinoina tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen ja oman opettajuuden kehittämiseen. Tiedostamisen

tärkeyteen liittyviä käsityksiä löytyi kaikista kolmesta aineistosta. Tiedostaminen ja itsereflektio vaikuttavat paljon niihin pedagogisiin toimiin ja keinoihin, joita opettajilla on käytössään. Itsereflektioon ja tiedostamiseen liittyy myös täydennyskoulutus. Koska täydennyskoulutukseen tähtäävän pilotin aikana opettajien itsereflektiossa oli tapahtunut muutoksia tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tiedostavammaksi, voimme todeta täydennyskoulutuksen vaikuttavan pedagogiseen oppimisympäristöön opettajien kautta. Tiedostamisen ja itsereflektion vuoksi luokittelimme pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluvaksi myös sen abstraktin puheen, jolla opettajat aineistossa määrittelevät tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkimistään.

Jokaisen opettajan puheesta oli havaittavissa käsityksiä siitä, millainen on tasa-arvoinen ja yhdenvertainen oppimisympäristö. Suuria aineistojen välisiä ristiriitoja tai eroavaisuuksia emme asiassa havainneet. Eri opettajat toivat esille erilaisia asioita, mutta tasa-arvoisesta ja yhdenvertaisesta oppimisympäristöstä puhuttaessa voi jokaisen kuuden opettajan arvopohjan sanoa olevan hyvin samankaltainen keskenään. Tämä voi olla selitettävissä opettajankoulutuksen vaikutuksella ja opettajien eettisellä ohjeistuksella. Opettajien käsityksiä tarkastellessamme voimme tulla siihen päätelmään, että heidän käsitystensä mukaan tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen oppimisympäristöstä tekevät ennen kaikkea yhteiset säännöt ja velvoitteet kaikille. Ajatus yhteisten sääntöjen ja velvoitteiden noudattamisesta liittyy olennaisesti käsitykseen siitä, että tasa-arvoinen ja yhdenvertainen oppimisympäristö on oikeudenmukainen. Aineistoja tarkastelemalla tulemme siihen tulokseen, että opettajien käsitysten mukaan tasa-arvoinen ja yhdenvertainen oppimisympäristö koostuu yhtenäisestä arvopohjasta, kaikille yhteisistä säännöistä ja siellä vallitsee vapautunut ilmapiiri ja oppilaalla on valinnan vapautta. Mahdollisuudet hyödyntää monipuolisesti koulun resursseja, kuten erilaisia tiloja, oppimateriaalia ja henkilökunnan apua, sekä oppilaiden positiivinen kohtaaminen kuuluvat myös tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen oppimisympäristöön.

2) Miten nämä käsitykset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta ilmenevät heidän opettajantyötä kuvaavassa puheessaan?

Opettajien käsityksistä havaittiin kaikkien aineistojen kohdalla erilaisia konkreettisia tapoja, joilla he pyrkivät tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kasvatukseen. Taulukkoon 6 teimme jaottelun haastatteluissa ilmenneistä konkreettisista toimintatavoista tasa-arvoa ja

yhdenvertaisuutta vahvistavien ja niitä heikentävien toimintatapojen perusteella. Tutkimuskysymyksemme huomioon ottaen keskityimme niihin opettajalähtöisiin konkreettisiin toimintatapoihin, joilla opettajat kertomansa mukaan pyrkivät toteuttamaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Taulukoimme rinnalle myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä tekijöitä, sillä aineistosta tehtyjen tulkintojen perusteella näitä tekijöitä on runsaasti. Taulukoinnin ulkopuolelle jäivät ne aikaisemmin käsitellyt oppimisympäristöä koskevat käsitykset, jotka eivät tulkintamme mukaan ole opettajien konkreettisia tapoja toimia.

Opettajat toivat puheessaan esille tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyviä käsityksiä hyvin suoraan. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista heikentävät käsitykset puolestaan olivat enemmän tulkittavissa, vaikka jotkut opettajista pystyivät reflektoimaan niitäkin haastattelutilanteessa melko suorasanaisesti. Fokusryhmähaastattelun kysymyksenasettelut toisaalta tukivat edistävien toimintamallien esiin tuomista, sillä kysyimme niistä suoraan.

Opettajien ja oppilaiden välisessä suorassa vuorovaikutuksessa tapahtuvia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviä toimintatapoja olivat yhteiset kasvatustuokiot, oppilaan huomioiminen yksilöllisesti sekä positiivisen palautteen antaminen. Toimiva kollegiaalisuus oli myös vuorovaikutuksellinen toimintatapa, jonka opettajat kokivat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäväksi. Vuorovaikutukseen perustuvia toimintatapoja olivat opettajien käsitysten perusteella myös ristiriita- ja konfliktitilanteiden ratkaisuun käytetyt keinot sekä työrauhaan ja sujuvampaan arkeen tähtäävä palkitsemisjärjestelmä. Koimme edelliset kaksi toimintatapaa hyväksi, mutta huomasimme niissä myös joitakin sellaisia puutteita, jotka heikentävät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Puhuessaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä opettajat toivat esille myös ajatustasolla tapahtuvan toiminnan, ja sen vaikutuksen konkreettisiin tekoihin. Esimerkkejä tällaisesta toiminnasta ovat tiedostaminen, itsereflektio sekä ennakkoluuloton asenne. Opettajien toimintatavoista kertovat myös valinnat olla käyttämättä symboleja vessojen merkitsemisessä tai sukupuoliin liitettyjä värejä ryhmäjakoja tehtäessä.

Syy siihen, miksi perehdyimme opettajien konkreettisiin tapoihin toteuttaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työssään, oli halumme nähdä ja selvittää opettajien lähtökohtia tasa-arvokasvatuksen toteuttamiselle tulevaa lakimuutosta ajatellen. Opettajien lähtökohtia

selvittämällä voimme pohtia niitä valmiuksia, joita opettajilla on jo olemassa tasa-arvolain muutoksen ja tasa-arvosuunnittelun kohtaamiseen. Pehdymme tarkemmin näihin opettajien valmiuksiin tutkimuskysymyksessä kolme.

3) Mitä täydennyskoulutustarpeita opettajilla on tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen?

