

SUKUPUOLEN JA TASA-ARVON TEEMAT VARHAISKASVATUKSEN
OPETTAJAN TUTKINTO-OHJELMISSA

Sanni Sariola
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Huhtikuu 2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö / Kasvatustieteiden tiedekunta

SARIOLA, SANNI: Sukupuolen ja tasa-arvon teemat varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmissa

Kasvatustiede

Pro gradu -tutkielma, 73s., 13 liites.

Huhtikuu 2019

Tutkielman tavoitteena oli selvittää ja kuvata, millä tavoin tämän hetken varhaiskasvatuksen opettajan opintojen sisällöissä käsitellään sukupuolta ja tasa-arvoa. Tutkielmassa tarkasteltiin, millä tavoin sukupuolen ja tasa-arvon teemat näkyvät varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Lisäksi selvitettiin, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia pian kandidaateiksi valmistuvilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on sukupuolen ja tasa-arvon teemoista opintojensa sisällöissä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus, jota täydennettiin määrällisellä näkökulmalla, ja sen lähtökohdat paikantuivat feministiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Tutkimuksen aineistona oli suomenkielisten varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta tarjoavien yliopistojen saatavilla olevien opetussuunnitelmien muodostama dokumenttiaineisto sekä kyselyaineisto, jonka kohderyhmänä oli eri suomenkielisten yliopistojen kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat. Kyselyaineisto koostui 59 vastaajasta (N=59).

Opetussuunnitelmien muodostamaa dokumenttiaineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin Nvivo-ohjelmassa. Aineistosta erotettiin kurssit, joilla ilmaistiin käsiteltävän sukupuolen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita sekä kurssit, joiden kurssikirjallisuudessa ilmaistiin käsiteltävän tasa-arvon aiheita. Kurssien osaamistavoitteiden ja sisältöjen pohjalta luotiin kategorioita, joiden avulla pyrittiin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sukupuolen ja tasa-arvon teemoista opetussuunnitelmista. Kyselyaineistoa analysoitiin määrällisesti prosentuaalisten jakaumien ja kuvaajien avulla. Vastausten jakaumien erojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin SPSS-ohjelmassa khiin neliön yhteensopivuustestillä. Kyselylomakkeen avoimelle kysymykselle tehtiin yksinkertainen sisällönanalyysi.

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmissa käsitellään sukupuolen ja tasa-arvon aiheita vähän ja sukupuolitietoinen näkökulma on harvinainen. Kursseilla, joilla ilmaistiin käsiteltävän sukupuolen tai tasa-arvon aiheita, painottuivat yhteiskunnallinen näkökulma kasvatukseen sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Kursseilla, joiden kurssikirjallisuudessa käsiteltiin sukupuolen tai tasa-arvon aiheita, näkökulmat olivat monipuolisempia. Opiskelijat pitivät sukupuolitietoisuutta tärkeänä ja olennaisena varhaiskasvatuksessa ja opettajan työssä.

Sukupuolitietoisien näkökulman edistäminen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa näyttäisi edellyttävän kasvatuksen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tarkempaa tunnustamista ja huomioimista. Opiskelijat vaikuttaisivat kokevan sukupuolitietoisuuden tärkeämpänä, kuin miltä se näyttyy opintojen sisällöissä.

Asiasanat: sukupuoli, tasa-arvo, sukupuolisensitiivisyys, sukupuolitietoisuus, opettajakoulutus, varhaiskasvatuksen opettaja, opetussuunnitelma

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ JA KÄYTÄNNÖISSÄ	6
2.1	Sukupuoli sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä	6
2.2	Sukupuoleen liittyy normeja ja valtaa	7
2.3	Sukupuolieron luonnollistuminen kasvatuksen käytännöissä.....	9
2.4	Institutionaalinen kasvatusta ja koulutus sukupuolen tuottajana.....	10
3	SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA SEN EDISTÄMINEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ	12
3.1	Tasa-arvo – keskeinen arvo länsimaisessa yhteiskunnassa	12
3.2	Sukupuolisensitiivinen kasvatusta tasa-arvotyönä	14
3.3	Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen haasteita.....	16
4	SUKUPUOLI JA TASA-ARVO OPETTAJANKOULUTUKSESSA	18
4.1	Opettajankoulutuksen yhtäaikainen näkökulmasidonnaisuus ja neutraalius	18
4.2	Opettajankoulutuksen sukupuolitietoisuuden hankeluontoinen edistäminen	20
4.3	Sukupuolitietoiset sisällöt opettajankoulutuksessa	21
4.4	Opiskelijat sukupuolitietoisuuden äärellä	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
6.1	Tutkimuksen lähtökohdat	27
6.2	Aineiston keruu.....	28
6.3	Aineiston analyysi.....	31
6.4	Eettiset ratkaisut.....	34
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	36
7.1	Sukupuoli ja tasa-arvo opetussuunnitelmissa	36
7.1.1	Kurssit, joilla ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta ja tasa-arvoa.....	36
7.1.2	Kurssikirjallisuuden tarjoamia mahdollisuuksia sukupuolen ja tasa-arvon käsitteeseen	41
7.2	Opiskelijoiden näkemyksiä sukupuolesta ja tasa-arvosta opinnoissa.....	45
8	POHDINTA	55
8.1	Johtopäätökset.....	55
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimuksen tarpeet	61
	LÄHTEET	64
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Tutkin parini kanssa kandidaatintutkielmassamme (Sariola & Vuori 2016) varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien henkilöiden käsityksiä sukupuolisensitiivisestä ja tasa-arvoisesta kasvatuksesta. Tutkielmaa tehdessäni hämmennyin aihetta koskevan tiedon ja tutkimuksen runsaasta määrästä verrattuna siihen, kuinka vähän sukupuolen ja tasa-arvon teemoja oli käsitelty omissa varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissani. En ollut havaintoni kanssa yksin. Esimerkiksi Jauhiaisen, Laihon ja Kovalaisen (2012, 135) tutkimuksessa eräs Turun kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelija totesi ajatuksia herättävästi näin: ”Tuntuu hullulta, että olen naistutkimuksen kautta tutustunut vaikka kuinka moneen tutkimukseen siitä, miten sukupuoli näkyy opetuksessa ja koulussa ja kasvatuksessa, mutta kasvatustieteen opinnoissa asiasta ei ole puhuttu mitään. Ei mitään.” Miksi sukupuoli ja tasa-arvo jäävät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja koulutuksessa näkymättömiin?

Sukupuoli ja tasa-arvo tuntuvat helposti itsestään selviltä ja melkein kuin luonnosta kumpuavilta käsitteiltä. Länsimaisessa ajattelussa sukupuoli on yksi tyypillisimmistä tavoista jaotella ihmisiä (Robinson & Jones Diaz 2006, 129). Tasa-arvo puolestaan on yksi länsimaisen demokratian keskeisimmistä arvoista (Ylöstalo 2012, 14). Suomalaisessa julkisessa keskustelussa sukupuolten välinen tasa-arvo näyttäytyy usein jo toteutuneena asiantilana (Julkunen 2010, 66). Sukupuolen ja tasa-arvon käsitteisiin liittyy kuitenkin molempiin paljon erilaisia oletuksia, odotuksia, käsityksiä ja käytäntöjä, jotka ovat monesti tiedostamattomia ja voivat tuottaa eriarvoisuutta.

Varhaiskasvatuksen kentällä sukupuolten tasa-arvoa on pyritty edistämään sukupuolisensitiivisellä tai sukupuolitietoisella kasvatuksella. Lyhyesti sanottuna sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan omien ja muiden sukupuoleen liittyvien, usein lapsen toimintaa rajoittavien käsitysten ja käytäntöjen tiedostamista, kyseenalaistamista ja purkamista. Tavoitteena on näin laajentaa jokaisen lapsen mahdollisuuksia toimia ja toteuttaa itseään. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.) Sukupuolisensitiivisyyttä ja tasa-arvon edistämistä edellytetään myös varhaiskasvatusta velvoittavissa asiakirjoissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Kyse ei siis ole varhaiskasvatuksen työntekijän omasta arvovalinnasta, vaan jokaisella varhaiskasvatuksen parissa työskentelevällä on velvollisuus ottaa sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmat huomioon toiminnassaan.

Millaiset eväät sukupuolisensitiiviseen ja tasa-arvoa edistävään työhön tulevat varhaiskasvatuksen opettajat sitten saavat opettajankoulutuksesta? Opettajankoulutuksen sukupuolittoisuutta on pyritty tukemaan lukuisin hankkein jo yli kolmen vuosikymmenen ajan. Jauhiainen ja Laiho (2016, 367) toteavat niiden vaikutuksen kuitenkin olleen vähäinen. Haluan tässä tutkielmassa tarkastella sitä, millä tavoin sukupuolen, tasa-arvon ja sukupuolisensitiivisyyden tai -tietoisuuden teemat näkyvät nykypäivän opettajankoulutuksen varhaiskasvatuksen opettajan opintojen sisällöissä.

2 SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ JA KÄYTÄNNÖISSÄ

2.1 Sukupuoli sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä

Sukupuolta selittävät ja kuvaavat teoriat ovat muuttuneet vuosien myötä. Eidevald (2011 a, 65–66) kuvailee kolmea keskeistä tapaa ymmärtää sukupuolta. Biologisiin eroihin pohjautuvasta näkökulmasta sukupuolten väliset erot ovat synnynnäisiä ja perustavanlaatuisia. Tällöin sosiaaliset erot kumpuavat biologiasta ja on vääjäämätön luonnonlain kaltainen itsensäselvyys, että naiset ja miehet kehittyvät erilaisiksi. (Eidevald 2011 a, 65.) Tämä näkökulma oli vallalla erityisesti 1960-luvulle asti (Robinson & Jones Diaz 2006, 127). Toinen näkökulma erottaa biologisen ja sosiaalisen sukupuolen. Biologinen sukupuoli ymmärretään annettuna tosiasiana, mutta sosiaalinen sukupuoli sosiaalisen ympäristön vaikutuksen myötä rakentuneena. (Eidevald 2011 a, 65; Robinson & Jones Diaz 2006, 127.) Kolmas näkökulma suhtautuu kriittisesti biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erotteluun. Sen sijaan sekä biologinen että sosiaalinen sukupuoli ymmärretään sosiaalisesti rakentuvina. Taustalla on ajatus siitä, ettei kulttuuria ja luontoa voida selväpiirteisesti erottaa toisistaan. Kehoa tulkitaan ja ymmärretään niiden käsitysten kautta, joita sukupuoliin liitetään. (Eidevald 2011 a, 66.) Rossin (2010, 28) mukaan tämänhetkisen feministisen sukupuolentutkimuksen kriittinen näkökulma kyseenalaistaakin sukupuolen biologisen aspektin ymmärtämisen historiattomana itsestäänselvyytensä.

Yksi nykyhetken vaikutusvaltaisimmista ja keskeisimmistä sukupuolen sosiaalista ja kulttuurista rakentumista kuvaavista teorioista on Judith Butlerin ajatus sukupuolen performatiivisuudesta. Hänen mukaansa sukupuolta ja seksuaalisuutta tuotetaan toistuvilla teoilla, sukupuolittuneilla esityksillä. Tällöin sukupuoli ei ole niinkään olemassa itsessään vaan tekoina. Sukupuolittuneiksi, feminiinisiksi tai maskuliinisiksi mielletyt teot ja ilmaisut eivät siis kumpua sukupuolisesta identiteetistä, vaan pikemminkin muodostavat sen. (Butler 2006, 79–80; Rossi 2015, 22–26.) Tekojen rituaalinomainen toistuvuus saa ne tuntumaan luonnollisilta (Robinson & Jones Diaz 2006, 139). Kyse ei useinkaan ole tietoisesta toiminnasta ja valinnoista (Blaise 2005, 22.) Sukupuolen ymmärtäminen performatiivisena tekojen ja ilmaisujen kautta tekee näkyväksi sen vaatiman aktiivisuuden, jolloin sukupuoli ei enää näyttyädy luonnontilaisena olemisena vaan opittuna ja jatkuvasti uudelleen työstettävänä (Paechter 2007, 14).

Feministinen poststrukturalistinen teoria kuvaa kielen merkitystä sukupuolen sosiaalisessa ja kulttuurisessa rakentumisessa. Lähtökohtana on ajatus siitä, että mikään sana ei kykene puhtaasti edustamaan ja kuvaamaan todellisuutta, sillä kieli tuottaa todellisuutta. Se muokkaa sitä, miten ympäristöä havaitaan ja mitä sieltä havaitaan. Ei siis ole olemassa niin sanottua objektiivista todellisuutta, vaan se saa merkityksensä kielen kautta. (Eidevald 2011a, 99.) Kieli ja erilaiset diskurssit luovat ajattelun raamit. Ne rakentavat käsityksen normaalista ja sen ulkopuolelle jäävästä. Hallitsevassa asemassa olevat diskurssit tuntuvat luonnollisilta, peräti ainoalta mahdolliselta tavalta määritellä ja käsitellä tiettyä aihetta, kuten sukupuolta, ja siksi dominantteja tapoja ajatella voi olla haastavaa kyseenalaistaa. (Blaise 2005, 15–16.)

Sukupuolta voidaan siis lähestyä olemuksellisen itsestäänselvyyden sijaan kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, johon liittyvät käsitykset ovat sidoksissa historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Tässä tutkielmassa tarkastelen sukupuolta tällaisesta näkökulmasta. Rossi (2010, 21–24) huomauttaa, ettei sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma sukupuoleen kiellä biologialta tai ruumiillisuutta. Mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisia merkityksiä erilaisille kehoille ja ruumiin ominaisuuksille annetaan ympäröivässä yhteisössä ja yhteiskunnassa sekä mitä seurauksia erilaiset merkitykset tuottavat. (Rossi 2010, 21–24.) Lehtosen (2010, 88) mukaan olennaista on myös ajatus sukupuolen moninaisuudesta, mikä kuvaa sitä, että sukupuolta ilmaistaan ja koetaan hyvinkin erilaisin tavoin.

2.2 Sukupuoleen liittyvät normit ja valtaa

Sukupuoli ei ole neutraali käsite ja määrittelyn väline, vaan se kietoutuu valtaan (Henkel 2006, 21; Rossi 2010, 22). Vuorikosken (2005, 32) mukaan länsimaisen kulttuurin ajattelua kuvaa olennaisesti käsitteiden binäärisyys ja dikotomisuus eli kaksijakoisuus. Sukupuoleen liittyvien jakojen mies–nainen ja maskuliininen–feminiininen lisäksi tyypillisiä esimerkkejä ovat järki–tunne, henki–ruumis sekä aktiivinen–passiivinen. (Vuorikoski 2005, 32.) Kategoriat ovat vastakkaisia toisiinsa nähden mutta lisäksi hierarkkisessa suhteessa (Robinson & Jones Diaz 2006, 129). Yleensä vastinpareista se, joka voidaan mieltää maskuliiniseksi, on arvostetummassa asemassa (Vuorikoski 2005, 54). Kuitenkin se, mitä määritellään kuuluvan maskuliinisen ja mitä feminiinisen piiriin kuuluvaksi, riippuu ajasta ja kulttuurista: kategoriat eivät ole universaaleja, saati luonnollisia (Eidevald 2011a, 100; Paechter 2007, 23; Robinson & Jones Diaz 2006, 129).

Sukupuoleen kietoutuvaa valtaa ja normeja on pyritty tekemään näkyväksi alun perin Yvonne Hirdmanin kehittämän sukupuolijärjestelmän teoreettisen mallin avulla. Malli kuvaa kolmea periaatetta, jotka yhteiskunnassa tuottavat ja uusintavat sukupuoleen liittyvää eriarvoisuutta. (Henkel 2005, 22–25; Julkunen 2010, 20.) Ensimmäinen periaate onkin sukupuolieron ylläpito, jolloin ihmiset jaetaan kahteen toisilleen vastakohtaiseen kategoriaan: miehiin ja naisiin. Eri sukupuolen edustajilta odotetaan ja hyväksytään erilaisia asioita ja ominaisuuksia. (Henkel 2005, 22–23.) Sukupuoliero siis tuottaa erilaisia normeja (Eidevald 2011a, 100). Toinen periaate on miesnormi, jolloin miehisuus asettuu ihmisyyden normiksi. Maskuliininen näyttäytyykin sukupuolineutraalina. Kolmas eriarvoisia valtasuhteita ylläpitävä periaate on heteronormatiivisuus, jolloin heteroseksuaalisuus muodostuu oletukseksi ja luonnolliseksi muiden seksuaalisuuden suuntautumisten näyttäytyessä epänormaalina. Heteronormatiivisuus vahvistaa käsitystä miehistä ja naisista toisistaan perustavanlaatuisella tavalla eroavina ja toisiaan täydentävinä vastakohtina. Jo pienten lasten ystävyys tulkitaan ”ihastukseksi”, jos nämä ovat eri sukupuolta keskenään. (Henkel 2005, 23–24.) Ilman heteroseksuaalisuutta sukupuolittuneisuus on merkityksetöntä (Blaise 2005, 22). Lehtonen (2010, 87–88) liittyy heteronormatiivisuuteen myös sukupuolinormatiivisuuden, jonka mukaan on olemassa vain kahta sukupuolta, joita tulee ilmaista tietyillä, hyväksytyillä feminiinisuuden ja maskuliinisuuden tavoilla.

Henkel (2005, 22) tiivistää sukupuolijärjestelmän siis rakentavan normeja ja käsityksiä siitä, millaisia eri sukupuolet ovat, millainen niiden suhde toisiinsa on ja millaisessa hierarkkisessa asemassa ne ovat toisiinsa nähden. Lehtonen (2010, 88) toteaa sukupuolijärjestelmän ylläpitävän käsitystä sukupuolista sisäisesti yhtenäisinä mutta toisilleen vastakkaisina. Sukupuolijärjestelmä voikin Paechterin (2007, 44) mukaan vaikuttaa luonnolliselta ja itsestään selvältä asiantilalta, jolloin myös eriarvoisuus koetaan väistämättömänä tai jopa oikeutettuna. Kyseessä on kuitenkin yhteisön luoma rakenne, jota jäsenet tuottavat toimimalla sen periaatteiden mukaan (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23). Koska järjestelmä rakentuu käsityksille sukupuolesta, on sitä mahdollista muuttaa (Henkel 2005, 25). Myös sukupuolijärjestelmä on historiallinen rakenne, jota jatkuvasti paitsi uusinnetaan, myös puretaan (Julkunen 2010, 20).

2.3 Sukupuolieron luonnollistuminen kasvatuksen käytännöissä

Sukupuolieron ylläpito on keskeistä länsimaisessa yhteiskunnassa, minkä seurauksena lapsen sukupuoli pyritään määrittelemään usein jo ennen syntymää (Paechter 2007, 5). Eidevald (2011a, 6, 67) kuvaa, kuinka ruumiillisten ominaisuuksien perusteella tapahtuva jako tyttöihin tai poikiin vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen elämä muodostuu. Syvälle kulttuuriin juurtuneet käsitykset siitä, millaisia eri sukupuolet ovat, vaikuttavat siihen, miten lapsi kohdetaan ja miten häntä tulkitaan. Esimerkiksi jo vastasyntyneitä vauvoja kuvataan eri tavoin sukupuolen perusteella: pojat ovat potria ja tytöt suloisia prinsessoja. (Eidevald 2011a, 6, 67.) Paechter (2007, 43) toteaa, että vaikka vauvaa ei voida pitää aktiivisena sukupuolisena toimijana, aikuiset tulkitsevat häntä jo feminiinisen ja maskuliinisen kategorioiden kehyksistä. Eliotin (2010, 36) mukaan neurotieteellinen tutkimukseen ei tue näkemyksiä synnynäisistä, perustavanlaatuisista sukupuolten eroavaisuuksista. Pikemminkin sukupuolten erot pohjaavat erilaisiin kulttuurisiin käsityksiin ja käytäntöihin. (Eliot 2010, 36.) Tuoreemmin Rippon (2019) on pyrkinyt kumoamaan popularisoituja väitteitä miesten ja naisten aivojen eroavaisuudesta ja siitä seuraavista sosiaalisista lopputulemista. Neurotieteellisten tutkimusten tuloksia hyödynnetään hänen mukaansa sukupuolieron vahvistamiseen, vaikka olisi mielekkäämpää tarkastella eroja sosiaalisesta näkökulmasta.

Sukupuoleen pohjautuen lapsen toiminnalle asetetaan erilaisia odotuksia, minkä seurauksena heihin suhtaudutaan eri tavoin (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 71). Paechter (2007, 44) kuvaa, kuinka sukupuoliero vahvistuu ja muuttuu ”luonnolliseksi” kehämäisessä prosessissa. Ympäröivän yhteisön jäsenet uskovat tyttöjen ja poikien olevan erilaisia, jolloin heitä kohdellaan eri tavoin, minkä seurauksena he myös tosiasiallisesti alkavat eroamaan toiminnassaan ja ominaisuuksissaan. Tämä jälleen vahvistaa ajatusta sisäsyntyisistä eroista. (Paechter 2007, 44.) Eidevaldin (2011a, 176) mukaan sukupuoliin liittyy yleistyneitä käsityksiä, jotka vahvistavat ajatusta sukupuoliryhmien sisäisestä yhtenäisyydestä ja samanlaisuudesta. Esimerkiksi tyypillinen kuvaus pojista aktiivisina tilanottajina hämärtää huomiota siitä, että aktiivisuus ja rauhallisuus eivät ole sukupuoleen sidottuja ominaisuuksia. Kuitenkin usein kaikkia poikia tulkitaan tämän odotuksen pohjalta, jolloin pojan rauhallisuutta kuvataan herkemmin negatiivisävytteisesti vetäytymisenä ja passiivisuutena, kun sama ominaisuus tytöllä nähdään myönteisenä. (Eidevald 2011a, 176.)

Sukupuoliin liittyvät käsitykset eivät ole neutraaleja, vaan niihin sisältyy vahvasti normatiivisia odotuksia (Eidevald 2011b, 79). Lapset oppivat varhain, millä tavoin heidän odotetaan ilmaisevan sukupuoltaan ”oikein” (Robinson & Jones Diaz 2006, 143). Kulttuurisesti oikeanlainen maskuliinisuus ja feminiinisyys opitaan yhteisön vaikutusvaltaisemmilta jäseniltä suorien (esimerkiksi sanonta: ”pojat eivät itke”) ja epäsuorien (esimerkiksi poikalapsen itku jätetään huomiotta) odotusten ja käytäntöjen kautta (Paechter 2007, 26, 34). Lapset alkavat itsekin kokemaan sukupuolieron merkitsevänä, ja sen seurauksena heille on tärkeää tulla tunnistetuksi joko tytöksi tai pojaksi (Lehtonen 2010, 91).

2.4 Institutionaalinen kasvatusta ja koulutus sukupuolen tuottajana

Koulutuksen ja kasvatuksen ajatellaan usein olevan neutraalia, ja siihen liittyviä eriarvoistavia käytäntöjä voi olla hankalaa havaita (Vuorikoski 2005, 31). Koulutuksella on kuitenkin keskeistä valtaa kulttuuristen arvojen välittäjänä ja vahvistajana, ja tämä pätee myös sukupuolen osalta (Naskali 2010, 278). Kasvatuksen käytännöissä rakennetaan käsitystä normaalia lapsesta ja lapsuudesta (Paechter 2007, 61). Naskalin (2010, 279) mukaan tämä tarkoittaa sukupuolen kannalta tämän arjen rakentumista oletuksille kahdesta toisista perustavalla tavalla eroavasta sukupuolesta ja heteroseksuaalisuuden luonnollisesta itseäänselvyydestä. Robinson ja Jones Diaz (2006, 141) tuovat esiin, että samalla ristiriitaisesti lapset nähdään liian nuorina ja viattomina ymmärtämään ja käsittelemään näitä teemoja.

Kasvatuksen ammattilaiset kokevat yleensä itse kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti (Bayne 2009, 133; Eidevald 2011b, 79; Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 14; Ylitapio-Mäntylä 2009, 121). Institutionaalisen kasvatuksen oletetaan olevan sukupuolineutraalia, mutta ammattilaisilla on vahvoja käsityksiä siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat, mikä puolestaan heijastuu heidän tapaansa toimia lasten kanssa (Tainio ym. 2010, 14–15). Ammattilaiset kuvittelevat kohtelevansa kaikkia lapsia samoin, vaikka todellisuudessa näkevät lapset sukupuolistereotyyppien kautta (Eidevald 2011b, 79). Usein sukupuolittuneet käsitykset ja käytännöt ovat tiedostamattomia (Ylitapio-Mäntylä 2009, 121). Niitä ei välttämättä edes koeta ongelmallisina, sillä ne helpottavat arjen ennustettavuutta (Naskali 2010, 279). Opettajat havainnoivat lapsia kahdesta sukupuolen sisäisesti yhtenäisistä kategoriasta katsottuna, minkä seurauksena heiltä jää usein huomiotta, kun lapset toimivatkin sukupuolinormin vastaisesti. Samoin he tulkitsevat lapsen toimintaa eri tavoin riippuen tämän sukupuolesta. (Andersson 2012, 191–

192.) Tyttöjen ja poikien kokemukset muodostuvat hyvin erilaisiksi samassa ympäristössä (Bayne 2009, 132).

Lapset ovat herkkiä ympäristön vihjeille siitä, millaista käyttäytymistä ja ominaisuuksia heiltä toivotaan. Myös institutionaalisen kasvatuksen kentällä lapselle on tärkeää ilmaista sukupuoltaan hyväksytyllä tavalla. (Paechter 2007, 73.) Robinsonin ja Jones Diazin (2006, 131) mukaan lapset tiedostavat vääränlaisesta ilmaisusta seuraavan riskin ulkopuolelle jäämisestä tai kiusatuksi joutumisesta. Toisaalta myös aikuiset kokevat normista poikkeavalla tavalla sukupuoltaan ilmaisevan tai kokevan lapsen ongelmallisena. (Robinson & Jones Diaz 2006, 131, 139.) Ylitapio-Mäntylän (2009, 121) mukaan kasvatusalan ammattilaiset vahvistavat normin mukaista toimintaa myönteisellä huomiolla ja toisaalta ”rankaisevat” normista poikkeavaa toimintaa huomiotta jättämisellä tai paheksunnalla. Martin (2010, 139) on havainnut, että lasten sukupuolittunut toiminta nähdään vapaana valintana, sen sijaan, että ymmärrettäisiin lasten toimivan tavalla, jolla he saavat ympäristön hyväksynnän. Naskali (2010, 283) toteaaakin kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden ohjaavan ja rajoittavan yksilön valintoja.

3 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA SEN EDISTÄMINEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ

3.1 Tasa-arvo – keskeinen arvo länsimaisessa yhteiskunnassa

Julkisessa keskustelussa toistuu ajatus Suomesta ja muista Pohjoismaista sukupuolten tasa-arvon ”mallimaina” ja edelläkävijöinä (Brunila & Edström 2013, 300; Julkunen 2010, 14; Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 12). Kantola kollegoineen (2012, 12) kuitenkin huomauttavat suomalaisen tasa-arvopolitiikan edenneen pitkälti kansainvälisten sopimusten ja velvoitteiden seurauksena. Toinen tyypillinen piirre tasa-arvosta puhuttaessa on käsitellä tasa-arvoa Suomessa jo toteutuneena ja saavutettuna tosiasiana (Julkunen 2010, 66; Ylöstalo 2012, 15). Tätä käsitystä vahvistavat menestyminen kansainvälisissä tasa-arvovertailuissa sekä suomalaisen yhteiskunnan muodollinen tasa-arvoisuus (Julkunen 2010, 74). Toisaalta Holli (2012, 94) tuo esiin, että ruotsalaisessa julkisessa keskustelussa on yleisempää nähdä sukupuolten tasa-arvon toteutumisen vaativan vielä runsaasti toimia ja yhteiskunnallisten rakenteiden purkamista siitä huolimatta, että Ruotsi toistuvasti menestyy Suomea paremmin tasa-arvovertailussa.

Suomessa tasa-arvo käsitteenä ja lainsäädännössä viittaa nimenomaan sukupuolten tasa-arvoon, muiden tekijöiden, kuten etnisyyden, iän tai seksuaalisen suuntautumisen yhteydessä käytetään käsitettä yhdenvertaisuus (Julkunen 2010, 69). Tasa-arvo määritellään lyhyesti yhtäläisinä oikeuksina, mahdollisuuksina ja velvollisuuksina sukupuolesta riippumatta (Henkel 2006, 11). Tätä kutsutaan muodolliseksi tasa-arvoksi. Sen sijaan tosiasiallisella tasa-arvolla viitataan lopputulosten tasa-arvoon. (Kantola ym. 2012, 9.) Yhteiskunnan epämuodolliset säännöt, odotukset ja käytännöt aiheuttavat sen, että tosiasiasa toimintamahdollisuudet ja arvostus ovat riippuvaisia sukupuolesta (Henkel 2006, 13). Kantolan ja kumppaneiden (2012, 9) mukaan tasa-arvon aito toteutuminen näyttääkin vaativan sukupuolittuneiden rakenteiden huomioimista. Julkunen (2010, 15) pohtii tasa-arvon tavoitteen olevan lopulta sukupuolijärjestelmän haastaminen, sillä ajatus tasa-arvosta on itsessään ristiriitainen sukupuolijärjestelmän periaatteiden kanssa. Tasa-arvon käsite, kuten sukupuolen käsitekin, on sidoksissa kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin, jolloin se, mitä käsitteeseen sisältyy, muuttuu yhteiskunnasta ja ajankohdasta riippuen (Holli 2012, 79; Kantola ym. 2012, 9). Länsimaiselle ajattelulle on tyypillistä ymmärtää tasa-arvo jatkuvasti edistyvänä kehityksenä

(Holli 2012, 79). Eidevald (2011, 21) toteaakin, että tulevaisuudessa sukupuolten tasa-arvo tulee jälleen saamaan erilaisia sisältöjä ja määritelmiä, vaikka tällä hetkellä käsitteen merkitys voi vaikuttaa itsestäänselvyydeltä.

Tasa-arvon käsite on siis näennäisestä itsestäänselvydestään huolimatta moninainen ja haastavakin (Julkunen 2010, 66). Ylöstalon (2012, 16) mukaan ymmärrykset tasa-arvon käsitteen sisällöstä kietoutuvat ymmärryksiin sukupuolen käsitteen sisällöstä. Nämä ymmärrykset voivat niin julkisessa keskustelussa kuin tasa-arvotyössäkin olla paitsi moninaisia myös keskenään ristiriitaisia. Ylöstalo (2012, 56) erottelee väitöskirjassaan kolme näkemystä tasa-arvon sisällöstä. Ensimmäisen mukaan tasa-arvo on yhtä kuin sukupuolten yhtäläiset oikeudet. Ongelmaksi voi tällöin muodostua sukupuoliin liittyvien valtasuhteiden jääminen kyseenalaistamatta. Toisen näkökulman mukaan tasa-arvo perustuu sukupuolieroon, jolloin miesten ja naisten erilainen työnjako on tasa-arvoa. Tällöin ongelmallista on sukupuoliin liittyvien kaavamaisien käsitysten vahvistuminen ja eriarvoisuuden oikeuttaminen sukupuolieron seurauksena. Kolmannen näkökulman mukaan tasa-arvon käsitteen tulisi olla sukupuolinäkökulmaa laajempi. Ylöstalo huomauttaa kuitenkin, että ajatusta moninaisemmasta tasa-arvosta hyödynnetään usein pikemminkin korrektina tapana vastustaa sukupuolten tasa-arvoa. Toisaalta on totta, että sukupuolten eriarvoisuuteen kietoutuu myös monia muita tekijöitä, kuten sosiaalinen asema ja etnisyys. Tätä kutsutaan intersektionaalisuudeksi. Ylöstalon lopputulos on, että tasa-arvon määritelmien moniäänisyyttä tarvitaan, sillä ne tuottavat laajempia oivalluksia tasa-arvon käsitteestä. Tasa-arvo vaatii toteutuakseen yhtäläisiä oikeuksia, sukupuolen hierarkioiden näkyväksi tekemistä sekä monien erojen huomioimista. (Ylöstalo 2012, 262–276.)

Tasa-arvon edistämisen haasteena on käsitys jo toteutuneesta tasa-arvosta, minkä seurauksena sukupuoleen liittyvä eriarvoisuus jää näkymättömiin. Aiheeseen ei katsota olevan tarvetta suhtautua vakavasti. (Vuorikoski 2005, 31.) Julkunen (2010, 257) mukaan tasa-arvosta puhumiseen liittyy suorastaan jotain vaivaannuttavaa. Suomessa on vallalla ajatus yhteiskunnan sukupuolineutraaliudesta, jonka sukupuolten tasa-arvon toteutumisen kyseenalaistaminen haastaa (Julkunen 2010, 257). Uusliberalistinen, yksilökeskeinen ajattelu ja yhteiskunnan muodollinen tasa-arvoisuus mahdollistavat tasa-arvon toteutumisen jättämisen yksilön vastuulle. Tällöin huomiotta jäävät yhteiskunnan sukupuolittuneet ja eriarvoistavat käsitykset ja käytännöt. (Kantola ym. 2012, 10.) Esimerkiksi koulutuksen ja työelämän

voimakasta sukupuolisegregaatiota selitetään yksilön valinnalla kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden jäädessä huomiotta (Naskali 2010, 283).