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa -täydennyskoulutuksen pilottikokeilu oli tutkimusaineiston keruun aikana, syksyllä 2013 meneillään kaikissa tutkimukseen osallistuneiden koulujen ensimmäisissä luokissa. Fokusryhmähaastatteluiden toteuttamiseen mennessä kouluilla oli ehditty pitää arviolta kaksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatustuokiota kutakin luokkaa kohden. Kahdessa aineistossa opettajat kertoivat kokeneensa kasvatustuokiot hyödyllisinä ja kehittävinä. Kaikki kuusi opettajaa kokivat hankkeen pilotin aikana oman itsereflektionsa avartuneen ja tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvien asioiden tiedostamisen tapahtuvan aiempaa helpommin. Yksi opettajista totesi hankkeen myötä silmiensä avautuneen havaitsemaan sellaisia asioita, joita hän ei ollut aikaisemmin osannut ajatella epätasa-arvoistaviksi. Opettajien käsityksistä oli selvästi havaittavissa hankkeen pilotoinnin positiivinen vaikutus opettajien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tiedostamiseen ja huomioimiseen. Käsityksistä tuli kuitenkin ilmi myös se, että he kokivat tiedostamattoman toimintansa olevan mahdollisesti epätasa-arvoistavaa. Täydennyskoulutuksella voidaan lisätä opettajien tietoisuutta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamisesta. Tällöin opettajilla ei enää ole mahdollisuutta vedota tietämättömyyteen perusteluna sille, miksi tasa-arvo ja yhdenvertaisuus jäävät toteutumatta. Tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen toiminnan tiedostaminen ja lisääminen eivät kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan ne vaativat aikaa, resursseja sekä opettajien ajattelutapojen ja toimintamallien uudistamista (Brunila et. al., 2005, 12, 35). Haasteellista on juuri opettajien ajattelutapojen muuttuminen ja erilaisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävien, tiedostamattomien käsitysten tunnistaminen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että nähtävissä on selkeä tarve lisätä opettajien tietoisuutta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Täydennyskoulutuksen tarpeesta kertovat opettajien toiminnassa ilmenevät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät toimintatavat, mutta myös positiiviset kokemukset, joita opettajilla oli hankkeen pilotin aikana. Opettajien kokemuksia täydennyskoulutuksesta käsitelimme tulosluvussa luokitteluissa *Vuorovaikutus ja itsereflektio työkaluina tasa-arvoisempaan ja*

yhdenvertaisempaan toimintaan, sekä Kollegiaalisuus, työpaikan ilmapiiri ja kouluttautuminen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävässä käsityksissä. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä toimintatapoja on esitelty esimerkiksi tulosluvun luokittelussa *Opettajien ennako-oletusten sukupuolistuneisuus.*

Voimme verrata nykyistä tilannetta ja tulevaa lakimuutosta tilanteeseen, jolloin tasa-arvolakiin tuli edellisen kerran muutoksia. Vuonna 2009 julkaistun *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo* -raportin mukaan tasa-arvolain muutoksen (6b §) velvoittama tasa-arvosuunnittelu on ollut vielä alkutekijöissään, vaikka lakimuutos tuli voimaan neljä vuotta aiemmin, vuonna 2005 (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, s. I). Mikäli neljä vuotta edellisen lakiuudistuksen jälkeen tasa-arvosuunnittelu on ollut vielä alkutekijöissään, voimme vain arvailla millainen tilanne tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelussa tulee olemaan, kun lakiuudistukset velvoittavat myös perusopetusta tarjoavat oppilaitokset tekemään tasa-arvosuunnitelman. Pohdinnan arvoisen tilanteesta tekee se tosiasia, että tarkempaa perehdytystä tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kasvatukseen ja täydennyskoulutusta tasa-arvosuunnittelusta ja tulevasta lakimuutoksesta on saanut ainoastaan noin 0,15 prosenttia opettajista.

Tasa-arvotyötä suomalaisessa perusopetuksessa on tehty projektiluontoisesti pitkään - jo neljän vuosikymmenen ajan. Jo tehtyä tasa-arvotyötä käsitellään tarkemmin muun muassa Jukka Lehtosen (2011) toimittamassa teoksessa *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* ja Brunilan, Heikkisen ja Hynnisen (2005) teoksessa *Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön.* Raportissa *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo* todetaan useiden erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden antaneen positiivisia tuloksia tasa-arvotyön toteuttamisesta. Näiden kokeilu-, kehittämis- ja tutkimushankkeiden projektiluontoisuus kuitenkin vaikuttaa suoraan siihen, että pysyvien tulosten saavuttaminen on nähty haasteellisena. (Kuusi et al., 2009, s. II.) Erilaisten hankkeiden suuresta määrästä huolimatta juuri projektiluontoisuus aiheuttaa sen, että tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittämisestä on tullut lyhytkestoista toimintaa, joka voi jopa hidastaa uusien ajattelumallien ja toimintatapojen vakiintumista (Brunila et. al., 2005, 60). Nämä seikat huomioon ottaen näemme tarpeellisena täydennyskoulutuksen, joka tarjoaa konkreettisia ja pitkäkestoisesti hyödynnettävissä olevia keinoja tasa-arvosuunnittelun ja tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatuksen toteuttamiseen.

Koulun johto ja kuntien sivistystoimi ovat usein päättämässä koulun osallistumisesta täydennyskoulutuksiin, joten koulutukset valikoituvat heidän tärkeiksi näkemiensä painotusten mukaisesti. Jos koulun johto ei pidä tärkeänä arvopohjana tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, yksittäisen opettajan on vaikea toimia näiden arvojen puolestapuhujana ja välittäjänä. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentävät järjestelmät tai asenteet ovat toisinaan ujuttautuneet poliittisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Mikäli muutos tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatuksessa ei lähde liikkeelle rakennetasolta, uhkaavat nämä arvot jäädä vain yksittäisten toimijoiden toteuttamiksi. Jos perusopetuksen opetussuunnitelma ei sisällyttäisi tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta arvopohjaansa, mikään ei velvoittaisi koulujakaan toimimaan näiden arvojen välittäjinä. Vaikka opetussuunnitelma ohjeistaisi tasa-arvoiseen kasvatukseen ja toimintaan, voi koulun johto jättää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toissijaiseksi arvoksi koulun toiminnassa.