3.2 Sukupuolisensitiivinen kasvatus tasa-arvotyönä

Suomessa on toteutettu 1970-luvulta asti lukuisia sukupuolten tasa-arvon edistämiseen tähtääviä projekteja niin koulutuksen ja kasvatuksen kuin työelämän kentilläkin (Brunila & Edström 2013, 301). Eurooppalaisen koulutuksen tiedonvaihdon verkoston Eurydicen (2010, 13) raportin mukaan lähes kaikki Euroopan maat ovat sisällyttäneet tasa-arvon edistämisen periaatteita koulutuksen tavoitteisiin. Vaikka sukupuolten tasa-arvon edistämisen välineeksi on valtion asiakirjoissa nimetty koulutus, koulutuksen ja kasvatuksen kentän omissa dokumenteissa tasa-arvon teemat jäävät vähäiselle huomiolle (Brunila & Edström 2013, 307). Koulutuksen ja kasvatuksen tasa-arvoon liittyvät huomiot ja tavoitteet ovatkin usein lähtöisin ulkopuolisista toimijoista alalla työskentelevien ammattilaisten sijaan (Hynninen & La helma 2008, 284).

Sukupuoleen ja tasa-arvoon huomioon kiinnittävä pedagogiikka nousi laajempaan tietoisuuteen 2000-luvun alussa sukupuolen käsitteen sisällön muutoksen seurauksena. Sukupuolen ymmärtäminen sosiaalisena konstruktiona toi näkyväksi kasvatuksen merkityksen ja muutoksen mahdollisuuden, minkä seurauksena varhaiskasvatuksesta muodostui sukupuolipolitiikan areena. (Eidevald & Lenz Taguchi 2011, 26–27.) Varhaiskasvatuksen kentällä sukupuolten eriarvoisuutta tuottaviin rakenteisiin voidaan ajatella olevan mahdollisuus puuttua jo varhain (Warin & Adriany 2015, 376). Suomessa tasa-arvoprojektit ja aiheeseen liittyvä julkinen keskustelu ovat pitkään keskittyneet lähinnä peruskoulun maailmaan (Paumo 2012, 143). Kuitenkin viime vuosina varhaiskasvatuksen kentällä on toteutettu useita tasa-arvo-hankkeita Opetushallituksen rahoittamana Naisasialiitto Unionin toimesta (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus 2018).

Sukupuolipedagogiikalle on monia nimityksiä ja kuvauksia. Samaa sisältöä voidaan toisinaan kuvata eri nimellä, ja vastaavasti samalle nimitykselle voi olla useita toisistaan poikkeavia kuvauksia. (Eidevald 2011a, 19.) Suomessa on vuosituhanen vaihteesta asti käytetty käsitteitä sukupuolisensitiivinen ja sukupuolitietoinen, jotka yleensä tarkoittavat samaa asiaa (Paumo 2012, 144). Hansenin (2016, 121) mukaan käsitettä sukupuolitietoisuus on käytetty erityisesti Opetushallituksen toimesta, kun taas sukupuolisensitiivisyys paikantuu

vahvemmin feministiseen tutkimusperinteeseen. Tässä tutkielmassa käytän molempia käsitteitä synonyymeina.

Ylöstalo (2012, 273) nostaa tasa-arvotyössä olennaiseksi lähtökohdaksi sukupuoleen liittyvien käsitysten, odotusten ja käytäntöjen tiedostamisen ja näkyväksi tekemisen. Myös sukupuolisensitiivisessä toiminnassa keskeistä on tunnistaa ja kyseenalaistaa niin omia kuin muiden sukupuolittuneita toiminta- ja puhetapoja sekä niiden taustalla vaikuttavia oletuksia (Henkel 2006, 33; Robinson & Jones Diaz 2006, 128; Ylitapio-Mäntylä 2012a, 26). Ylitapio-Mäntylä (2012a, 26) korostaa sukupuolen tarkastelua sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, johon vaikuttavat monet laajemmat yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteet. Toimintaa tulkitaan tilanteesta käsin, ei sukupuoleen pohjautuvana (Eidevald 2011a, 204; Tainio ym. 2010, 19). Eidevald (2011a, 202) kuvaa sukupuolitietoisien pedagogiikan tavoitteena olevan laajentaa lapsen mahdollisuuksia olla ja ilmaista itseään. Myös Syrjäläinen ja Kujala (2010, 32) toteavat lapsen toiminnan ja itseilmaisun mahdollisuuksien kasvavan, kun sukupuoleen liittyvät normit eivät rajoita häntä. Tainio ja kumppanit (2010, 19) nostavat olennaiseksi näkökulmaksi ymmärryksen sukupuolen moninaisuudesta. Blaisen (2005, 185) mukaan pelkkä sukupuolittuneen arjen ja käsitysten tiedostaminen ei kuitenkaan riitä, vaan sukupuolittuneet rakenteet ja hierarkiat vaativat jatkuvaa aktiivista haastamista ja purkamista.

Varhaiskasvatustalaki (2018) edellyttää varhaiskasvatukselta sukupuolten tasa-arvon edistämistä. Myös varhaiskasvatusta velvoittavassa asiakirjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) todetaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin olevan sukupuolisensitiivistä. Henkilöstön tulee keskustella sukupuolen ja tasa-arvon merkityksistä ja niiden tunnistamisesta arjessa. Heidän tulee rohkaista lapsen valintoja riippumatta tämän sukupuolesta ja puuttua lasten toiminnan eriarvoistaviin käytäntöihin. Lisäksi oppimisympäristön tulee tukea sukupuolistereotyyppien purkamista. Sukupuolen moninaisuutta tulee käsitellä myös lasten kanssa. (Vasu 2016, 30, 32, 44.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) edellytetään vastaavasti oppimisympäristön edistävän sukupuolten tasa-arvoa sekä lasten valintojen ja kykyjen tukemista ilman sukupuolittuneita odotuksia. Sukupuolitietoiset näkökulmat ovat suomalaisissa suunnitelmissa tuoreita, mutta esimerkiksi Ruotsissa varhaiskasvatusta velvoittavassa asiakirjassa ”Läroplan för förskolan” sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja stereotyyppisten roolien purkaminen on huomioitu jo 1998 (Paumo 2012, 144).

3.3 Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen haasteita

Brunila ja Edström (2013, 308) kuvaavat tasa-arvotyön olevan tyypillisesti projektiluontoista. Myös varhaiskasvatuksen sukupuolitietoisuuden ja tasa-arvon edistäminen on tapahtunut pitkälti erilaisten määräaikaisten projektien kautta (Alasaari & Katainen 2016, 25). Projektiluontoinen työ on ongelmallista, sillä vaikka osallistujat usein suhtautuvat siihen innokkaasti, eivät tulokset jää pysyväksi osaksi toimintakulttuuria (Lahelma 2006, 207). Monet tasa-arvoprojekteihin osallistuvat kokevatkin tasa-arvotyön ylläpitämisen hankalaksi projektin päätyttyä henkilöstön vaihtumisen myötä ja kun tasa-arvotyölle ei ole osoitettu enää erillistä aikaa (Eidevald 2011a, 28). Lisäksi tasa-arvohankkeet ovat tyypillisesti paikallisia, eikä hyväksi havaittuja käytäntöjä useinkaan saada laajempaan tietoisuuteen (Hynninen & Lahelma 2008, 284). Sukupuolisensitiivisen ja tasa-arvoisen toimintakulttuurin juurruttaminen vaatii sen mahdollistavan perustan ja tavoitteellista suunnitelmallisuutta (Alasaari & Katainen 2016, 25; Blaise 2005, 187). Usein sukupuolisensitiivisyys ja tasa-arvon edistäminen kaikkea toimintaa läpäisevänä periaatteena jää kuitenkin vain muutaman siitä innostuneen yksilön harteille (Eidevald 2011a, 28). Muuten sukupuoli ja tasa-arvo nousevat puuttumisen kohteeksi lähinnä yksittäisten niihin liittyvien ongelmatapausten ilmetessä (Robinson & Jones Diaz 2006, 136).

Eidevaldin (2011a, 19, 45) mukaan varhaiskasvatuksen tasa-arvotyön haasteena on tasa-arvon ja sukupuolen käsitteisiin liittyvä epävarmuus. Suuri osa kasvattajista kuvaa itseään tasa-arvoisena, mutta ei kuitenkaan kysyttäessä osaa määritellä, mitä tasa-arvoisuudella tarkoittaa. Näkemykset tasa-arvon sisällöstä pohjautuvat syvälle juurtuneisiin henkilökohtaisiin arvoihin, joiden muuttaminen vaatii työtä. (Eidevald 2011a, 19, 45.) Vastaavista syistä sukupuolesta keskustelu työyhteisössä on helposti vaivaannuttavaa, minkä seurauksena aiheesta mieluummin vaietaan (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 17). Sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät näkemykset ja arvot koetaan henkilökohtaisina asioina, eikä niiden yhteyttä tasa-arvotyön toteuttamiseen välttämättä nähdä (Andersson 2012, 298). Sukupuolittuneiden käsitysten ja käytäntöjen kyseenalaistaminen usein vaatii omalta mukavuusalueelta poistumista (Blaise 2005, 185). Ylipäätään työyhteisössä keskustelu yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden merkityksestä varhaiskasvatuksen arjelle on vähäistä (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 18).

Joskus tasa-arvoa pyritään edistämään keinoin, jotka tarkoittavat hyvää, mutta joihin liittyy ongelmallisia puolia. Sukupuolisensitiivisyys voidaan sekoittaa virheellisesti sukupuolineutraaliuteen. Sukupuolineutraalin toimintatavan taustalla on ajatus siitä, ettei sukupuolen tulisi vaikuttaa varhaiskasvatuksen arjessa, vaan lapsia kohdellaan yksilöinä. Yksilönäkökulman seurauksena sukupuoli jää huomiotta. Ongelmallista onkin, että myös sukupuolittuneet käsitykset ja käytännöt sekä niihin liittyvät valtasuhteet jäävät tiedostamatta ja tunnistamatta, saati kyseenalaistamatta. (Eidevald & Lenz Taguchi 2011, 38–40; Ylitapio-Mäntylä 2012a, 25.) Syrjäläinen ja Kujala (2010, 32) toteavat sukupuolineutraaliudesta tulevan sukupuolisoikeutta. Toisaalta tasa-arvoa voidaan pyrkiä edistämään ns. kompensatorisella pedagogiikalla (ruots. ”kompensatorisk pedagogik”), jolloin tyttöjä ja poikia rohkaistaan kehittämään erityisesti niitä ominaisuuksia ja kykyjä, jotka tyypillisesti liitetään toiseen sukupuoleen. Vaikka tarkoitus on laajentaa lapsen mahdollisuuksia, päädytään usein vahvistamaan sukupuolistereotyyppioita ja käsitystä kahdesta toisistaan perustavalla tavalla eroavasta homogeenisestä sukupuoliryhmästä. (Eidevald & Lenz Taguchi 2011, 47.)

Bayne (2009, 136) on todennut, että kasvatuksen kentän tasa-arvoprojekteihin suhtaudutaan toisinaan myös epäilevästi tai jopa vastustavasti. Erityisesti huolta on herättänyt poikien tulevaisuus ja hyvinvointi, joiden kannalta sukupuolinormien haastaminen koetaan uhkaavana (Bayne 2009, 136). Samalla kasvatusalan naisvaltaisuus on nähty ongelmana, ja miehen roolimallia on peräänkuulutettu vuosia (Brunila & Edström 2013, 305). Henkelin (2006, 13) mukaan kuitenkin pelkkä miesten lisääminen varhaiskasvatuksen kentälle ei itsessään edistä tasa-arvoisuutta. Jos miespuolinen ammattilainen toimii päiväkodissa vain perinteisissä maskuliinissa rooleissa, hän vain uusintaa sukupuolittuneita käsityksiä ja käytäntöjä (Henkel 2006, 13).

4 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO OPETTAJANKOULUTUKSESSA

4.1 Opettajankoulutuksen yhtäaikainen näkökulmasidonnaisuus ja neutraalius

Suomalainen opettajankoulutus nojaa tänä päivänä vahvasti tutkimusperustaisuuteen, jolloin tulevien opettajien osaaminen pohjautuu tieteelliseen tietoon ja tutkimukseen. Olennaista on korkealaatuinen sisältöjen hallinta ja vahva pedagoginen osaaminen. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 40–41; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 15.) Samalla opettajankoulutukseen liittyy myös opettajan ammatin eettinen puoli (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 44). Laiho ja Jauhiainen (2016, 366) pitävät opettajia sosiaalisen eriarvoisuuden purkamisen mutta myös uusintamisen kannalta keskeisessä asemassa. Niemen ja Jakku-Sihvosen (2006, 44) mukaan opettajilla on velvollisuus toimia demokratian, ihmisoikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoja edistäen. Tämä edellyttää, että heillä on tietoa ja ymmärrystä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista rakenteista ja tekijöistä. Opetus ja kasvatus eivät tapahdu tyhjiössä, vaan ne heijastelevat ympäröivää yhteiskunnallista, kulttuurista ja sosiaalista kontekstia. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 44.) Opetus ei siis ole neutraalia, vaan aina sidoksissa johonkin näkökulmaan. Opetussuunnitelmien sisältöjä määrittelevät tahot tulevat samalla määritelleeksi tietyt sisällöt ja tavoitteet toisia olennaisemmiksi. (Kumashiro 2008, 238.)

Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen näkökulma ei ole painottunut suomalaisessa kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa. Sen sijaan opettajankoulutuksen lähtökohtana on ollut psykologinen ja didaktinen näkökulma. (Laiho & Jauhiainen 2016, 367; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 17.) Naskalin (Jauhianen ym. 2011, 39) mukaan tämä on suurin haaste opettajankoulutuksen sukupuolitietoisuuden edistämisen kannalta. Varsinkin varhaiskasvatuksessa korostuvasta kehityspsykologisesta näkökulmasta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja sukupuolen teemat eivät nouse merkittäviksi tekijöiksi (Blaise 2005, 6–7; Janmohamed 2010, 308). Vastaavasti didaktisesta näkökulmasta sukupuoli ei useinkaan vaikuta relevantilta tekijältä pedagogiikan kannalta (Hansen 2016, 144; Vidén & Naskali 2010, 92). Tomperin ja kumppanien (2005, 17) mukaan sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden huomiotta jättämisen seurauksena opettajankoulutus vahvistaa ajatusta koulutuksesta ja kasvatuksesta muusta yhteiskunnallisesta kontekstista irrallisena kenttänä.

Lahelma (2006, 211) kuvaa sukupuolta opettajankoulutuksen ”sokeana pisteenä”. Lehtosen (2010, 191–193) mukaan sukupuolta, seksuaalisuutta ja tasa-arvoa tarkastellaan opettajankoulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa mitättömän vähän. Samoin opettajankoulutusta koskevassa julkisessa keskustelussa sukupuoli on jäänyt sivuhuomautukseksi tai siitä on vaiettu kokonaan (Lehtonen 2011, 187). Brunilan ja Kallioniemen (2018, 541) mukaan erityisesti sukupuolen moninaisuus sekä heteronormatiivisuutta kyseenalaistavat aiheet on jätetty systemaattisesti huomiotta. Sunnari (Brunila ym. 2011, 17–18) toteaa nykypäivän opettajankoulutuksen olevan muodollisesti sukupuolineutraalia mutta piiloisesti sukupuolittunutta. Sukupuolittuneet käsitykset ja käytännöt jäävät tiedostamatta, vaikka niitä jatkuvasti uusinnetaan opettajankoulutuksessa (Lahelma 2006, 210; 2011a, 267). Sukupuolineutraaliuden rinnalla sukupuolen ja tasa-arvon teemoja on opettajankoulutuksessa lähestytty sukupuolten välisten ”luonnollisten” erojen huomioonottamisen näkökulmasta (Lahelma 2011a, 267; 2011b, 91). Esimerkiksi kasvatustieteellinen tutkimus keskittyy tyyppillisesti vertailemaan sukupuolten eroja (Naskali 2010, 279). Myös ruotsalaisessa opettajankoulutuksessa sukupuolesta puhuminen tyypistyy usein sukupuolieroista puhumiseen (Hedlin & Åberg 2011, 11; Kreitz-Sandberg 2013, 456). Tällöin vahvistetaan käsitystä sukupuolten olemuksellisista, perustavanlaatuisista eroavaisuuksista (Kreitz-Sandberg 2013, 456). Sukupuolitietoisuuden näkökulma puolestaan kyseenalaistaa sekä opettajankoulutuksen sukupuolineutraaliuden että luonnollisten sukupuolierojen lähestymistavan (Brunila ym. 2011, 20).

Kasvatuksen ja koulutuksen kautta on mahdollista edistää sukupuolten tasa-arvoa, mutta tämä edellyttää, että opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille sukupuolittuneita käytäntöjä ja niihin liittyvää valtaa ja rakenteita koskevaa tietoa ja ymmärrystä (Lahelma 2006, 210; Syrjäläinen & Kujala 2010, 33). Opettajankoulutuksen yhtäaikainen sukupuolineutraalius ja piiloinen sukupuolittuneisuus heijastuvat myös kasvatuksen ja koulutuksen arjen kentälle (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Opettajankoulutukseen ja laajemmin kasvatukseen liittyy vahvasti yhteiskunnallista normaalia ja epänormaalia määrittelevää valtaa, joten Brunilan ja Kallioniemen (2018, 544) mukaan on kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavoin opettajankoulutuksessa lähestytään esimerkiksi sukupuolen ja tasa-arvon aiheita.

4.2 Opettajankoulutuksen sukupuolitietoisuuden hankeluontoinen edistäminen

YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco (2015, 3) nimeää opettajankoulutuksen keskeiseksi toimijaksi sukupuolten tasa-arvon edistämässä yhteiskunnassa. Suomessa Opetusministeriön nimittämä tasa-arvotoimikunta kiinnittikin mietinnössään aiheeseen huomiota jo 1980-luvulla (Hynninen & Lahelma 2008, 284; Lahelma 2011b, 90). Siitä lähtien sukupuoli- ja tasa-arvonäkökulmia on pyritty edistämään lukuisien projektien ja hankkeiden avulla, minkä seurauksena aiheesta on tuotettu runsaasti tietoa, materiaalia ja osaamista (Brunila ym. 2011, 26; Brunila & Kallioniemi 2018, 543). Lisäksi kasvatustieteellinen sukupuolentutkimus ja feministinen kasvatuksen tutkimus ovat tuottaneet suuren määrän sukupuolta ja tasa-arvoa koskevaa teoreettista ja empiiristä tietoa sekä kansainvälisesti että Suomessa (Laiho & Jauhiainen 2016, 368; Naskali 2010, 278). Hallituksen tasa-arvo-ohjelmissa opettajankoulutukselle on asetettu tasa-arvotavoitteita 1990-luvulta lähtien (Brunila 2009, 3; Lehtonen 2011, 180). Opettajankoulutusta velvoittaa myös tasa-arvolaki, jonka mukaan sillä on velvollisuus edistää sukupuolten tasa-arvoa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 25).

Ensimmäisiä suomalaisen opettajankoulutukseen kohdistuneita tasa-arvohankkeita oli Pohjoismaiden ministerineuvoston Nord-Lilia-hanke, joka toteutettiin Pohjoismaiden laajuisena vuosina 1992–1994. Hankkeen tavoitteena oli sisällyttää sukupuolten tasa-arvon teemoja opettajankoulutukseen (Brunila ym. 2011, 15; Heikkinen 2016a, 50.) Seuraavan kerran opettajankoulutukseen kohdistui valtakunnanlaajuinen, Opetusministeriön rahoittama ”Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa” -hanke (TASUKO), joka toteutettiin vuosina 2008–2010. Hanke syntyi vastaamaan vuoden 2007 hallitusohjelman sukupuolten tasa-arvon edistämisen vaateisiin. (Brunila ym. 2011, 9–10; Hynninen & Lahelma 2008, 283.) Tavoitteena oli saada sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuuden teemat osaksi kaikkea opettajankoulutusta (Vidén & Naskali 2010, 7). Myös vuosien 2016–2019 hallituksen tasa-arvo-ohjelma edellyttää opettajankoulutukselta tasa-arvo- ja sukupuolitietoisia sisältöjä ja menetelmiä (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016, 13–14). Tasa-arvo-ohjelman velvoitteisiin vastataan tällä kertaa Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeella ”Sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjen kehittäminen Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutukseen” (SetSTOP), joka on käynnistynyt vuonna 2018. Tavoitteena on kiinnittää huomiota paitsi sukupuolten tasa-arvoon ja moninaisuuteen, myös yhdenvertaisuuteen eli huomioida sukupuolta leikkaavat muut erot, jotka tuottavat

eriarvoisuutta. Hankkeen aikeena on tuottaa oppisisältöjä ja -materiaaleja sekä toimintamalleja, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista. Hankkeeseen osallistuvat Oulun, Lapin, Helsingin, Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistot sekä Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu. (SetSTOP 2018.)

Hankkeista ja projekteista, aihetta koskevasta tiedosta ja tutkimuksesta sekä laista ja tasa-arvo-ohjelmista huolimatta sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus ei ole juurikaan saanut sijaa opettajankoulutuksessa (mm. Brunila 2009, 37; Hansen 2016; 143; Hynninen & Lahelma 2008, 284; Laiho & Jauhiainen 2016, 367). Asialle on pohdittu useita mahdollisia selityksiä. Kuten laajemmin yhteiskunnassa, myös opettajankoulutuksessa sukupuolten tasa-arvo voidaan ymmärtää jo toteutuneena eikä sen edistämistä siksi koeta olennaisena (Lehtonen 2011, 216; Heikkinen 2016a, 57). Hankkeiden riskinä on, että ne voivat jäädä irralliseksi opettajankoulutuksen kokonaisuudesta (Brunila ym. 2011, 20). Esimerkiksi TASUKO-hankkeen aikaansaamat muutokset opettajankoulutuksen opetusohjelmien sisällöissä jäivät niukoiksi suureksi osaksi opettajankouluttajien vähäisen hankkeeseen osallistumisen seurauksena (Hansen 2016, 143–145). Toisaalta sukupuolitietoisuutta on voinut olla haastavaa sisällyttää jo valmiiksi täysiin opetussuunnitelmiin (Jauhiainen ym. 2011, 39). Opettajankouluttajien asenne sukupuolitietoisuuden teemoja kohtaan voi olla kielteinen ja perustua ennakkoluuloihin (Vidén & Naskali 2010, 93). Aihetta kohtaan on yhä vastustusta, koska se saatetaan kokea poliittisena (Lahelma 2011b, 93; Lehtonen 2011, 216).

4.3 Sukupuolitietoiset sisällöt opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat heijastavat arvoja ja asenteita (Unesco 2015, 58). Ne eivät siis ole neutraaleja kuvauksia tutkintovaatimuksista ja opetuksen sisällöistä tai toteuttamisesta (Heikkinen ym. 2011, 55). TASUKO-hankkeen selvityksen mukaan opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa ja kurssikirjallisuudessa sukupuoli- tai tasa-arvotietoinen näkökulma on harvinainen. Toisaalta yliopistojen, koulutusohjelmien ja kurssien välillä on huomattavia eroavaisuuksia. Tyypillisesti sukupuolinäkökulmaan on kiinnitetty enemmän huomiota yleisissä kasvatustieteen opetusohjelmissa verrattuna opettajankoulutukseen. (Lehtonen 2011, 201.) Ruotsia lukuun ottamatta muualla Pohjoismaissa ja laajemmin Euroopassa sekä kansainvälisesti tilanne on suurelta osalta samankaltainen: sukupuolen ja tasa-arvon teemoja ei ole systemaattisesti ja yhtenäisesti sisällytetty opettajankoulutukseen

(Eurydice 2010, 95; Heikkinen 2016b, 122; Unesco 2015, 60). Heikkinen (2016a, 57) tulkitseekin, että sukupuoli- ja tasa-arvonäkökulmat näyttäytyvät vapaaehtoisina sisältöinä opettajankoulutuksessa.

Alasaaren ja Kataisen (2016, 19–20) selvityksestä ilmenee, ettei myöskään varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin sisälly yhtenäisiä sukupuolta ja tasa-arvoa koskevia kursseja, eivätkä ne siten mahdollista sukupuolitietoisien näkökulman syntymistä. Janmohamed (2010, 316; 2014, 227–228) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta kanadalaisessa kontekstissa, ja hänen mukaansa koulutuksen sisältöjen keskittyessä lähinnä lapsen fyysiseen, psykologiseen ja kielelliseen kehitykseen varhaiskasvatuksen opettajat eivät saa valmiuksia sukupuolitietoiseen eivätkä varsinkaan seksuaalisen moninaisuuden huomioivaan kasvatukseen. Brunilan ja Kallioniemen (2018, 548) mukaan myöskään suomalainen opettajankoulutus ei pyri haastamaan heteronormatiivisuutta.

Pelkkien tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien tarkastelu jättää kuitenkin huomiotta yksittäisten opettajankouluttajien toiminnan (Heikkinen ym. 2011, 55). Opettajankouluttajat usein kuvaavatkin, että sukupuoliteema läpäisee monien kurssien sisältöä, joskaan tästä ei ole olemassa näyttöä (Hynninen & Lahelma 2008, 285; Lahelma 2006, 208). Toisaalta monet heistä painottavat mieluummin yksilönäkökulman merkitystä sukupuolitietoisien näkökulmien sijasta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34). Sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuuden sisällyttäminen kursseihin tapahtuu tyypillisesti muutaman aiheesta kiinnostuneen opettajankouluttajan toimesta (Brunila & Kallioniemi 2018, 548–549; Laiho & Jauhiainen 2016, 367). Ongelmaksi muodostuu tällöin se, että henkilökunnan vaihtuessa myös sukupuolen ja tasa-arvon teemat saattavat opettajasta riippuen jäädä käsittelemättä (Laiho & Jauhiainen 2016, 367). Kansainvälisesti katsottuna esimerkiksi Espanjassa on todettu vastaava tilanne: sukupuolen ja tasa-arvon teemat jäävät niistä kiinnostuneiden yksittäisten opettajankouluttajien varaan huolimatta lainsäädännön tasa-arvon edistämismääräyksistä (Romero Díaz & Abril Morales 2008, 46). Aihetta käsittelevät kouluttajat kokevat palkitsevaksi opiskelijoiden reflektioivan ajattelun, mutta ilmaisevat myös huolta opiskelijoiden ja kollegoiden kielteisestä tai vastustavasta suhtautumisesta (Kreitz-Sandberg 2013, 455; Vidén & Naskali 2010, 68).

Jotta opettajankoulutus tarjoaisi aidosti valmiuksia sukupuoli- ja tasa-arvotietoiseen kasvatukseen, tulisi aiheiden olla osa koulutuksen tutkintovaatimuksia ja opetussuunnitelmia (Heikkinen ym. 2011, 55; Kreitz-Sandberg 2016, 86; Unesco 2015, 61). Tehokkainta olisi

aiheita koskevan pakollisen kurssin lisäksi integroida sisältöjä osaksi muita kursseja ja harjoitteluja (Lahelma 2011b, 93; Heikkinen ym. 2011, 54). Laiho ja Jauhiainen (2016, 368) pitävät olennaisimpina sisältöinä sukupuolen ja tasa-arvon käsitteisiin tutustumista, tietoa sukupuolen moninaisuudesta sekä sukupuoleen liittyvien stereotyyppisten ja sukupuolieroa korostavien käsitysten kyseenalaistamista. Heidän mukaansa sukupuolitietoinen näkökulma liittyy olennaisesti monien opettajankoulutuksen kurssien aiheisiin. Vuorovaikutukseen ja reflektointiin perustuvia työtapoja pidetään hyödyllisinä sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittelyssä (Vidén & Naskali 2010, 69). Hedlin ja Åberg (2011, 31; 2012, 121–123) kuitenkin huomauttavat, että refleктоivat käytännöt vaativat aiheeseen perehtymistä. Pelkästään arkiajattelulle perustuva keskustelu jää helposti kyseenalaistamattomalle sukupuolierojen tasolle vahvistaen käsitystä kahdesta toisistaan perustavanlaatuisella tavalla eroavasta sukupuolesta (Hedlin & Åberg 2011, 31; 2012, 121–123)

Kreitz-Sandberg (2016) antaa konkreettisen esimerkin sukupuolen ja tasa-arvon teemojen integroimisesta varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen Linköpingin yliopistossa Ruotsissa. Jo opintojen varhaisessa vaiheessa opiskelijat tutustuvat teemojen peruskäsitteisiin ja sisältöihin. Koulutuksen opetussuunnitelmissa sukupuolinäkökulma ja normikriittisyys ilmaistaan monen opintojakson sisällön kuvauksissa, vaikka opintojakson ei suoraan voisi odottaa viittaavan aiheisiin. Näkökulmia hyödynnetään esimerkiksi matematiikassa, taito- ja taideaineissa, kielen kehityksen konteksteissa sekä harjoitteluissa. Opiskelijat perehtyvät aiheisiin myös kirjallisuuden ja vuorovaikutukseen perustuvien työtapojen kautta jatkuvasti kehittämällä reflektiivisyyttään aiheita kohtaan. (Kreitz-Sandberg 2016, 79–85.) Erden (2009, 413) on havainnut sukupuolen ja tasa-arvon teemoja käsittelevän opintojakson vaikuttavan opiskelijoiden asenteisiin. Turkin Ankarassa varhaiskasvatuksen opetusohjelmassa lukukauden kestäväälle opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden asenteet muuttuivat suotuisammaksi sukupuolen tasa-arvon teemojen kannalta, kun taas vertailuryhmän asenteet pysyivät samoina (Erden 2009, 413). Myös Warin ja Adriany (2015, 384) tulkitsevat tutkimuksessaan sukupuoleen liittyviin opintoihin ja tutkimuksen tekoon osallistumisen edesauttaneen opettajien sukupuolitietoisuuden kehittymistä.

4.4 Opiskelijat sukupuolitietoisuuden äärellä

Opiskelijoiden sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät valmiudet, tiedostaminen ja asenteet vaihtelevat runsaasti (Hedlin & Åberg 2011, 28). Hedlin (2016, 1) on selvittänyt ruotsalaisten opettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksiä sukupuolten tasa-arvoon liittyen. Hänen mukaansa opiskelijoiden suhtautumisessa on erotettavissa kolme erilaista lähestymistapaa: sukupuolten tasa-arvo koettiin ongelmattomana itsestäänselvyytenä, liian pitkälle menevänä aggressiivisena miesvastaisuutena tai kolmanneksi kiistanalaisena aiheena, jonka parissa toimiessaan opiskelijat ovat kohdanneet ympäristön vastustusta. (Hedlin 2016, 5–6, 10.) Jauhiaisen ja kumppaneiden (2012, 71) tutkimuksen mukaan suurin osa Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoista uskoo, ettei sukupuoli vaikuta kasvatukseen ja koulutuksen käytännöissä. Toisaalta opiskelijat ajattelevat, että opettajan työssä on mahdollisuuksia edistää tasa-arvoa yhteiskunnassa (Laiho ym. 2012, 95). Myös Brunila ja Kallioniemi (2018, 545) ovat havainneet, että opiskelijat kokevat opettajan ammatin keskeisenä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen kannalta.

Syrjäläisen mukaan sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuus oli vielä vuonna 2007 lähes kaikille Tampereen yliopiston opettajaopiskelijoille täysin vieras aihe (Jauhiainen ym. 2011, 37). TASUKO-hankkeen yhteydessä selvitettiin, että Itä-Suomen yliopistossa opettajaopiskelijoiden enemmistö koki, ettei opettajankoulutus tarjoa riittäviä valmiuksia sukupuoli- ja tasa-arvotietoiseen kasvatukseen, varsinkaan sukupuolen moninaisuuden kohtaamisen kannalta (Heikkinen ym. 2011, 48). Myös Vidénin ja Naskalin (2010, 52) mukaan jo valmistuneet opettajat kuvasivat opettajankoulutuksen sukupuolitietoisia sisältöjä riittämättömiksi tarpeeseen verrattuna. Turun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa toteutetussa tutkimuksessa kaksi kolmasosaa opiskelijoista puolestaan ilmaisi, että sukupuoleen liittyviä sisältöjä käsitellään riittävästi. Samaan aikaan osa opiskelijoista kuitenkin kuvasi, että aiheita käsitellään hyvin niukasti tai ei lainkaan. Seksuaalisuuteen liittyviä aiheita ei opiskelijoiden mukaan käsitellä. (Jauhiainen ym. 2012, 73–75, 101.) Tuoreemmin myös Brunilan ja Kallioniemien (2018, 546) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat vahvasti, että seksuaalinen moninaisuus on opettajankoulutuksessa vaiettu tabu.