Jotta täydennyskoulutuksesta saatu hyöty olisi suurin, tulee sen keskittyä sellaisiin sisältöihin, joista opettajat arjen askareissaan hyötyvät (Meriläinen, 2002, s. 260). Täydennyskoulutuksen tulee kohdentua koulun arkeen siten, että koulutuksen välittämät arvot muuttuvat opettajien ajattelu- ja toimintatavoiksi. Täydennyskoulutus itsessään ei ole ratkaisu, vaan asioiden tiedostaminen ja sen perusteella tapahtuva muutos ajattelussa ja toiminnassa. Tulosten perusteella voimme todeta, että opettajien on helpompi hahmottaa ja reflektoida asioita koulun arjen käytäntöihin ja omiin toimintatapoihinsa, kuin koulun rakenteisiin liittyen. Tätä havaintoa tuki aineistossa esiintyneen, käytännön töihin liittyvän puheen runsaus verrattuna rakenteita, kuten opetussuunnitelmaa tai koulun hallintoa koskevan puheen vähäisyyteen. Täydennyskoulutuksen tarpeen ja opettajien työn käytännönläheisyyden vuoksi mahdollisen täydennyskoulutuksen tulee olla vankasti käytäntöön sitoutunut ja koulun tulee olla hallintoa myöten perillä täydennyskoulutuksen sisällöistä ja tavoitteista. Meriläinen (2002, s. 261) toteaa, että mikäli opettajien täydennyskoulutuksella halutaan päästä todellisiin tuloksiin, on koulutuksen kosketettava koko opettajakuntaa.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatuksen kattavampi huomioiminen ja tasa-arvolain muutos haastavat opettajakuntaa pohtimaan tarkemmin näiden arvojen näkyväksi tekemistä omassa toiminnassaan. Täydennyskoulutuksen ei tulisi olla ainoa ratkaisu opettajien valmiuksien lisäämiseen. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen koulumaailmassa on haaste myös opettajankoulutuksen järjestäjille. Näiden asioiden olisi hyvä sisältyä

opettajankoulutuksen oppisisältöihin, jotta opettajilla olisi jo ammattiin valmistuessaan koulutuksensa puolesta valmiuksia toteuttaa tasa-arvoisempaa ja yhdenvertaisempaa kasvatusta työssään. Brunila et. al. (2005, s. 14) kuitenkin toteavat, etteivät esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoa koskevat oppisisällöt ole vakiinnuttaneet paikkaansa opettajankoulutuksessa. Heidän mukaansa opettajankoulutuksen kaikille opiskelijoille pakolliset sisällöt eivät toistaiseksi ole muuttuneet sukupuolten tasa-arvoa paremmin huomioiviksi. Tasa-arvoasioihin ja sukupuolikysymyksiin perehtyminen ja niiden opiskeleminen on sidoksissa opettajaksi opiskelevan omaan valveutuneisuuteen ja kiinnostuksen kohteisiin (Brunila et. al., 2005, s. 14).

Pyrkiminen tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan koulukulttuuriin lähtee liikkeelle muutoksista (Brunila et. al., 2005, s. 61). Muutosten tulee tapahtua yksittäisten opettajien ajattelutavoissa ja toiminnassa, mutta myös koulun johdon asenteissa ja toimintatavoissa sekä mahdollisesti opettajankoulutuksessa ja kentällä jo olevien opettajien haluna kouluttautua. Brunilan et. al. (2005, s. 61) mukaan muutokset eivät tapahdu nopeasti tai yksiselitteisesti. Kuitenkin aivan pienetkin muutokset yksittäisen opettajan ajattelutavoissa tai toiminnassa voivat olla ensimmäisiä askeleita tasa-arvoisemman ja yhdenvertaisemman koulukulttuurin luomiseksi.

7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tieteen perustana on aina eettinen toiminta. Noudattaessaan tutkijan etiikkaa, tutkijat ovat sitoutuneet rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Tutkijoiden pyrkimyksenä tulisi aina olla kriittinen totuus. (Mäkinen, 2006, s. 5, 92.) Tässä tutkimusprosessissa suurimmat eettisyyden kannalta pohdittavat kysymykset liittyvät haastatteluiden toteuttamiseen sekä haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseen. Käymme näitä eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin läpi tässä luvussa.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat itsessään arvoja, jotka mainitaan jo Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Niiden edistäminen koulumaailmassa on opettajan eettinen velvoite. Ihmisoikeuksien toteutumisen kannalta tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat arvoja, joihin jokaisella oikeus (Suomen perustuslaki 6§). Koulussa opettaja on auktoriteettihenkilö, joka välittää näitä arvoja oppilaille. Valtaa käyttävänä henkilönä hänen tulisi kaikessa toiminnassaan noudattaa eettisiä arvoja.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että käsitykset joudutaan rajoittamaan tutkittavaan ihmisjoukkoon, sillä ne liitetään usein ainakin epäsuorasti niihin henkilöihin joiden käsityksiä on tutkittu. Tällöin käsityksiä on hankala yleistää, sillä nähdään etteivät ne ole valideja kuin tutkituilla henkilöillä. Tulosten yleistettävyyden vuoksi käsitykset pitääkin ankkuroida siihen tutkittavien ryhmään, mistä käsitykset on tutkittu. (Häkkinen 1996, 25-26.) Tutkimme opettajien käsityksiä, joten käsityksistä johdetut tulokset tulee ankkuroida opettajien ammattiryhmään. Tutkimukseemme osallistui vain kuusi naisopettajaa, mutta heidän voi nähdä edustavan tyypillistä osaa suomalaisista opettajista. Keväällä 2013 tilastointiin osallistuneiden peruskoulutuksen oppilaitosten opettajista ja rehtoreista naisia oli 73,6 prosenttia. Aineistomme opettajat siis edustavat sukupuolensa perusteella valtaosaa suomalaisista opettajista. Perusopetuksen koulujen päätoimisista opettajista ja rehtoreista keväällä 2013 36,2 prosenttia, eli suuri osa, olivat 50-vuotiaita tai vanhempia. Tutkimuksemme opettajista kaksi edustaa tätä ikäluokkaa. 40–49-vuotiaita opettajia oli Suomessa 32,8 prosenttia keväällä 2013, ja tutkimuksemme opettajista kolme sijoittuu kyseiseen ikähaitariin. Alle 40-vuotiaita opettajia tilastoissa oli 31,0 prosenttia, johon sijoittuu yksi opettajistamme. (Kumpulainen, 2014, s. 67-69.) Tutkimuksen *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankekytköksen vuoksi haastateltavat opettajat

valikoituivat tietyistä kouluista, joissa kyseisenä vuonna kohderyhmään kuuluvat alkuopettajat sattuvat olemaan naisia. Opetusalan naisvaltaisuuden vuoksi tutkittavat edustavat tyypillistä otantaa opettajakunnasta.