Jauhiaisen ja kumppanien (2012, 75) tutkimuksessa suurin osa opiskelijoista ilmaisi olevansa kiinnostunut sukupuolen ja tasa-arvon aiheista. Huomionarvoista oli ero nais- ja miesvastaajien välillä: naiset olivat selvästi useammin kiinnostuneita aiheista ja enemmistö heistä

kannatti aiheita käsitteleviä kursseja, kun taas miehistä kolmasosa ilmaisi, ettei ollut kiinnostunut eikä suurin osa heistä kannattanut kursseja. (Jauhiainen ym. 2012, 75–79.) Esimerkiksi Cushman (2012, 783) havaitsi samankaltaista Uudessa-Seelannissa, jossa haastattelututkimukseen osallistuneet miesopettajat eivät juurikaan nähneet tarvetta tai arvoa opettajan koulutuksen sukupuolitietoisille sisällöille. Jauhiainen kumppaneineen (2012, 127) tulkitsi miesten vastarinnan pohjautuvan aiheeseen perehtymättömyyteen. Sukupuolitietoisuuteen voi ylipäätään liittyä opiskelijoiden voimakasta kielteistä suhtautumista ja aiheen merkityksen kyseenalaistamista (Jauhiainen ym. 2011, 38). Usein sukupuolitietoisuuteen liittyvät vastustavat mielipiteet vaihtuvat kuitenkin teemoihin perehtymisen jälkeen mielenkiinnoksi ja aiheen kokemiseen merkitykselliseksi (Heikkinen ym. 2011, 50–51; Lahelma 2006, 208; Vidén & Naskali 2010, 87). Seksuaalisuuden moninaisuuden aiheisiin Brunila ja Kallioniemi (2018, 545, 548) tulkitsivat opettajaopiskelijoiden suhtautuvan pääasiassa myönteisesti ja kiinnostuneesti, mutta luettavissa oli myös vastustavia puhetapoja.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomessa opettajankoulutuksen sukupuoli- ja tasa-arvotietoisia sisältöjä on viimeksi tutkittu laajasti TASUKO-hankkeen yhteydessä lähes vuosikymmen sitten vuosina 2008–2010 (Brunila ym. 2011, 9–10). Silloinkaan varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmia ei ole juurikaan tarkasteltu erikseen. Varhaiskasvatusta velvoittavat tuoreimmat asiakirjat (Vasu 2016; EsiOPS 2014) ja lait (Varhaiskasvatuslaki 2018) edellyttävät sukupuolisensitiivistä toimintaa ja tasa-arvon edistämistä, mutta antaako opettajankoulutus siihen valmiuksia? Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ja kuvata, millä tavoin tämän hetken varhaiskasvatuksen opettajan opintojen sisällöissä käsitellään sukupuolta ja tasa-arvoa. Lisäksi pyrin selvittämään, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kokevat sukupuolen ja tasa-arvon teemojen käsittelyn.

1. Millä tavoin sukupuolen, tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemat näkyvät varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa?
 - 1.1. Millä tavoin sukupuolen, tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemat näkyvät kursseilla, joilla on ilmaistu käsiteltävän näitä aiheita?
 - 1.2. Millä tavoin sukupuolen, tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemat näkyvät kursseilla, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään näitä aiheita?
2. Millaisia näkemyksiä valmistuvilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on sukupuolesta, tasa-arvosta ja sukupuolitietoisuudesta opintojensa sisällöissä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni paikantuu feministiseen kasvatustieteeseen, jossa lähtökohtana on ajatus kasvatuksen ja koulutuksen kietoutumisesta yhteiskunnalliseen valtaan. Kasvatuksen ymmärrettään siis tuottavan ja uusintavan yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja ja käytäntöjä, jotka määrittävät esimerkiksi sukupuolelle annettuja merkityksiä. (Naskali 2010.) Omaksun myös opetussuunnitelmatutkimuksen kriittisen näkökulman, joka tarkastelee opetussuunnitelmien sisältöjä valikoituna tietona, joka kasvatuksen tavoin heijastaa yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja. Opetussuunnitelmia lähestytään tällöin neutraalin sijaan poliittisina asiakirjoina, joiden sisältöjen valintaan liittyy erilaisia ideologisia kamppailuja. (Cohen, Morrison & Mannon 2007, 31–32.)

Ontologisesti lähestyn todellisuutta sosiaalisesti rakentuneena ja tuotettuna, jolloin todellisuuden havaitsemista ohjaavat aina erilaiset tulkinnat ja merkityksenannot (Cohen ym. 2007, 7). Feministinen tutkimus kyseenalaistaa tieteen puhtaan objektiivisuuden mahdollisuuden, sillä tutkijan nähdään ainoastaan voivan tulkita todellisuudesta tuotettua kuvaa. Samalla tutkimuksen teoriat ja käsitteet osaltaan rakentavat todellisuutta. (Ylitapio-Mäntylä, Vaattovaara, Jauhiainen & Lahelma 2017, 148.) Kieli on siis olennainen merkitysten rakentamisen väline sen sijaan, että kuvaisi objektiivisesti todellisuutta (Luukka 2002, 26).

Epistemologisesti katson tiedon olevan aina sidoksissa johonkin näkökulmaan. Liljeström (2004, 9) kuvaakin feministisen tutkimuksen tarkastelevan tietoa ja tietämistä sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa tuotettuna ja niihin sidoksissa olevina. Olennaista on myös tunnustaa tiedon ja yhteiskunnallisen vallan toisiinsa kytkeytyminen. Tällöin tehdään mahdolliseksi luonnollisina itsestäänselvyyksinä ja neutraaleina totuuksina pidettyjen käsitysten kyseenalaistaminen. (Liljeström 2004, 21.) Myös Naskali (2014, 47–48) kuvaa tietoa arvosidonnaisena, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin kytköksissä olevana sosiaalisen todellisuuden osana. Luukka (2002, 16) toteaa tieteellisten tekstien olevan kulttuurisidonnaisia siten, että ne ovat aina osa aikansa tapoja ajatella ja kuvata jotakin kohdetta.

Tutkimuksen lähtökohdat paikantavat sen vahvasti laadulliseen tutkimusperinteeseen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein kuvata ja tulkita jotakin ilmiötä (Hirsjärvi, Remes

& Sajavaara 2015, 161). Alasuutarin (2014, 55) mukaan ihmistieteiden laadullinen tutkimus lähestyy kulttuurintutkimusta: tutkimus pyrkii tekemään ymmärrettäväksi jonkin kulttuurisen ja historialliseen kontekstiin sidotun ilmiön. Tutkija tekee tulkintansa ilmiöstä havaintojensa perusteella, ja nämä tutkijan tulkinnat ovat tutkimuksen tuloksia. Tämä on olennainen ero verrattuna määrälliseen tutkimukseen, jonka tulokset lähtökohtaisesti pyrkivät esittämään tilastollisia yleistyksiä ja säännönmukaisuuksia. (Alasuutari 2014, 37, 55.) Määrällinen tutkimus myös lähestyy todellisuutta erilaisesta ontologisesta näkökulmasta olettaen todellisuuden objektiivisesti havaittavista kohteista muodostuvaksi (Hirsjärvi ym. 2015, 139). Toisaalta Ronkainen (2004, 49) huomauttaa määrälliseenkin tutkimukseen liittyvän tutkijan tekemää merkityksellistämistä: tilastollinenkaan aineisto ei tuota itsestään tietoa, vaan tutkija aktiivisesti rakentaa tietoa valitsemastaan näkökulmasta.

Hirsjärven ja kumppaneiden (2015, 135) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen jaottelu ei kuitenkaan ole aina selvärajaista eikä mielekästäkään. Lähestymistapojen voidaan ajatella täydentävän toisiaan ja niitä voidaan käyttää yhdessä samassa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2015, 135). Kaksijakoisuuden sijaan laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat pikemminkin jatkumo (Alasuutari 2014, 32; Hirsjärvi ym. 2015, 135). Tässä tutkimuksessa hyödynnän vahvasti laadulliseen perinteeseen kietoutuvista lähtökohdista huolimatta myös määrällistä kyselyaineistoa.

6.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto muodostuu kahdesta erilaisesta osasta. Toisen osan muodostavat suomenkielisten yliopistojen tarjoamat varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen viime vuosien opetussuunnitelmat. Toinen osa puolestaan on kyselyaineisto, jossa kohderyhmänä ovat kolmannen vuoden eri suomenkielisten yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat. Opetussuunnitelmien muodostamalla dokumenttiaineistolla pyrin vastaamaan ensimmäiseen kaksiosaiseen tutkimuskysymykseen opetusohjelmien sukupuoleen, tasa-arvoon ja sukupuoli-tietoisuuteen liittyvistä sisällöistä. Kyselyaineistolla pyrin löytämään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen opiskelijoiden näkemyksistä ja kokemuksista opintojensa sukupuoleen, tasa-arvoon ja sukupuoli-tietoisuuteen liittyvistä sisällöistä.

Opetussuunnitelmien muodostama dokumenttiaineistoon valikoin suomenkielisten yliopistojen internetissä saatavilla olevat varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen

opetussuunnitelmat, jotka kattoivat opintojen sisällöt vuodesta 2016 eteenpäin. Helsingin ja Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmista onnistuin löytämään vain tuoreimmat: Helsingin yliopiston suunnitelman ”Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta 2017–2019” ja Itä-Suomen yliopiston suunnitelman ”Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus, 2018–2019”. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmista valitsin kaksi viimeisintä, vuosien 2014–2017 ja vuosien 2017–2020 suunnitelmat. Oulun yliopiston opetussuunnitelmista aineistoon valikoituivat kolme tuoreinta eli 2016–2017, 2017–2018 ja 2018–2019 vuosien suunnitelmat. Tampereen yliopiston suunnitelmista sisällytin aineistoon vuosien 2015–2017 ja 2017–2019 suunnitelmat. Turun yliopiston aineistoon sopivat opetussuunnitelmat olivat vuosilta 2016–2018 ja 2018–2020.

Halusin selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmien sisällöissä näkyy sukupuoleen, tasa-arvoon ja sukupuolitietoisuuteen liittyvät aiheet. Aloitin lukemalla huolellisesti läpi dokumenttiaineiston muodostavat opetussuunnitelmat. Seuraavaksi kirjasin ylös kurssit, joiden nimessä, nimetyissä osaamistavoitteissa tai sisällöissä mainittiin sana sukupuoli, tasa-arvo tai jommankumman johdannainen. Otin mukaan myös kurssit, joissa mainittiin tasa-arvon vastakohta epätasa-arvo tai eriarvoisuus. Tiivistäen tämän aineiston osan muodostivat siis kurssit, joilla sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyvien aiheiden käsittely ilmaistiin suoraan joko osaamistavoitteissa, sisällöissä tai molemmissa (ks. Liite 4). Yhteensä tällaisia kursseja löytyi yhtä opetussuunnitelmaa kohden 0–2 kappaletta.

Aineisto uhkasi jäädä vähäiseksi, joten seuraavaksi suuntasin mielenkiintoni kursseihin, joilla potentiaalisesti voitaisiin käsitellä sukupuoleen, tasa-arvoon tai sukupuolitietoisuuteen liittyviä aiheita. Päädyin tarkastelemaan kurssien kurssimateriaaleiksi nimettyä kirjallisuutta. Kävin opetussuunnitelmien kurssikirjallisuuden asiasanat ja sisällysluettelot läpi Kansalliskirjaston Melinda-tietovarannosta (www.melinda.kansalliskirjasto.fi) löytyvien tietojen avulla. Kirjasin ylös kurssit, joiden nimetyyn kirjallisuuden asiasanoissa tai sisällysluettelossa mainittiin sanat sukupuoli, tasa-arvo tai näiden johdannainen (ks. Liite 5). Tämän aineiston osan muodostivat siis kurssit, joilla kurssikirjallisuuden valossa voisi potentiaalisesti käsitellä sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita. Tällaisia kursseja löytyi yhtä opetussuunnitelmaa kohden 2–8 kappaletta. On kuitenkin otettava huomioon, että opetussuunnitelmaan kirjatut osaamistavoitteet ja sisällöt edellyttävät näiden aiheiden käsittelyä. Sen sijaan kurssikirjallisuus ei kerro, että tiettyä aihetta käsiteltäisiin, vaikka osaamistavoitteisiin ja sisältöihin pystyisikin kuvittelemaan aihetta voitavan hyvinkin liittää. Lisäksi kaikkien

kurssien kohdalla ei opetussuunnitelmissa ollut valmiiksi nimettyä kurssikirjallisuutta. Tämän seurauksena tutkimuksesta on saattanut jäädä pois kursseja, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolen tai tasa-arvon aiheita.

Halusin täydentää dokumenttiaineiston pohjalta tuotettua näkökulmaa myös toisenlaisella lähestymistavalla. Toisessa tutkimuskysymyksessä ilmaisinkin kiinnostukseni opiskelijoiden omia näkemyksiä ja kokemuksia kohtaan. Päätin selvittää opiskelijoiden näkökulmaa opintojensa sukupuoleen, tasa-arvoon ja sukupuolitietoisuuteen liittyvistä sisällöistä kyselylomakkeella (Liite 3). Kyselylomake oli suunnattu kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille, eli opiskelijoille, jotka ovat aloittaneet opintonsa vuonna 2016 ja joiden tulisi valmistua kandidaatiksi vuonna 2019.

Aloitin lähettämällä tutkimuslupapyynnöt (Liite 1) suomenkielistä varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen opettajankoulutuksesta vastaaville tahoille. Tiedustelin myös mahdollisuutta jakaa kyselylomaketta opiskelijoille sähköisesti. Samaan aikaan esitetasin tutkimuslomakkeen toimivuutta. Tutkimusluvut saatiin jokaiselta taholta loka–marraskuun aikana 2018. Erään kohdeyliopiston taholta edellytettiin tarkempaa perehtymistä EU:n tietosuoja-asetukseen ennen tutkimusluvan myöntämistä. Tutkimuslupien saamisen jälkeen toteutin kyselyn internet-kyselynä (Liite 3) Webropol-alustalla loka–marraskuussa 2018. Opiskelijoille suunnatun tutkimuksen saatekirjeen (Liite 2) ja kyselyn linkin jakaminen opiskelijoille toteutettiin kohdeyliopistojen tahoilta opiskelijoiden tietosuojan varmistamiseksi. Kyselyyn vastasi yhteensä 67 opiskelijaa, mutta näistä karsiutui kahdeksan Turun yliopiston opiskelijaa, joista kuusi oli aloittanut opintonsa vuonna 2018 ja kaksi 2017. Lopullinen kyselyaineisto muodostui siis 59 vastauksesta (N=59).

Hirsjärvi kumppaneineen (2015, 201) kirjoittavat monivalintakysymysten avulla olevan helppo kerätä paljon tietoa vastaajien mielipiteistä. Haasteena puolestaan on, että vastaajat voivat tulkita kysymykset eri tavoin kuin tutkija on esittänyt. Pienentääkseni väärinymmärrysten mahdollisuutta määrittelin kyselylomakkeen alussa kyselyssä käytetyt keskeiset käsitteet. Kyselylomakkeen laatimisessa kannattaa Cohenin ja kumppanien (2007, 337) mukaan yleensä edetä helpoista yleisen tason kysymyksistä syvempiin ja henkilökohtaisempiin kysymyksiin eli faktoista mielipiteisiin ja näkemyksiin. Kyselylomake alkoi suostumustiedustelulla ja kolmella taustakysymyksellä, joissa kysyttiin vastaajan opiskeluyliopistoa, opintojen aloitusvuotta ja arvioitua kandidaatiksi valmistumisen ajankohtaa. Näillä pyrin

varmistamaan, että vastaaja kuului varmasti kohderyhmään. Tämän jälkeen lomakkeella kysyttiin 23 monivalintakysymystä, joista seitsemän oli dikotomisista kyllä tai ei -kysymyksiä. 16 kysymyksessä vastaajaa pyydettiin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla kantansa erilaisiin väittämiin. Vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen vastasivat mielipiteitä täysin eri mieltä, osittain eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, osittain samaa mieltä ja täysin samaa mieltä. Kysely päättyi yhteen avoimeen kysymykseen. Avoimeen kysymykseen vastasi 38 vastaajaa.

Olin jakanut kyselylomakkeen taustakysymyksen jälkeiset kysymykset kolmeen osaan. Ensimmäinen osa (kysymykset 5–15) koski opiskelijan kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajan opintojen sisällöistä. Toisessa osassa (kysymykset 16–21) kysymykset liittyivät varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimiin valmiuksiin. Kolmannessa osiossa (kysymykset 22–28) vastaajia pyydettiin ottamaan kantaa mielipiteisiin sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittelyyn opinnoissa. Hyödynsin kyselylomakkeen suunnittelussa Jauhaisen ja kumppanien (2012) tutkimuksessaan käyttämää kyselylomaketta, jonka kysymyksiä käytin tekemäni lomakkeen kysymyksiä 12–15, 17, 22–23 sekä 25–27 pohjana.