Haastattelulla on tarkoituksena kerätä luotettavaa tutkimusmateriaalia siten, ettei tutkija johdattele haastateltavia, tai anna heille valmiita vastauksia. Aineiston litteroinnin ja analysoinnin helpottamiseksi haastattelun tulee olla edes väljästi rakenteellinen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla on olemassa kysymyskaavake tai väljä aiheista, jonka avulla hän ohjaa haastattelun etenemistä. Haastattelulomakkeet olisi myös hyvä testata kriittisillä vastaajilla ennen haastatteluiden toteuttamista. Näin tutkijalla on mahdollisuus tarvittaessa tehdä muutoksia haastattelurunkoon. (Kumpulainen, 2014, s. 92, 96.) Tutkimuksessamme haastattelulomaketta ei esitettävä ennen ensimmäisen haastattelun toteuttamista. Tämä voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä, sillä joidenkin kysymysten kohdalla ilmenneet epäselvyydet olisi mahdollisesti pystytty välttämään esitestaamisen avulla. Epäselvyyksiä aiheuttivat muun muassa käsitteet, jotka olivat opettajille vieraita sekä jotkin monitulkintaiset kysymykset. Käsitteiden käyttöön liittyvän ongelman ratkaisimme käyttämällä haastattelussa lopulta niitä käsitteitä, jotka olivat opettajille tuttuja. Tulkinnanvaraisten kysymyksien kohdalla pyrimme siihen, että opettaja vastasi ensin oman tulkintansa mukaan, jonka jälkeen tarkensimme kysymyksenasettelua niin, että saimme vastauksen haluamaamme kysymykseen. Pyrimme toimimaan siten, että opettajille ei jäänyt tunnetta siitä, että he olisivat vastanneet kysymyksiin väärällä tavalla. Oman tulkinnan esille tuominen oli suotavaa, jopa toivottavaa.

Kaikki kolme haastattelutilannetta olivat toisistaan poikkeavia, mikä sai meidät pohtimaan poikkeavuuksien vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Tuloksista on kuitenkin nähtävillä, että vaikka haastattelutilanteet poikkesivat toisistaan, löytyi haastatteluista tutkimuskysymystemme kannalta olennainen tieto. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään sillä, että muille tutkijoille oli ensimmäisen haastattelun perusteella annettu ohjeistusta aineiston keräämistä varten. Näin pyrittiin vaikuttamaan siihen, että lähtökohdat olivat tutkijoille selvillä. Haastattelujen käyttäminen useisiin eri tarkoituksiin on eettinen kysymys (Mäkinen, 2006, s. 97). Tätä tutkimusta tehtäessä tutkijoita ja haastateltavia informoitiin ennen haastattelun aloittamista siitä, että haastatteluilla tullaan hyödyntämään paitsi meidän tutkimuksessamme, myös osana *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hanketta. Tutkijat ja haastateltavat olivat etukäteen tietoisia siitä, mihin haastatteluilla käytetään.

Kaikissa kolmessa fokusryhmähaastattelussa käytettiin samaa haastattelurunkoa, mutta kaikkia haastattelurunkoon kirjattuja kysymyksiä ei käsitelty aineistoja A2 ja A3 kerätessä. Tämä johtui aikataulullisista syistä ja tutkijoiden tekemistä valinnoista. Kahdessa muussa haastattelussa tutkijat olivat huomanneet esittää joitakin mielenkiintoisia lisäkysymyksiä, esimerkiksi oppimateriaaleja tai oppilaan kohtaamista koskien. Näitä samoja kysymyksiä ei esitetty tekemässämme fokusryhmähaastattelussa. Osa lisäkysymyksistä on esitetty polveilevan keskustelun tarjoamien erilaisten teemojen tarkentamisen vuoksi. Haastattelutilanteet eivät koskaan ole identtisiä ja keskustelunomaisen, eri tutkijoiden keräämän aineiston kohdalla voimme todeta, että tämä on aineisto, jonka olemme saaneet juuri tätä kyseistä tutkimusta varten. Haastattelijoiden vaihtuvuus osin vaikutti siihen, mitä täydentäviä kysymyksiä tutkittavilta kysyttiin tai jätettiin kysymättä. Eri henkilöiden tekemät haastattelut vaikuttavat siihen, mitä tuloksia tutkimuksesta saadaan. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin paljon tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Huolimatta haastateltavien pienestä määrästä ja haastattelijoiden vaihtuvuudesta, kaikista tutkimusaineistoista löytyi opettajien tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä käsityksiä, jotka olivat yhteneviä.

Koimme keskustelunomaisten haastatteluiden ja kahden opettajan läsnäolon olevan tekijöitä, joiden avulla haastatteluista saatiin kerätyksi enemmän informaatiota. Haastattelutilanteiden kuvaaminen mahdollisti tilanteisiin palaamisen myöhemmin, sekä non-verbaalin viestinnän huomioimisen litterointitilanteessa. Nämä ovat mielestämme aineiston luotettavuutta parantavia tekijöitä. Litteroitaessa pois jätettyjen epäolennaisuuksien valikointi oli tutkimuksen painotuksen vuoksi perusteltua, mutta tapahtui puhtaasti meidän päätöstemme perusteella.

Olemme pyrkineet säilyttämään opettajien anonymiteetin viittaamalla lainauksien yhteydessä ainoastaan kouluihin. Samasta syystä koulujen esittelyn yhteydessä niihin ei ole liitetty koulukohtaisesti niitä aineistokoodeja, joita olemme lainauksien yhteydessä käyttäneet. Haastateltavien anonymiteettisuoja tulisi säilyä niin, että kukaan ulkopuolinen ei kykene sitä rikkomaan (Mäkinen, 2006, s. 96). Anonymiteetin säilyttämisen kiistattomia etuja Mäkisen (2006, s. 114-116) mukaan ovat paitsi haastateltavan rohkaiseminen suorempaan ja rehellisempään informaatioon, myös tutkijan vapauden lisääntyminen. Anonyymiys takaa sen, että arkojenkin asioiden käsitteleminen on tutkijalle helpompaa, kun tutkittavalle ei aiheudu haittaa hänen pysyessään tunnistamattomana. Tutkimukseen

osallistuneet opettajat ovat allekirjoittaneet tutkimusluvut, joissa he antavat suostumuksensa aineiston käyttöön. Samassa tilanteessa heitä informoitiin kattavasti tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöistä sekä anonymiteetin säilyttämisestä.

Tutkija lisää tulosten luotettavuutta kyseenalaistamalla ja koettelemalla niiden paikkansa pitävyyttä (Mäkinen, 2006, s. 102). Koetella saamiemme tulosten oikeellisuutta vertaamalla niitä vastaavanlaisten tutkimusten ja raportointien tuloksiin. Tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta voidaan lisätä antamalla tutkimus tutkijayhteisön kommentoitavaksi, jolloin heillä on mahdollisuus esittää huomioita tutkimuksen sisällöstä.

8 POHDINTA

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat arvoja, jotka ovat havaittavissa opettajien toimintaa koskevassa puheessa. Kuten tutkimuksessamme toimme esille, opettajat tiedostavat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden arvoina ja pyrkivät toteuttamaan näitä työssään. He toimivat työssään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävästi, mutta heidän toiminnastaan voi havaita myös useita tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta heikentäviä tekijöitä. Tuloksissa tuodaan esille tiedostamisen tärkeys, ja näin täydennyskoulutuksen merkitys tasa-arvoisemman ja yhdenvertaisemman koulun ja koulukulttuurin luomiseen.