6.3 Aineiston analyysi

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista muodostettu aineisto jakautui siis kahteen osaan: kursseihin, joiden osaamistavoitteissa tai sisällöissä ilmaistiin suoraan käsiteltävän sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita sekä kursseihin, joilla tulkintani mukaan olisi kurssikirjallisuuden perusteella mahdollisuus käsitellä sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita. Tulkitsin molempia aineiston osia Nvivo-ohjelmassa sisällönanalyysin keinoin. Hyödynsin erityisesti Kuckartzin (2014) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) näkökulmia aineistolähtöisen sisällönanalyysin tekemisestä. Kuckartzin (2014, 51) mukaan kaikki alkaa aineiston huolellisesta lukemisesta tutkimuskysymyksen valossa. Tämän jälkeen sisältöä tiivistetään kuitenkin pysymällä vielä hyvin lähellä alkuperäistä sisältöä. Ilmaisuja siis vain pelkistetään. (Kuckartz 2014, 52.) Toteutin tämän hieman eri tavoin aineiston eri osien kohdalla. Ensimmäisen osan eli kurssien, joilla ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa, muodostaman aineiston kohdalla tiivistin hieman kunkin kurssin jokaista, yksittäistä osaamistavoitetta ja sisältöä niiden lukumäärää kuitenkin vähentämättä. Toisen osan eli kurssien, joiden nimetyssä kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolta tai tasa-

arvoa, kohdalla tiivistin kunkin kurssin osaamistavoitteet ja sisällöt yhdeksi tai muutamaksi lyhyeksi ilmaisuksi.

Tiivistämisen jälkeen aineiston sisältö on nähtävissä pelkistetyimmässä ja selkeämmässä muodossa, mikä mahdollistaa kategorioiden muodostamisen (Kuckartz 2014, 54). Jaottelin kurssien, joilla ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa, tiivistetyt osaamistavoitteet ja sisällöt erilaisiin nimeämiini kategorioihin. Neljä esiin nostamaani kategoriaa olivat **kasvatuksen yhteiskunnallisen luonteen tunnistaminen, käsitteiden ja teorioiden hallinta, opettajan ammatillisuus** sekä **sosiaalinen oikeudenmukaisuus**. Tarkastelin näistä kategorioista sekä kurssien tavoitteita että sisältöjä. Pysin Kuckartzin (2014, 54) ohjeen mukaan välttämään kategorioiden päällekkäisyyttä, mutta tämä osoittautui joissain kohdin välillä haastavaksi. Ymmärrän Tuomen ja Sarajärven (2018, 79) kuvaaman sisällönanalyysin teemoittelun vastaavan kategorioiden muodostusta. Tyypittely puolestaan viittaa teemaan liitettyjen näkemysten tiivistämistä yhdeksi laajemmaksi näkemykseksi tai yleistykseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Tiivistin kunkin kategorian tai teeman sisällön tähän tyyliin. Nämä tyyppiesimerkit muodostavat tutkimuksen tulokset ja vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Pysin luomaan yhtenäisen näkökulman tai kokonaisuuden osaamistavoitteista ja sisällöistä niillä kursseilla, joilla oli ilmaistu käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa.

Kursseja, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolta tai tasa-arvoa, lähestyin yksiköinä, jotka sijoitin tiivistettyjen osaamistavoitteiden ja sisältöjen pohjalta muodostamiini kategorioihin. Toisin sanoen muodostin kategoriat kunkin kurssin lyhyiksi ilmaisuksi tiivistettyjen tavoitteiden ja sisältöjen perusteella, minkä jälkeen sijoitin kurssit niihin. Nämä tunnistamani kategoriat olivat **pedagoginen osaaminen, yhteiskunnalliset ulottuvuudet, monimuotoinen yhteistyö** sekä **opettajan työ ja ammatillisuus**. Sisällönanalyysi menetelmänä on vahvasti riippuvainen tekijästään. Sisällönanalyysi on tulkintaa, ja voikin kertoa yhtä paljon tutkijasta kuin aineistosta (Cohen ym. 2007, 495). Siksi olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin prosessia tarkasti ja huolellisesti. Olen myös pyrkinyt osoittamaan oman toimintani ja ratkaisuni analyysin teossa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) korostavat esimerkiksi, etteivät teemat nouse aineistosta itsestään, vaan tutkija nostaa ne.

Kyselyaineistoa lähestyin määrällisemmin prosentuaalisten jakaumien kautta, joita havainnollistin pylväskuvaajilla. Lähestyin Likert-asteikollisia muuttujia järjestysasteikollisina, joten en laskenut keskiarvoja tai muita laskennallisia tunnuslukuja. Cohen ja kumppanit (2007,

327) korostavat, ettei Likert-asteikollinen muuttuja muodosta luonnollista jatkumoa, sillä portaiden etäisyydet vaihtelevat. Mieliasteikko ei myöskään ole absoluuttinen mittari, sillä vastaajat kokevat vaihtoehdot ja niiden merkityksen eri tavoin. Huomionarvoista on myös, että ääripäitäkin tulkitaan eri tavoin: esimerkiksi täysin eri mieltä ei välttämättä vastaa vahvuudeltaan täysin samaa mieltä -vaihtoehtoa. (Cohen ym. 2007, 327.) Vastausten jakaumien eroavaisuuden tilastollista merkitsevyyttä eli sitä, poikkeavatko mieliteiden jakaumat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, testasin SPSS-ohjelmassa Khiin neliön yhteensopivuustestillä, joka sopii järjestysasteikolliselle muuttujalle ja yhdelle otokselle (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2018, 194). Khii neliön yhteensopivuustestien tulokset ovat nähtävillä Liitteessä 6. Testasin kyselylomakkeen reliabiliteettia Cronbachin alfa-testillä, jonka tulos oli 0,609. Luotettavuuden rajana pidetään yleensä arvoa 0,6, joten kyselylomaketta voidaan pitää melko luotettavana.

Vaikka kyselylomakkeen laatimisessa hyödynsin Jauhiaisen ja kumppanien (2012) käyttämän lomakkeen kysymyksiä, analysoin vastauksia hieman eri näkökulmista. En esimerkiksi vertaillut vastauksia eri vastaajaryhmien välillä. Kyselyn vastausprosentti jäi pieneksi, minkä vuoksi en vertaile eri yliopistojen opiskelijoita keskenään. Kyselyn linkki oli ajan ja resurssien puitteissa mahdollista jakaa vain kerran, ja useammalla karhuamiskierroksella vastaajien lukumäärä olisi luultavasti ollut runsaampi. Jauhiaisen ja kollegoiden (2012) tapaan yhdistin tuloksia kuvatessani vastausvaihtoehdot täysin samaa mieltä ja osittain samaa mieltä sekä vastaavasti täysin eri mieltä ja osittain eri mieltä.

Kyselylomakkeella oli lisäksi yksi avoin kysymys. Avoimet kysymykset saattavat tuoda esiin sellaisia vastaajien ajatuksia, joita monivalintatyypiset kysymykset eivät tavoita tai joita tutkija ei edes ole osannut ottaa huomioon lomaketta laatiessaan (Cohen ym. 2007, 330; Hirsjärvi ym. 2015, 199). Analysoin avoimen kysymyksen vastauksia Nvivo-ohjelmassa hieman aiempaan kuvattua yksinkertaisemman sisällönanalyysin keinoin. Jaottelin vastaukset sisältönsä perusteella erilaisiin kategorioihin ja näin pyrin kertomaan jotain olennaista opiskelijoiden mieliteistä. Tunnistamani kategoriat olivat **käytännönläheisyys, asiantuntevan tiedon lisääminen, käsitysten ja käytäntöjen tiedostaminen, velvoittavuus, väärinkäsitysten mahdollisuus sekä yksilöllinen kohtaaminen ja moninaisuuden tunnistaminen**. Analyysi lähestyy myös sisällönerittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 89), sillä tarkastelen, millaiset näkemykset toistuvat vastauksissa ja saavat lukumääräisesti eniten mainintoja.

6.4 Eettiset ratkaisut

Laajasta näkökulmasta katsottuna jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112). Ylitapio-Mäntylä kumppaneineen (2017, 157) kuvaavat feministisen tutkimuksen tavoitteena olevan pyrkimys tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen. Siten tutkimus on myös poliittista toimintaa (Ylitapio-Mäntylä ym. 2017, 157). Liljeströmin (2004, 15) mukaan feminististä tutkimusta luonnehtiikin halu tuoda esiin ja nostaa yleiseen keskusteluun erilaisia yhteiskunnallisia aiheita. Tutkimusaiheen ja näkökulman rajaamisessa tutkija ilmaisee, mitä pitää tärkeänä, tutkimuksen arvoisena aiheena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112). Pyrinkin olemaan avoin kuvatessani tutkimuksen näkökulmia ja tekemään näkyväksi omat arvolähtökohtani.

Tutkimuksen toteuttamisen kannalta keskeinen eettinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen. Tähän liittyvät itsemääräämisoikeus, vahingoittamattomuus sekä yksityisyys. Itsemääräämisoikeudella viitataan yksilön oikeuteen päättää omasta osallistumisestaan tutkimukseen. Suostumuksen perusteena tutkittavalle on annettava tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. (Kuula 2014, 60–64.) Tätä kutsutaan informoiduksi tai tietoon perustuvaksi suostumukseksi. Tutkittavalle tulee EU:n tietosuojasetuksen mukaan selvittää ainakin tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe ja tavoite, aineistonkeruun toteuttaminen, tutkimukseen osanottamisen vapaaehtoisuus, mitä tunnistellista tietoa kerätään, mihin tutkittavan tietoja käytetään, tutkittavan tietojen luottamuksellisuuden ja yksityisyyden takaaminen, kenellä on pääsy aineistoon sekä aineiston eteenpäin luovuttaminen, hävittäminen ja jatkokäyttö. Tiedonannon sisällön tulisi olla tutkittavalle helposti ymmärrettävää mutta kuitenkin tarpeeksi laajaa. (Aineistohallinnan käsikirja 2018.) Kuvasin edellä esitetyt tiedot tutkimuksen kohdejoukkona oleville opiskelijoille tutkimuksen saatekirjeessä (Liite 2), mitä edellytettiin myös kohdeyliopistojen puolelta. Suostumuksen tulee perustua tutkittavan aktiiviseen ilmaisuun (Aineistohallinnan käsikirja 2018), joten kyselylomakkeen (Liite 3) alussa vastaajan tuli vastata tietoon perustuvan suostumuksen antamista koskevaan kysymykseen.

On hyvän tieteellisen käytännön mukaista pyytää tutkimuslupaa myös organisaatioilta, joissa tutkimuksen kohderyhmä toimii (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2018). Siksi hain ensimmäiseksi tutkimuslupaa (Liite 1) suomenkielistä varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta tarjoavien yksikköjen edustajilta. Tutkimuslupahakemuksessa kuvasin vastaavasti tutkimuksen tarkoitukseen ja toteuttamiseen sekä luottamuksellisuuteen liittyviä käytäntöjä.

Mukaan liitin tekemäni tutkimussuunnitelman. Täydensin yhden kohdeyliopiston edellyttämänä lupapyyntöä vielä yksityiskohtaisemmalla tietosuojailmoituksella, jotta tutkimus täyttäisi EU:n tietosuojasetuksen vaatimukset. Tutkimuslupapyyntö koskivat siis nimenomaan kyselyaineiston keräämistä. Dokumenttiaineistona käyttämäni varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmat ovat julkisesti internetissä saatavilla.

Tutkittavien yksityisyyden takaaminen on keskeinen eettinen periaate. Yksittäisten vastaajien tulee pysyä anonyymeina. (Kuula 2014, 64.) Onkin tärkeä tiedostaa, onko tutkimusaineisto tunnistellinen vai ei. Aineistossa on tunnistellisia tietoja, jos sen perusteella on mahdollista tunnistaa yksittäinen henkilö. (Aineistohallinnan käsikirja 2018.) Laitimallani kyselylomakkeella vastaajalta kysytään opiskeluyliopistoa, opintojen aloittamisvuotta sekä arvioitua kandidaatiksi valmistumisen ajankohtaa. Nämä ovat epäsuoria tunnistetietoja, eli niiden kautta ei voi yksin tunnistaa vastaajaa, mutta jotka yhdistettyinä saattavat tehdä mahdolliseksi vastaajan tunnistamisen. Jos epäsuoria tunnisteteita yhdistelemällä yksittäistä vastaajaa ei voi kohtuullisin keinoin tunnistaa, voidaan puhua anonyymista aineistosta. (Aineistohallinnan käsikirja 2018.) Tulkitsenkin kyselyaineistoni anonyymiksi. Yksittäistä opiskelijaa olisi erittäin haastavaa tunnistaa, sillä taustatiedoissa kysytyt tunnistetiedot koskevat monia vastaajia. Huomionarvoista on myös, että tutkimuksen saatekirjettä ja kyselylinkkiä jaettiin kohdeyliopistojen toimesta. Itselläni ei siis missään vaiheessa ollut pääsyä opiskelijoiden tunnistellisiin tietoihin kuten yhteystietoihin.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Sukupuoli ja tasa-arvo opetussuunnitelmissa

7.1.1 Kurssit, joilla ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta ja tasa-arvoa

Halusin selvittää, millä tavoin sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät aiheet näkyvät varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa. Alla olevassa Taulukossa 1 on nähtävillä kurssit, joiden nimessä, nimetyissä osaamistavoitteissa tai sisällöissä on mainittu sanat sukupuoli tasa-arvo tai niiden johdannainen (ks. myös Liite 4).

Taulukko 1. Kurssit, joilla ilmaistu käsiteltävän sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita.

Ops	Pakolliset	Valinnaiset	Kokonaismäärä
Helsinki 17-19	Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet, 5 op	Koulutus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 5 op	2
Itä-Suomi 18-19	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, 5op		1
Jyväskylä 14-17			0
Jyväskylä 17-20	Lapset ja yhteisöt, 4op		1
Oulu 16-17	Kasvatussosiologia, 4op		1
Oulu 17-18	Moninaisuus varhaiskasvatuksessa, 5op	Research on gender and sexuality, 5op	2
Oulu 18-19	Moninaisuus varhaiskasvatuksessa, 5op		1
Tampere 15-17		Erot, jaot ja niiden rakentuminen, 5 op	2
		Aikuiskasvatus ja työelämä, 5op	
Tampere 17-19		Erot, jaot ja niiden rakentuminen, 5 op	2
		Aikuiskasvatus ja työelämä, 5op	
Turku 16-18	Kasvatuksen sosiaalipsykologia, 3 op	Erytisopetus ja sukupuoli, 4 op	2
Turku 18-20	Kasvatus- ja koulutussosiologia, 4 op	Erytisopetus ja sukupuoli, 4 op	2

Taulukosta 1 voidaan nähdä, että lukumääräisesti kurssit, joilla ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa, ovat vähäisiä. Opetussuunnitelmasta riippuen tällaisia kursseja on enintään kaksi, joista korkeintaan toinen kuuluu pakollisiin opintoihin. Jyväskylän yliopiston edellisessä opetussuunnitelmassa kursseja ei ollut lainkaan. Tampereen yliopiston kahdessa edellisessä opetussuunnitelmassa on kaksi valinnaista mutta ei yhtään pakollista kurssia, joilla on ilmaistu käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa.

Seuraavaksi tarkastelen, millaisia osaamistavoitteita opetus suunnitelmissa on liitetty edellä mainittuihin kursseihin. Olen jakanut tavoitteet neljään kategoriaan, jotka on eritelty Taulukossa 2.

Taulukko 2. Osaamistavoitteet kursseilla, joilla ilmaistu käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa.