Tutkimuksen aihetta valitessamme tarkoitus oli jatkaa kandidaatin tutkielman pohjalta pääpainon ollessa sukupuolisensitiivisyydessä. Nais- ja sukupuolen tutkimuksen tutkimusryhmään liittyminen ja tutkimussuunnitelman tekeminen olivat ensimmäiset askeleet tutkimuksen aloittamiselle. Tutkimusryhmän vaikutus tutkimuksen alkuvaiheessa oli suuri, sillä ryhmässä kuulumme erilaisia ehdotuksia työmme näkökulmia ja lähtökohtia koskien. Pehdyimme myös uusimpaan mahdolliseen tutkimustietoon aiheesta ja tämän seurauksena pystyimme muodostamaan paremmin käsitystä siitä, mitä lähdemme tutkimaan. Tiedon lisääntyessä esimerkiksi käsite sukupuolisensitiivisyys vaihtui tutkimuksessamme sukupuolitietoisuuteen ja sukupuolivastuullisuuteen. Tutkimuksen pääpaino kohdistui enemmän tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pelkän sukupuolitietoisuuden sijaan. Halusimme tutkimuksen olevan ajankohtainen. Koemme tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen perusopetuksessa tärkeäksi ja tämän tutkimusprosessin myötä meillä on paremmat valmiudet toimia tulevassa ammatissamme tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta huomioiden. Luokanopettajan tehtävissä tulemme kohtaamaan tutkimuksessa käsiteltyjä asioita.

Koimme aiemmin käyttämämme sukupuolisensitiivisyys-termin olevan liian monitulkintainen, eikä se vastaa käsittelemäämme aihetta yhtä kattavasti kuin sukupuolitietoisuus tai sukupuolivastuullisuus. Sukupuolisensitiivisyys-käsite voi ohjata liian vahvasti eri sukupuolten huomioimiseen ja kasvattamiseen tietyllä tavalla. Sukupuolineutraalisuus puolestaan hävittää sukupuolet keskustelusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole neutralisoida sukupuolia näkymättömiin. Sukupuolitietoisuus tuo esille sen, että opettajan tulee olla tietoinen siitä, että luokassa on sekä tyttöjä että poikia, mutta

hänen ei tule kasvattaa tytöistä tyttöjä tai pojista poikia. Sukupuolivastuullisuus puolestaan korostaa sitä vastuuta, joka opettajalla on kasvattajana tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen huomioimiseen ja koulukulttuuriin pyrittäessä.

Mahdollisuus osallistua *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeeseen tarjoutui meille tutkimusprosessin varhaisessa vaiheessa. Pääsimme samalla tutustumaan läheltä tulossa olevaan lakiuudistukseen. Hankkeeseen osallistumisen myötä muodostuivat ensimmäiset tutkimuskysymykset. Kysymysten muodostumisen myötä sopivaksi tutkimusmetodiksi varmistui fenomenografia, sillä halusimme tutkia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ilmenemistä ja toteutumista juuri opettajien käsitysten kautta. Fenomenografisen lähestymistavan avulla pystyimme tarkastelemaan käsityksiä toisen asteen näkökulmasta. Opettajien tekemät tulkinnat tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta olivat kiinnostuksen kohteena ja fenomenografinen tutkimusote mahdollisti niiden käytön tutkimusaineistona.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaminen oli pidempi prosessi, joka hahmottui lopulliseen muotoonsa analyysivaiheen aikana. Aineiston analyysin alkuvaihe oli haasteellinen johtuen teoreettisen viitekehyksen keskeneräisyydestä. Ackerin sukupuolistuneiden organisaatioiden teorian avulla saimme jäsenneltyä viitekehyksen lopulliseen muotoon, jolloin saimme selkeät raamit aineiston analyysia varten. Teoria sopi tutkimukseemme juuri sukupuolinäkökulman ja organisaatiolähtöisyyden vuoksi.

Pilottikoululla ollessamme keräsimme runsaasti videoitua materiaalia hanketta varten. Tutkimuksessamme käytetty materiaali oli lopulta murto-osa kaikesta kerätystä. Huolimatta koululla viettämästämme ajasta ja kerätystä materiaalista, tutkimuksemme kirjallinen toteuttaminen lähti liikkeelle vasta muutamaa kuukautta myöhemmin. Pidempiaikainen observointi koululla mahdollisti laajemman kokonaiskuvan muodostumisen koulusta organisaationa. Tiesimme luokan sosiaalisista suhteista sellaisia asioita, jotka eivät opettajahaastattelun perusteella tulleet ilmi. A1-aineiston kohdalla laajempi kokonaiskuva auttoi meitä ymmärtämään syvemmin opettajien esiin tuomia käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Toisaalta meidän tuli kriittisesti pyrkiä siihen, ettemme tuloksia tulkitsamme esitä sellaista tietoa, jota emme tutkimuksessa käytetyn aineiston perusteella pysty esittämään todeksi. Pyrimme aineiston analyysissa mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan, mutta aina käsityksiä tutkittaessa ja tulkittaessa

on muistettava, että niitä tulkitaan toisen asteen näkökulmasta. Tulkintaa tehdessä olemme pyrkineet tekemään perustelut näkyviksi, jotta tutkimusprosessi tulisi lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi ja siten arvioitavaksi.

Tutkimusaineiston käsitteleminen ja teoriaan perehtyminen veivät aikaa. Haasteelliseksi koimme sen, kuinka lähtisimme tutkimuksemme kirjallisessa tuottamisessa liikkeelle. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui Ackerin sukupuolistuneiden organisaatioiden teoriaa mukaillen. Teorian lähtökohtana on organisaatio, jonka eri rakenteissa, prosesseissa ja resursseissa sukupuolistuneet toiminnot ovat havaittavissa. Viitekehysten hahmottuminen auttoi aineistojen jäsentelyssä ja mahdollisti ensimmäisten tuloskategorioiden muodostamisen. Analyysivaihe oli aineiston runsaan määrän vuoksi työläs. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi pyrimme olemaan aineiston käsittelyssä tarkkoja. Kategorioiden muodostamisen jälkeen tutkimuksen tulosten tulkinta ja tulosluvun kirjoittaminen olivat aikaa vievä vaihe.

Yhteisen tutkimuksen tekemiseen liittyy useita merkittäviä etuja, mutta myös joitakin ratkaistavia haasteita. Ennen tämän tutkimusprosessin aloittamista oli selvää, että työskentelemme tutkijaparina. Aikaisemman kokemuksen perusteella tiesimme, mihin olemme yhteistyön suhteen ryhtymässä. Parityöskentelyn kiistaton etu on mahdollisuus reflektoida tutkimuksen sisältöjä toisen sellaisen henkilön kanssa, jolle aihe on yhtä tuttu. Tutkimuksen teon opetteleminen, haasteista selviytyminen ja huonoina päivinä ponnisteleminen tuntui helpommalta, kun tarjolla oli vertaistukea. Omat haasteensa parityöskentelylle asettivat tutkijoiden erilaiset työkuviot ja asuinpaikkojen fyysinen etäisyys, toisen asuessa Oulussa, toisen Kajaanissa. Nämä haasteet olivat ratkaistavissa teknologian avulla. Jotkin tutkimuksen vaiheista vaativat kummankin konkreettista läsnäoloa. Esimerkiksi aineiston analysointi ja ensimmäisten kategorioiden luominen oli haastava vaihe. Kirjasimme aineistosta etsimämme käsitykset värikoodatuille paperilapuille ja sovimme intensiivipäivistä, jolloin tapasimme joko Oulussa tai Kajaanissa. Aineiston luokittelu ensimmäisiä kategorioita varten oli helpointa, kun käsitykset olivat konkreettisesti paperilla, eivätkä sähköisessä muodossa.

Yhteiskirjoittamisen haasteena voi olla kahden erilaisen henkilön selkeä näkyminen tutkimuksen sisällössä ja kieliasussa. Pyrimme työskentelemään pääosin siten, että pystyimme samalla kommunikoimaan keskenämme pikaviestimen tai Skypen välityksellä.

Näin pystyimme yhdessä pohtimaan tutkimuksen sisältöjä ilman, että omat käsityksemme olisivat ristiriidassa keskenään. Keskustelujen avulla pyrimme myös konstruoimaan tutkimuksen yhtenäiseen kirjalliseen muotoon. Tutkimuksen tulee mielestämme olla sisällöllisesti yhtenäinen, eikä sieltä tule erottua yksittäisen tutkijan kontribuutiota.

Tutkimuksessamme ja erityisesti haastattelukysymyksissä on nähtävissä vahva sukupuolinäkökulma. Tutkimusprosessin loppumetreillä pohdittuna näemme sukupuolinäkökulmaan keskittymisen asiana, jossa olisi ollut toisin tekemisen mahdollisuus. Tämä painotus oli kuitenkin haastatteluja suunnitellessamme tietoinen valintamme. Tässä tutkimuksessa tasa-arvolla viitataan juuri sukupuoliin. On kuitenkin tärkeää muistaa tasa-arvon kanssa yhtä arvokkaana tekijänä myös yhdenvertaisuus, jolla pyrimme tarkoittamaan tasavertaisuuden toteutumista muiden kuin sukupuolisten ominaisuuksien perusteella. Keskittyminen pelkästään sukupuoliin ja niiden välisen tasa-arvon toteutumiseen voi viedä huomiota yhdenvertaisuuden edistämiseltä.

Olisimme voineet tuoda haastatteluissa tietoisesti enemmän esille myös muita tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita, kuten sosioekonomisuutta tai etnisyyttä. Puhe näiden tekijöiden vaikutuksesta tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen jäi aineistoissa vähäiseksi. Sosioekonomisuuteen liittyvää puhetta oli aineistossa A2. Lasten sosioekonomisista lähtökohdista johtuva eriarvoistuminen on mielestämme ajankohtainen huoli. Koemme, että opettajien on tärkeää tiedostaa erilaisten sosioekonomisten lähtökohtien olemassaolo ja merkitys, jotta lasten eriarvoistuminen ei heikentäisi tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta.

Tutkimusaineistossa ei tullut ollenkaan esille etnisyyteen tai syntyperään liittyvää puhetta, vaikka nämä ovat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen vuoksi tärkeitä asioita. A1-aineiston tutkimusluokissa oli lapsia, jotka olivat lähtöisin eri kulttuureista. Luokkien lapset vaikuttivat olevan kulttuuritaustan eroavaisuuksista huolimatta hyvin homogeeninen ryhmä. Vaikka luokissa oli lapsia eri kulttuuritaustoista, opettajat eivät nostaneet näitä asioita esille fokusryhmähaastatteluissa. Opettajat eivät ehkä kokeneet, että erilaiset kulttuuriset taustat olisivat juuri näissä luokissa olleet eriarvoistavana tekijänä.

Rakennetasoon liittyvän puheen määrä aineistoissa oli myös vähäistä verrattuna konkreettista toimintaa kuvaavan prosessitason puheen määrään. Syyt vähäiselle rakennetasoa koskevalle puheelle voivat löytyä esimerkiksi koulun toimintakulttuurista ja opettajien mahdollisuuksista vaikuttaa koulun rakenteisiin. Opettajien työtä säätelevät

rakenteet voivat olla näkymättömissä siten, että opettajien on hankalaa puheessaan tarttua niihin. Aina kyse ei ole välttämättä siitä etteivät opettajat voisi vaikuttaa rakenteisiin tai nähdä niitä, vaan siitä, että opettajat mahdollisesti kokevat vaikutusmahdollisuutensa olemattomiksi. Koulun avoimella ilmapiirillä ja toimintakulttuurilla voidaan mahdollistaa kaikkien osallistuminen koulun kehittämiseen ja näin vältetään väärinkäsitykset.

Jotta koulun henkilökunta hyötyisi täydennyskoulutuksesta mahdollisimman laaja-alaisesti, sitä tulisi tarjota kaikille koulun toimijoille, ei ainoastaan luokanopettajille. Koulun johdolla, opetushenkilöstöllä ja koulunkäynnin ohjaajilla tulisi lisäksi olla mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen. Tällöin koulutus sitouttaisi kaikki koulun kasvatustyössä ja luokan vuorovaikutuksessa mukavan olevat henkilöt edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta toiminnassaan. Täydennyskoulutuksen ja opetushenkilöstön välityksellä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen tulisi kuulua myös oppilaille itselleen. Oppilaiden tulisi kasvaa tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen koulukulttuuriin ja sitoutua noudattamaan ja edistämään näitä arvoja. Opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien tulisi ohjata oppilasta kohti näitä tavoitteita. Opettajien arki näyttäytyy aineistojen perusteella toisinaan hyvin kiireisenä ja hektisenä. Tällä voi osaltaan olla vaikutusta opettajien halukkuuteen kouluttautua, varsinkin jos täydennyskoulutus koetaan muun työn ohessa tapahtuvana ylimääräisenä rasitteena.