Kategoria	Osaamistavoite
Yhteiskunnallisen luonteen tunnistamiseen liittyvät tavoitteet	Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lähtökohdat Valta Kasvatuksen historiallinen rakentuneisuus Kasvatuksen yhteiskuntasidonnaisuus Koulutuspoliittiset tekijät Kulttuurin ja yhteiskunnan ilmiöt varhaispedagogiikassa Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa Kulttuurin yhteys identiteettiin ja kasvatukseen Epätasa-arvoiset käytänteet Toiseuttamisen mekanismit Eriarvoistumiseen johtavat käytänteet ja rakenteet kasvatuksessa Eroihin liittyvät epätasa-arvoa tuottavat mekanismit kasvatuksessa Kasvatuksen sosiaaliset aspektit Kasvatus ja koulutus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä Sukupuolistavat rakenteet ja käytännöt kasvatuksessa Sukupuoleen liittyvät muut erot kouluympäristössä Suomalainen koulutusjärjestelmä osana yhteiskuntapolitiikkaa Työelämän ja aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisia, taloudellisia ja organisatorisia reuna-ehdoja Työelämän ja aikuiskasvatuksen tasa-arvon merkitys
Käsitteiden ja teorioiden hallintaan liittyvät tavoitteet	Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ulottuvuudet Kulttuurisen moninaisuuden ilmenemismuodot Etiikan peruskäsitteet ja teoriat Demokratia, yhdenvertaisuus, tasa-arvo, lasten oikeudet lähtökohtana Yhdenvertaisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteet Feministisen tutkimuksen pääperiaatteet Sosiaalipsykologian peruseriaatteet Sosiologian ja kasvatussociologian peruskäsitteet, keskeiset lähestymistavat, tutkimussuuntaukset Yhteiskuntatieteiden ja kasvatussociologian keskeiset käsitteet ja teoriat Kasvatussociologian yhteys sosiologiaan ja kasvatustieteeseen
Opettajan ammatillisuuteen liittyvät tavoitteet	Työn tarkastelu kriittisesti ja eettisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta Varhaiskasvatustyön moraaliseettiset kysymykset Ammattieettiset periaatteet Ammatillisen arvoperustan rakentaminen Interkulttuurallisen kompetenssin tunnistaminen ja itsen tarkastelu sen avulla Oman ajattelun ja toiminnan merkityksen ymmärtäminen yhdenvertaisuuden kannalta Omien ajattelutapojen reflektointi Eettisten kysymysten pohtiminen lasten kanssa Työskentely erilaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten kanssa Gloaalikasvatuksen käsittely opettajan työssä Sukupuolesta ja seksuaalisuudesta keskustelu erilaisissa konteksteissa Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan soveltaminen käytännössä Gloaali- ja ihmisoikeuskasvatuksen toteuttaminen yhteistyössä järjestöjen kanssa
Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen liittyvät tavoitteet	Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen moninaisessa koulu yhteisössä Demokratiakasvatuksen edistäminen koulussa Epätasa-arvoisiin käytäntöihin ja diskursseihin vaikuttaminen Oman ajattelun ja toiminnan merkityksen ymmärtäminen yhdenvertaisuuden edistämisen kannalta Eriarvoisuutta tuottaviin rakenteisiin ja käytäntöihin vaikuttaminen ja muuttaminen Kasvatuksessa ilmenevän eriarvoisuuden problematisointi Eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden kyseenalaistaminen

Olen nimennyt osaamistavoitteiden kategoriat **yhteiskunnallisen luonteen tunnistamiseen, käsitteiden ja teorioiden hallintaan, opettajan ammatillisuuteen** sekä **sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen** liittyviksi tavoitteiksi. **Yhteiskunnallisen luonteen tunnistamiseen** liittyviin tavoitteisiin kuuluvat osaamistavoitteet, joissa ilmaistaan erilaisten yhteiskunnallisten, kulttuuristen tai sosiaalisten ilmiöiden ja rakenteiden tunnistaminen ja tiedostaminen. Olennaiselta vaikuttaa koulutuksen ja kasvatuksen tunnistaminen yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti rakentuneena ja niihin vahvasti sidoksissa olevana ilmiönä. Kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisen luonteen tiedostamisen lisäksi olen liittänyt tähän luokkaan tavoitteita, joiden perusteella opiskelijan tulisi tunnistaa eriarvoisuutta tuottavia ja rakentavia käytäntöjä kasvatuksen kentällä. Käytännöt voivat liittyä sukupuoleen, mutta moninaisesti myös muihin eroihin.

Käsitteiden ja teorioiden hallintaan liittyvillä tavoitteilla viitataan osaamistavoitteisiin, jotka keskittyvät opiskelijan teoreettisen ja käsitteelliseen osaamiseen. Tieteelliset lähtökohdat vaikuttavat painottuvan yhteiskuntatieteisiin: erityisesti kasvatusta- ja koulutussosiologiaan, mutta myös sosiaalipsykologiaan, feministiseen tutkimukseen ja etiikkaan. Keskeisinä käsitteinä on nimetty yhteiskuntatieteellisten peruskäsitteiden ja -teorioiden lisäksi sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvät käsitteet ja lähtökohdat, joihin liittyvät yhdenvertaisuus, demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet. Teoreettinen ja käsitteellinen osaaminen kiehtoutuu myös nähdäkseni vahvasti kasvatuksen yhteiskunnalliseen luonteeseen.

Opettajan ammatillisuuteen liittyvät tavoitteet viittaavat osaamisen soveltamiseen opettajan työssä ja toisaalta reflektiivisen tarkastelun kehittymiseen. Opettajan työ näyttäytyy eettisenä ammattina, jossa olennaista on omien ajattelutapojen reflektointi. Osaamistavoitteet kuvaavat myös opitun soveltamista opettajan työssä. Tavoitteissa mainitut eettisten kysymysten pohtiminen lasten kanssa, globaalikasvatus, sukupuolisensitiivisyys ja interkulttuurinen osaaminen ilmentävät tulkintani mukaan kasvatuksen yhteiskunnallista luonnetta sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tukemista.

Viimeinen erittelemäni osaamistavoitteiden kategorია on **sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen** liittyvät tavoitteet. Sillä viitataan kurssien tavoitteisiin, joissa puhutaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä. Liitän myös demokratiakasvatukseen edistämisen tähän kategoriaan. Lisäksi olen yhdistänyt kategoriaan osaamistavoitteet, joissa on

mainittu eriarvoisten rakenteiden purkaminen, muuttaminen tai kyseenalaistaminen, sillä niiden voi osaltaan ajatella vahvistavan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä.

Yhteenvedona kursseilla, joilla on ilmaistu käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa, tulkitseen osaamistavoitteiden liittyvän kasvatuksen yhteiskunnallisen luonteeseen ja merkitykseen. Samalla korostuu myös tietynlainen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulma: yhdenvertaisuus, tasa-arvo, eettisyys ja eriarvoisuuden purkaminen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Tavoitteissa opiskelijalle ja tulevalle opettajalle rakennetaan toimijuutta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen kannalta. Aineistossa poikkeavana näkökulmana, joka ei sopinut tekemääni luokitteluun, on yhden kurssin (Itä-Suomi 18–19: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka) osaamistavoitteisiin sisältyvät lapsen kehityksen tunnistamiseen ja pedagogiseen suunnitteluun liittyvät tavoitteet.

Kurssien opetussuunnitelmissa nimetyt sisällöt kietoutuvat vahvasti nimeämiini osaamistavoitteiden kategorioihin. Sisältöjen neljä kategoriata ovat **kasvatuksen yhteiskunnallinen luonne, sukupuoleen ja kulttuuriin liittyvät keskeiset sisällöt ja taustat, opettajan eettinen rooli** sekä **sosiaalinen oikeudenmukaisuus**. Kategoriat on eritelty Taulukossa 3.

Kasvatuksen yhteiskunnalliseen luonteeseen liittyvät sisällöt ovat sidoksissa yhteiskunnallisen luonteen tunnistamisen osaamistavoitteen kanssa. Sisällöissä korostuu kasvatuksen ja koulutuksen tarkastelu yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä sekä niiden merkitys ja rooli muuttuvassa yhteiskunnassa. Myös sukupuolta tarkastellaan kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta.

Osaamistavoitteissa opiskelijan **teoreettinen ja käsitteellinen osaaminen** hahmottuu laajemmasta näkökulmasta yhteiskuntatieteiden ja erityisesti sosiologian kautta. Kurssien sisällöissä puolestaan korostuvat näiden lisäksi yksityiskohtaisemmin kulttuuriin ja sukupuoleen liittyvät käsitteet. Kulttuuria tarkastellaan moninaisuuden kautta: sisällöissä mainitaan globaalikasvatus, interkulttuurisuus, kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, kulttuuritietoisuus sekä lapsiryhmän kulttuurinen moninaisuus. **Opettajan eettiseen rooliin** liittyvät sisällöt tulevat lähelle opettajan ammatillisuuden osaamistavoitteita. Sisällöissä painottuu opettajan työn ja kasvatuksen eettinen vastuullisuus. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja sen edistäminen yhdistetään opettajan työhön. Samalla sisällöt tuovat esiin ammatin reflektiivisyyttä opettajan oman sukupuolen, eettisen tiedostamisen, kulttuurisen taustan pohtimisen sisällöissä.

Viimeinen sisältökategoria, **sosiaalinen oikeudenmukaisuus** kietoutuu osaamistavoitteiden sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen tavoitteisiin. Tähän luokkaan liitin sisällöt, joissa puhutaan sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja ihmisoikeuksista sekä toisaalta eriarvoisuudesta. Nämä sisällöt liittyvät jo aiemmin kuvattujen pääkategorioiden sisältöihin, mutta muodostin niistä silti oman kategoriansa vastaamaan osaamistavoitteiden sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen tavoitteita

Taulukko 3. Sisältö kursseilla, joilla on ilmaistu käsiteltävän sukupuolta ja tasa-arvoa.

Kategoria	Sisältö
Kasvatuksen yhteiskunnallinen luonne	Kasvatuksen sosiaaliset ja kulttuuriset näkökulmat Yhteiskunnallisen vallankäytön mekanismit Erojen tuottaminen kasvatuksessa normaalin määrittelyn kautta Koulutuksen historiallinen muotoutuminen ja yhteiskunnalliset tehtävät Kasvatuksen ja kasvun yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ehdot ja mahdollisuudet Kasvatus, koulutus ja sukupuoli Koulutuksen käytännöt ja prosessit Sukupuoli ja kasvatuksen/koulutuksen käytännöt Tekijät, jotka vaikuttavat kasvatusinstituutioiden toimintaan, muutokseen ja jatkuvuuteen Sosialisatio ja koulutuksen tehtävät Suomalainen koulutusjärjestelmä: historia, nykyhetki ja tulevaisuusperspektiivit Koulutuspolitiikka osana yhteiskuntapolitiikkaa
Sukupuoleen ja kulttuuriin liittyvät keskeiset sisällöt ja käsitteet	Kasvatusfilosofian perusteet Interkulttuurisen kasvatuksen keskeiset käsitteet Gloaalikasvatuksen keskeiset sisällöt Kulttuuri- ja sukupuolitietoinen pedagogiikka Sukupuoleen liittyviä käsitteitä Sosiologian tutkimus, käsitteet ja teoria Erilaiset lähestymistavat sukupuoleen Sukupuoli käsitteenä Sukupuoli ja muut erot Interkulttuurinen kompetenssi Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen peruseriaatteen Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka Kulttuurinen moninaisuus lapsiryhmässä Yhteiskuntatieteiden ja kasvatussosiologian peruskäsitteet ja suuntaukset
Opettajan eettinen rooli	Varhaiskasvatustyön moraaliset ja eettiset lähtökohdat Ihmisoikeuksien ja lasten oikeuksien soveltaminen kasvattajan työssä, Ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus kasvatusyhteisössä Opettajan tehtävä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä Ammatti-identiteetin eettiset perusteet Kulttuurisesti vastuuntuntoinen opettaja Opettajan sukupuoli Kulttuuritaustan vaikutus omassa ajattelussa ja toiminnassa Oman eettisen ajattelun tarkastelu Systeemisyyttä, kestävyys ja kriittisyys
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus	Kouluun liittyviä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä Ihmisoikeus-, globaali- ja demokratiakasvatuksen toimintatapoja tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset Sukupuolen, monikulttuurisuuden ja tasa-arvon kysymyksiä. Yhteiskunnalliset erot: luokka, sukupuoli ja etnisyyttä ja niihin liittyvä eriarvoisuus Piilo-opetus suunnitelma sekä koulutuksen tasa-arvo, identiteetti, normaalius ja poikkeavuus

Yhteenvedon kurssien sisällöissä painottuu osaamistavoitteita vastaavalla tavalla kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen luonne. Sukupuoleen liittyvien

sisältöjen lisäksi tarkastellaan kulttuurista moninaisuutta. Ehkä vahvemmin kuin osaamista-voitteiden kohdalla korostuvat erityisesti sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvät näkökulmat sekä niiden merkitys opettajan ammatissa. Poikkeavana havaintona ovat jälleen lapsen kehitykseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvät sisällöt.

7.1.2 Kurssikirjallisuuden tarjoamia mahdollisuuksia sukupuolen ja tasa-arvon käsittelyyn

Halusin tarkastella, millaisten varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen kuuluvien kurssien kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä sisältöjä. Alla olevaan Taulukkoon 4 olen kirjannut kurssit, joiden opetussuunnitelmassa nimetyssä kurssikirjallisuudessa on joko asiasanoissa tai sisällysluetteloissa mainittu sanat sukupuoli, tasa-arvo tai niiden johdannainen (ks. myös Liite 5).

Taulukko 4. Kurssit, joiden kurssikirjallisuudessa mainitaan sukupuoli tai tasa-arvo. (Jatkuu seuraavalla sivulla.)

Ops	Pakolliset	Valinnaiset	Kokonais- määrä
Helsinki 17-19	Matematiikan pedagogiikka 5op	Kasvatussosiologia 5op	4
		Lapsuuden ja kasvatuskulttuurin muuttuminen 5op	
		Oppiminen ja asiantuntijuus työssä, organisaatioissa ja verkostoissa 5 op	
Itä-Suomi 18-19	Kasvatuksen yhteiskunnalliset perusteet 5op		3
	Orientaatio varhaiskasvatukseen 3op		
	Erityispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen 5op		
Jyväskylä 14-17	Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5op		5
	Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op		
	Lapsuuden sosiologia 4op		
	Lapsilähtöinen pedagogiikka 7op		
	Kasvatuskumppanuus 3op		
Jyväskylä 17-20	Oppiminen ja ohjaus 5op		8
	Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5op		
	Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op		
	Osaaminen ja asiantuntijuus 5op		
	Monimuotoinen lapsuus 5op		
	Pedagogiikka I 5op		
	Perhe ja yhteistyö 5op		
	Draama ja kirjallisuus 4op		

Oulu 16-17	Pedagogiset sovellukset ja analyysi 3op		3
	Lastentarhanopettaja pedagogisena asiantuntijana 2op		
	Kirjallisuus 4 op		
Oulu 17-18	Kasvatuksen yhteiskunnalliset kontekstit 5op		2
	Kasvatuksen filosofiset ja eettiset lähtökohdat ja päämäärät 5op		
Oulu 18-19	Kasvatuksen yhteiskunnalliset kontekstit 5op		2
	Kasvatuksen filosofiset ja eettiset lähtökohdat ja päämäärät 5op		
Tampere 15-17	Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta 5op		6
	Kehitys, kasvatus ja elämäntilanne 5op	Nuorisotyön toimintaympäristöt, työmuodot ja menetelmät 5op	
	Opetus, ohjaus ja oppiminen 5op	Nuorten ryhmät ja ryhmänohjaus 5op	
	Maisteriopintojen opintosuuntiin johdettava kirjallisuus 4op		
Tampere 17-19	Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta 5op		6
	Kehitys, kasvatus ja elämäntilanne 5op	Nuorisotyön toimintaympäristöt, työmuodot ja menetelmät 5op	
	Opetus, ohjaus ja oppiminen 5op	Nuorten ryhmät ja ryhmänohjaus 5op	
	Maisteriopintojen opintosuuntiin johdettava kirjallisuus 4op		
Turku 16-18	Varhaiskasvatuksen perusteet, 6op	Kriittinen pedagogiikka 5op	4
	Alle 3-v pedagogiikka ja perustoiminnot sekä alle kouluikäisten uskonto- ja kats. 4 op		
	Aikuisyhteistyö 3 op		
Turku 18-20	Didaktiikan perusteet 5op	Kriittinen pedagogiikka 5op	4
	Varhaiskasvatuksen perusteet 6op		
	Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka ja perustoiminnot 3op		

Kursseja, joiden nimetyssä kurssikirjallisuudessa on sukupuoli- tai tasa-arvoon viittavia sisältöjä, on jo selkeästi enemmän kuin kursseja, joilla ilmaistaan suoraan käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa. Jokaisessa opetussuunnitelmassa kursseja on yhteensä vähintään kaksi. Lisäksi vähintään yksi kursseista on jokaisessa opetussuunnitelmassa pakollinen. Eniten eli kahdeksan kappaletta kursseja on Jyväskylän tuoreimmassa opetussuunnitelmassa, jossa kaikki kurssit kuuluvat myös pakollisiin opintoihin.

Kurssikirjallisuus ei kuitenkaan ole edes pieni tae siitä, että kurssilla käsiteltäisiin sukupuoli- tai tasa-arvoon viittavia sisältöjä. Siihen on ainoastaan mahdollisuus kurssikirjallisuuden kautta tarkasteltuna. Kurssien aiheet vaihtelevat myös enemmän kuin kursseilla, joilla on ilmaistu

käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa. Tarkastelen nyt lyhyesti, millaisia osaamistavoitteita ja sisältöjä on määritetty kursseilla, joilla kurssikirjallisuuden valossa olisi mahdollista käsitellä sukupuolta tai tasa-arvoa. Taulukossa 5 olen jaotellut kurssit opetus suunnitelmissa nimettyjen osaamistavoitteiden ja sisältöjen perusteella neljään kategoriaan. Muutaman kurssin olen luokitellut kahteen eri kategoriaan, vaikka yleisesti ottaen pyrin välttämään päällekkäisyyksiä.

Taulukko 5. Osaamistavoitteet ja sisällöt kursseilla, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolta tai tasa-arvoa.