Edellisessä tasa-arvolain muutoksessa toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu tuli toisen asteen oppilaitoksia koskevaksi. Tämän muutoksen toteutumisesta ja huomioimisesta on raportoitu säännöllisin väliajoin. Perusopetusta koskeva toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu ja erityisesti sen toteutumisen seuranta voisi olla yksi jatkotutkimusmahdollisuus. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajien käsityksiä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta uudestaan muutama vuosi lakimuutoksen jälkeen, jotta olisi mahdollista kartoittaa onko heidän käsityksissään tapahtunut muutosta tai tiedostamisen lisääntymistä toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun myötä. Olisi myös mielenkiintoista nähdä ovatko opettajat kokeneet hyötyneensä toiminnallisesta tasa-arvosuunnittelusta ja kuinka he sitä käytännössä toteuttavat.

Pohdimme koulujen sijainnin vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen, sillä edustettuna ovat nyt vain pohjoissuomalaiset koulut. Koska meillä ei ollut verrokkiryhmää esimerkiksi Etelä-Suomesta, emme voi vastata kysymykseen, olisivatko koulujen maantieteellisesti

eroavat sijainnit vaikuttaneet jollakin tapaa tutkimuksen tuloksiin. Tarkoituksemme ei ole tämän tutkimuksen perusteella tehdä koko maata kattavia yleistyksiä, vaan perehtyä tapauskohtaisesti juuri tähän aineistoon, ja siellä esiintyviin teemoihin. Tutkimus ei siis anna koko opettajankunnan kattavaa kuvausta opettajien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevista käsityksistä vain kuuden alkuopettajan käsitysten perusteella. Tarkoitus ei myöskään ole osoittaa syyttävällä sormella kouluja tai opettajia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden puutteellisesta huomioimisesta.

Tutkimusprosessin myötä omat tietomme tutkimuksen teon eri vaiheista karttuivat ja valmiutemme toteuttaa tieteellistä tutkimusta lisääntyivät. Alussa koko prosessi tuntui abstraktilta ja vaikealta, mutta eri vaiheiden konkreettinen läpikäyminen on antanut paljon tietoa ja uudenlaista näkökulmaa tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimusprosessin tärkein hyöty löytyy kuitenkin niistä valmiuksista, joita tutkimuksen tulokset ja *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa* -hankkeeseen osallistuminen ovat meille antaneet tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskasvatukseen toteuttamiseen. Lakiuudistukset tulevat velvoittamaan kentällä olevia opettajia tasa-arvosuunnitelman toteuttamiseksi, ja tutkimuksen ansiosta me tiedämme nyt, mitä tuleman pitää. Tutkimuksen myötä koemme, että meillä on paremmat valmiudet edistää tasa-arvoista ja yhdenvertaista koulukulttuuria työssämme.

Toivomme tutkimustuloksilla olevan merkitystä siinä, että ne tukisivat opettajien lisäkouluttautumista ja lisäisivät tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasioiden tiedostamista koulumaailmassa. Konkreettisimmillaan tutkimuksen tulokset voisivat kannustaa opetustoimen johtoa, rehtoreita ja opettajia osallistumaan täydennyskoulutukseen ja tiedostamaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamiseen sekä huomioimiseen liittyviä tekijöitä. Kentällä jo olevat opettajat voisivat auttaa suuntaamaan ja kehittämään täydennyskoulutusta juuri niihin tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun tarpeisiin, joita he pitävät ajankohtaisina ja tärkeinä. Tutkimuksellamme haluamme ravistella opetusalan ammattilaisia huomaamaan sen tosiasian, etteivät tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ole jo toteutuneita asioita, vaan vaativat jatkuvaa huomioimista ja kehittämistä. Toivomme, että tutkimuksen tulokset ovat lisäämässä tietoisuutta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä niiden toteuttamisesta.

LÄHTEET

- Acker, J. (1992). Gendering organizational theory. In: Mills A. J. & Tancred P. (eds) *Gendering Organizational Analysis*. Sage Publications, INC, Newbury Park, 248–260.
- Aikio, A. & Vornanen, R. (1999). *Uusi sivistyssanakirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. (2005). *Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön*. Kajaani: Kainuun Sanomain Kirjapaino Oy
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fahlgren, S. & Sawyer, L. (2011). The power of positioning: on the normalisation of gender, race/ethnicity, nation and class positions in a Swedish social work textbook. *Gender and education* 23(5), 535–548
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. *Teoksessa Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 42-58.
- Hautanen, T. (2011, 22. kesäkuuta). Lakiuudistuksilla kattavampaan syrjinnän torjumiseen. Haettu 18.9.2014, sivustolta minna.fi Tasa-arvotiedon keskus internetosoite: http://www.minna.fi/web/guest/tasa-arvo-_ja_yhdenvertaisuuslakien_uudistus
- Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. (2006). *Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta*. Helsinki: Yliopistopaino
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Yliopistopaino
- Ihmisoikeuskeskus. (2014, 4. huhtikuuta). *Yhdenvertaisuuslain uudistus eduskuntaan*. Haettu 18.9.2014, sivustolta Ihmisoikeuskeskus internetosoite: <http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/?x280162=339020>
- Ikävalko, E. (2014). *Tasa-arvosuunnitelmia seuranta 2013. Lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tasa-arvosuunnitelu. Raportit ja selvitykset 2014:6*. Opetushallitus.

- Ikävalko, E. (2010). Suunnittelu on tekoja – tasa-arvosuunnittelu osana koulujen tasa-arvotyötä. Teoksessa Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy, 145-158.
- Jauhiainen, A. (2009). Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 101-135.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kujala, T. & Syrjäläinen, E. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy, 25-40.
- Kumpulainen, T. (2014). Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Opetushallitus. 5-68.
- Kuronen, A. (2014, 28. huhtikuuta). Salaisuus pinnan alla. Akateeminen seksismi ei rehot, vaan piileskelee. Aino. Aallon ylioppilaslehti. Haettu 28.8.2014, sivustolta Ylioppilaslehti Aino internetosoite: <http://ainolehti.fi/salaisuus-pinnan-alla/>
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009). Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Helsinki: Yliopistopaino
- Lahtinen, M. (2004). "Siinä on heille tarpeeksi palkkiota" – Hoito- ja huolenpitotyön perusteltavuuden tarkastelua Max Weberin viitekehyksestä. Teoksessa Tasa-arvon haasteita globaalien ja lokaalien rajapinnoilla. Oulu: Oulun Yliopistopaino
- Launola, L. (2004). Erilaisten arvojen maailma. Teoksessa Uudistuva perusopetus – Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 12-27.
- Lehtonen, J. (2011). Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Scanseri Oy.
- Leinonen, E. (2005). Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatukseen arkeen. WomanIT-projekti. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus
- Marsiglio, W., & Pleck, J.H. (2005). Fatherhood and masculinities. Teoksessa The handbook of studies on men and masculinities. Thousand Oaks California: Sage, 249-269.
- Marton, . (1988).

- Meriläinen, M. (2002). Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Julkunen, M-L (toim.) 2. painos. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 244-275.
- Metso, T. (1991). Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy 270-283.
- Mustakallio, S. (2005). Unelmana tasa-arvoinen koulu. Teoksessa Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Iisalmi: Painotalo Seiska. 47-49
- Mäkinen, O. (2006). Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Focusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. Tutkimus ja opetus. Duodecim 2008;124, 1507-1513.
- Määttä, K. & Turunen, A-L. (1991). Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy
- Nieminen, I-M. (2014, 3. huhtikuuta). Hallitus haluaa yhdenvertaisuusvaltuutetun. Yle. Haettu 28.8.2014, sivustolta Yle Uutiset internetosoite: http://yle.fi/uutiset/hallitus_haluaa_yhdenvertaisuusvaltuutetun/7172158
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Julkunen, M-L (toim.) 2. painos. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 66-76.
- Olofsson, C. (2014, 9. huhtikuuta). Gender Equality Labelling of Nordic Schools? Haettu 18.9.2014, sivustolta Nordic Information of Gender internetosoite: <http://www.nikk.no/en/news/gender-equality-labelling-of-nordic-schools/>
- Opetushallitus. (2012, 23. elokuuta). Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen. Haettu 18.9.2014, sivustolta Opetushallitus internetosoite: http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Vammala: Vammalan kirjapaino
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Julkunen, M-L (toim.) 2. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy, 227-243.

- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy
- Puhakainen, R. (2008). Friidu – tyttöjen ja naisten ihmisoikeudet. Opetusmateriaali tyttöjen ja naisten oikeuksista Suomessa ja maailmalla. Somero: Sälekarin kirjapaino Oy.
- Raevaara, E. (2005). Tasa-arvo ja muutoksen rajat. Sukupuolten tasa-arvo poliittisena ongelmana Ranskan parité- ja Suomen kiintiökeskusteluissa. TANE-julkaisuja 7. Helsinki: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysministeriö
- Riddell, S. (1989). 'It's nothing to do with me': Teachers Views and Gender Divisions in the Curriculum. Teoksessa Acker, S. (ed.) Teachers, Gender & Careers. Lontoo: The Falmer Press, 123-138.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2014, 5. toukokuuta). Tasa-arvolain uudistus. Haettu 28.5.2014, sivustolta Sosiaali- ja terveysministeriö internetosoite: <http://www.stm.fi/vireilla/lainsaadantohankkeet/tasa-arvo>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2012, 28. elokuuta). Lausunto luonnoksesta hallituksen esitykseksi naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamiseksi. Haettu 18.9.2014, sivustolta Sosiaali- ja terveysministeriö internetosoite: http://www.tasa-arvo.fi/c/document_library/get_file?folderId=260360&name=DLFE-22325.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2005). Tasa-arvolaki. Helsinki: Yliopistopaino. Haettu 16.4.2014, sivustolta Sosiaali- ja terveysministeriö internetosoite: <http://pre20090115.stm.fi/aa1138614495018/passthru.pdf>
- Suomen perustuslaki. (23.10.2014). Ihmisoikeudet.net - Suomen perustuslaki. Haettu osoitteesta: <http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=suomen-perustuslaki>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (29.1.2014). Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot. Haettu 7.10.2014, sivustolta Tilastokeskus internetosoite: <http://www.stat.fi/til/opiskt/>
- Suopajarvi, T. (2004). "Jo o aikoihi eletty ku tytöt tulloo puummittaaan" Pohjois-Suomessa työskentelevien naismetsätoimihenkilöiden kokemuksia metsäalalta. Teoksessa Tasa-arvon haasteita globaalien ja lokaalisten rajapinnoilla. Oulu: Oulun Yliopistopaino
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy, 13-22.

- Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa. (2014). Haettu 4.5.2014, sivustolta Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa internetosoite: <http://tasa-arvosuunnittelua.blogspot.fi/>
- Tasa-arvolaki. 6 b § (15.4.2005/232). Haettu 5.11.2014, sivustolta FINLEX internetosoite: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Tervakari, A-M. (2005, 18. maaliskuuta). TTY/Hypermedia/Hypermedian jatko-opintoseminaari. Haettu 18.3.2014, sivustolta Tampereen teknillinen yliopisto internetosoite: http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf
- Teräs, L. (2005). Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotypioiden vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Iisalmi: Painotalo Seiska. 57-67.
- Tilastokeskus. (6.10.2014). Tilastokeskus - Käsitteet ja määritelmät. Haettu osoitteesta: http://www.tilastokeskus.fi/meta/kas/sosioekon_asema.html
- Vilka, H. (2005). Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITE 1

Haastattelussa A1 käytetty haastattelurunko, joka on ollut myös haastattelujen A2 ja A3 pohjana.

Opettajien taustat (ikä, työkokemus kokonaisuudessaan / nykyisellä koululla, erikoistumisaineet)

Kuinka te toteutate tasa-arvoa työssänne?

Miten määrittelisitte termin tasa-arvo?

Ovatko termit sukupuolisensitiivisyys, sukupuolikriittisyys, sukupuoliherkkyys tai sukupuolineutraalisuus teille tuttuja. Oletteko kuulleet käytettävän tällaisia termejä?

Millä tavoin tasa-arvo teidän mielestä ilmenee täällä kouluympäristössä? Minkälaisia ilmenemismuotoja sillä on?

Kuinka tasa-arvoiseksi ja yhdenvertaiseksi työ- ja oppimisympäristöksi te koette koulunne? (oppilaille ja opettajille)

Kuinka tasa-arvoisena oppimisympäristönä pidät omaa luokkaasi?

Teillä on nyt uudet ekaluokkalaiset. Minkälaisia tyttöjä ja poikia teillä on? Oletteko huomanneet eroja / yhtäläisyyksiä? Minkälaisina näette teidän tyttö- ja poikaoppilaat?

Koetteko, että sukupuolella on merkitystä kouluympäristössä?

Huomioidaanko sukupuolta kasvatuksessa?

Tiedostatteko te huomioivanne sen [sukupuolen]?

Entä tehtävänannot tai tehtävien valikoimisessa, huomioitteko sukupuolta?

Millainen oppilas saa luokassa huomiota ja kuinka?

Millaisin keinoin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voisi edistää koulussa ja luokassa?

Millaista on tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kasvatus?

Tuleeko mieleen tilannetta täältä koulumaailmasta, missä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on jäänyt toteutumatta jonkun oppilaan kohdalla?

Toteutuuko teidän luokassa tasa-arvo?