Kategoriat	Kurssit
Pedagoginen osaaminen	Matematiikan pedagogiikka 5op Erityispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen 5op Lapsilähtöinen pedagogiikka 7op Oppiminen ja ohjaus 5op Pedagogiikka I 5op Draama ja kirjallisuus 4op Pedagogiset sovellukset ja analyysi 3op Kehitys, kasvatus ja elämäntilanne 5op Opetus, ohjaus ja oppiminen 5op Nuorisotyön toimintaympäristöt, työmuodot ja menetelmät 5op Varhaiskasvatuksen perusteet, 6op Alle 3-v pedagogiikka ja perustoiminnot sekä alle kouluikäisten uskonto- ja kats. 4 op Kriittinen pedagogiikka, 5op Didaktiikan perusteet, 5op Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka ja perustoiminnot, 3op
Yhteiskunnalliset ulottuvuudet	Kasvatustieteologia 5op Lapsuuden ja kasvatuskulttuurin muuttuminen 5op Kasvatuksen yhteiskunnalliset perusteet 5op Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5op Lapsuuden sosiologia 4op Monimuotoinen lapsuus 5op Kirjallisuus 4 op Kasvatuksen yhteiskunnalliset kontekstit 5op Kasvatuksen filosofiset ja eettiset lähtökohdat ja päämäärät 5op Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta 5op Varhaiskasvatuksen perusteet, 6op
Monimuotoinen yhteistyö	Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op Kasvatuskumppanuus 3op Perhe ja yhteistyö 5op Nuorten ryhmät ja ryhmäohjaus 5op Aikuisyhteistyö 3 op
Opettajan työ ja ammatillisuus	Oppiminen ja asiantuntijuus työssä, organisaatioissa ja verkostoissa 5 op Orientaatio varhaiskasvatukseen 3op Osaaminen ja asiantuntijuus 5op Pedagogiset sovellukset ja analyysi 3op Lastentarhanopettaja pedagogisena asiantuntijana 2op Opetus, ohjaus ja oppiminen 5op

Olen nimennyt ensimmäiseksi kategoriaksi **pedagogiseen osaamiseen** liittyvät tavoitteet ja sisällöt. Osaamistavoitteissa ja kurssien sisällöissä puhutaan pedagogisesta toiminnasta, pedagogiikan toteuttamisesta, havainnoinnista ja suunnittelusta. Pedagogista osaamista määrittelevät lisäksi oppimisympäristöjen arvioinnin ja kehittämisen aiheet. Tulkitsin pedagogiseen osaamiseen liittyvän myös oppimiseen ja sen tukeen, lapsen kehityksen tuntemiseen ja opetussuunnitelmien perehtymiseen ohjaavat tavoitteet ja sisällöt. Monella kurssilla tavoitteet ja sisällöt kuvaavat jonkin erityisen aiheisällön osaamista: kriittinen pedagogiikka, matematiikka, draama- ja kirjallisuuskasvatus, katsomuskasvatus sekä aikuiskasvatus ja nuorisotyö.

Toinen muodostamani kategoria kattaa **kasvatuksen yhteiskunnalliseen luonteeseen** liittyvät osaamistavoitteet ja sisällöt. Näillä kursseilla painottuu kasvatuksen yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien tunnistaminen ja niiden merkityksen tiedostaminen. Olennaiseksi näkökulmaksi nostan myös ajatuksen kasvatuksesta muutoksessa olevana ilmiönä. Tieteenaloihin ja teorioihin liittyvien kurssien tavoitteissa ja sisällöissä painottuvat yhteiskuntatieteellinen näkökulma, erityisen vahvasti kasvatussociologia, mutta myös kasvatustieteellinen näkökulma, erityisen vahvasti kasvatussociologia, mutta myös kasvatustieteellinen näkökulma sekä perhe- ja lapsuudentutkimus. Katson tähän kategoriaan sopivan lisäksi sellaiset kurssit, joilla kasvatusta tarkastellaan eettisten näkökulmien tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kautta.

Kolmanneksi kategoriaksi tunnistin osaamistavoitteet ja sisällöt, jotka **käsittelevät monimuotoista yhteistyötä kasvatuksessa**. Kursseilla tarkastellaan vuorovaikutusta ja kehitetään omaa vuorovaikutusosaamista. Yhteistyötä puolestaan lähestytään monialaisesta, moninaisten perheiden sekä työyhteisön ja toimintakulttuurin näkökulmista. Tämä kategoria on jo selvästi pienempi kuin kaksi aiempaa kuvaamaani.

Neljäs ja viimeinen kategoria sisältää **opettajan työhön ja ammatillisuuteen** liittyvät tavoitteet ja sisällöt. Kursseilla käsitellään varhaiskasvatuksen työtä ja opettajuutta. Kategorissa korostuu ajatus ammatillisesta reflektiivisyydestä ja kehittämisestä. Kursseilla tarkastellaan omaa ammatillisuutta, osaamista ja asiantuntijuutta. Kehittämisen näkökulma liittyy omaan kasvatustietämiseen ja pedagogiseen ajatteluun.

Yhteenvetona enemmistöllä kursseilla, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolta tai tasa-arvoa, korostuvat erityisesti pedagogiseen osaamiseen sekä kasvatuksen

yhteiskunnallisia ulottuvuuksia kuvaavat tavoitteet ja sisällöt. Lisäksi voidaan erottaa kurssit, joilla käsitellään kasvatuksen monimuotoista yhteistyötä sekä opettajan ammatillisuutta.

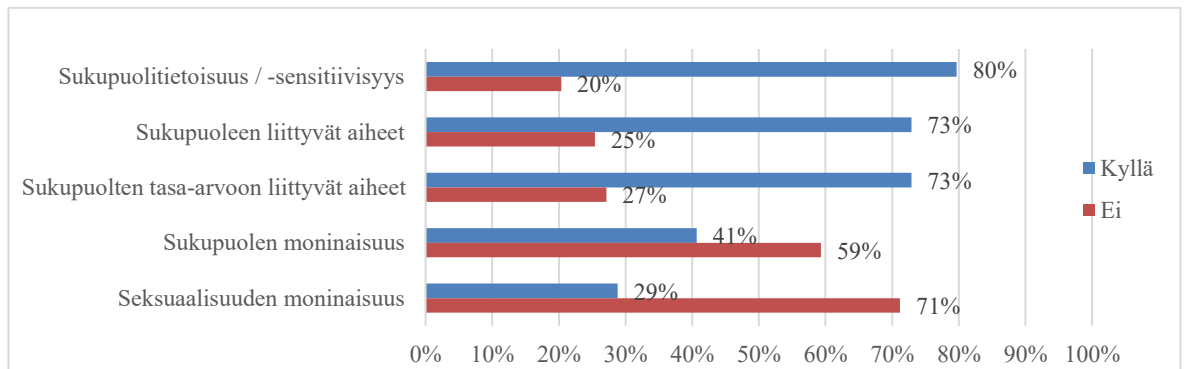
7.2 Opiskelijoiden näkemyksiä sukupuolesta ja tasa-arvosta opinnoissa

Opetussuunnitelmien ja kurssikirjallisuuden lisäksi halusin tarkastella opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opintojensa sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvistä sisällöistä. Lähdin vastaamaan tutkimuskysymykseen keräämällä kyselyaineiston, jonka kohderyhmänä oli aineiston keräämishetkellä kolmannen vuoden opiskelijat. Tällaiset opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2016. Kyselyaineisto koostuu 59 vastaajasta (N=59), jotka on eritelty yliopistoittain Taulukossa 6.

Taulukko 6. Kyselyaineiston vastaajien jakauma yliopistoittain.

Yliopisto	Vastaajien lukumäärä	% kaikista vastanneista
Helsingin yliopisto	8	13,6
Itä-Suomen yliopisto	14	23,7
Jyväskylän yliopisto	8	13,6
Oulun yliopisto	10	16,9
Tampereen yliopisto	13	22,0
Turun yliopisto	6	10,2
Yhteensä	59	100,0

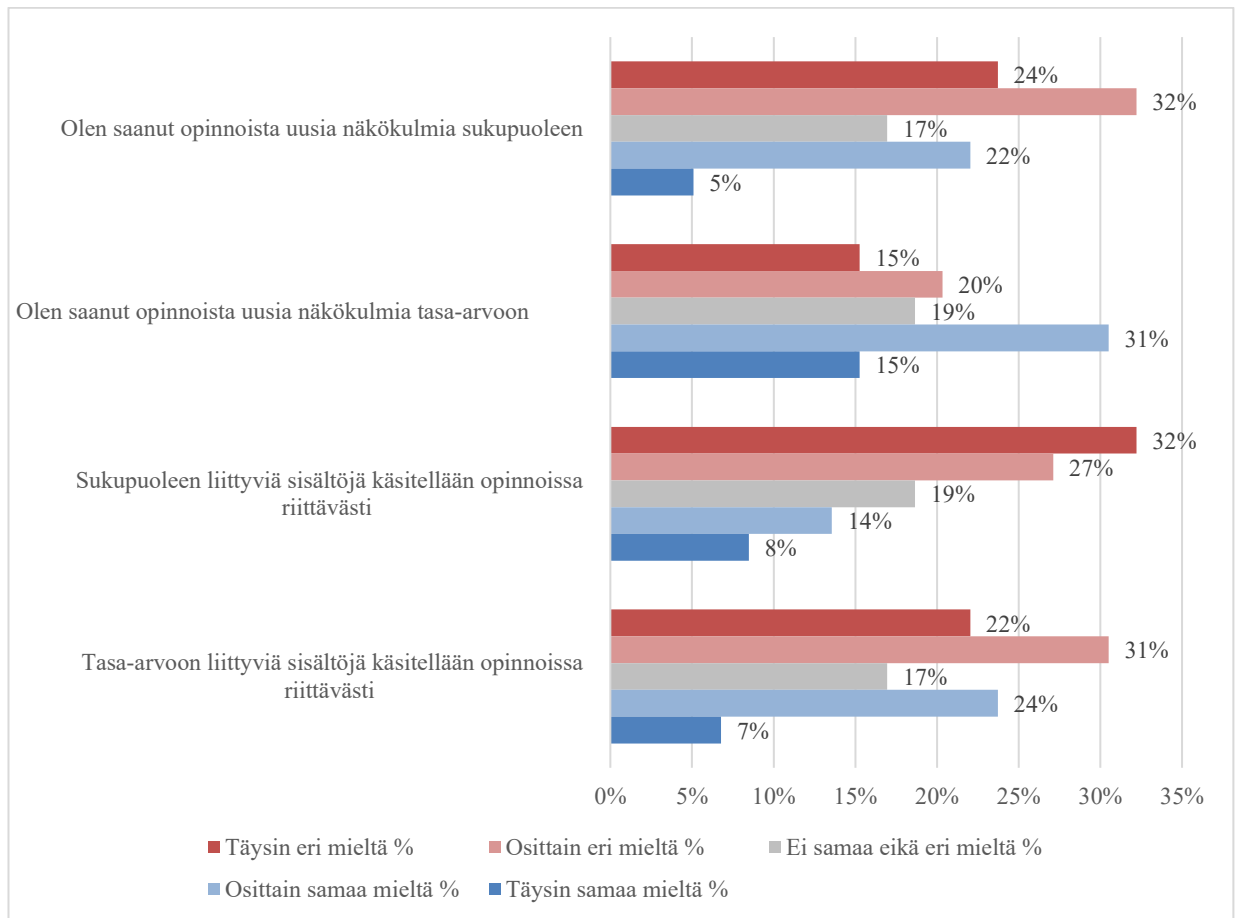
Jokainen vastaaja ilmaisee kuulleensa käsitteen sukupuolisensitiivisyys tai -tietoisuus. Jokainen ilmaisee myös tietävänsä, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Vastaajia pyydettiin vastaamaan kokemuksensa perusteella, onko hänen opinnoissaan käsitelty erilaisia sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä aiheita. Vastaukset on eritelty kuviossa 1.



Kuvio 1. Sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvien aiheiden käsittely opiskelijoiden kokemusten mukaan.

Enemmistö (80 %) vastaajista ilmaisee, että sukupuolietoisuutta tai -sensiivisyyttä on käsitelty opinnoissa. Vastaukset ovat jakautuneet tilastollisesti merkitsevästi khiin neliö -yhteensopivuustestin mukaan ($df=1$, $\chi^2=20,763$, $p<,001$). Lähes yhtä suuri enemmistö vastaajista (73 %) on vastannut opinnoissa käsiteltävän sekä sukupuoleen liittyviä aiheita ($df=1$, $\chi^2=13,517$, $p<,001$) että sukupuolten tasa-arvoon liittyviä aiheita ($df=1$, $\chi^2=12,356$, $p<,001$). Sukupuolen moninaisuutta on käsitelty selkeästi harvemman vastaajan mukaan, alle puolet (41 %) vastaa aihetta käsitellyn opinnoissa. Vastaukset eivät tässä kysymyksessä ole kuitenkaan jakautuneet tilastollisesti merkitsevästi ($df=1$, $\chi^2=2,051$, $p=0,152$). Seksuaalisuutta on opinnoissa käsitelty vain vajaan kolmasosan (30 %) vastaajista mukaan ($df=1$, $\chi^2=10,593$, $p=,001$). Kaikkien vastausten khiin neliön yhteensopivuustestien tulokset ovat nähtävillä Liitteessä 6.

Seuraavaksi vastaajat ovat arvioineet kokemuksensa perusteella, ovatko opinnot tarjonneet uusia näkökulmia sukupuoleen ja tasa-arvoon sekä kokevatko he opinnoissa käsiteltävän näitä aiheita riittävästi. Tekstissä yhdistän vastaukset täysin samaa mieltä ja osittain samaa mieltä väittämän kanssa samaa mieltä oleviksi vastaajiksi sekä täysin eri mieltä ja osittain eri mieltä väittämän kanssa eri mieltä oleviksi vastaajiksi. Tulokset ovat nähtävillä kuvioista 2.

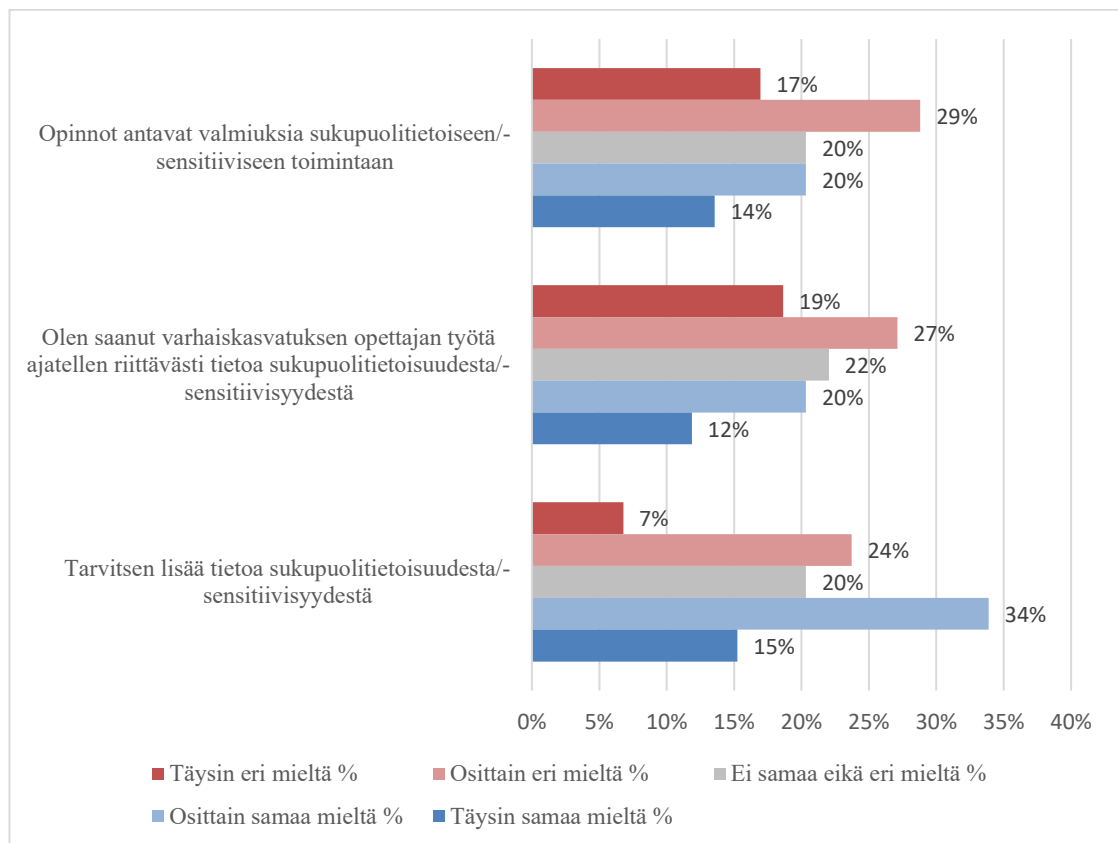


Kuvio 2. Vastaajien mielipiteitä opintojen tarjoamiin näkökulmiin sekä sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittelyn riittävyteen.

Yli puolet vastaajista (56 %) ilmaisee, etteivät ole saaneet opinnoistaan uusia näkökulmia sukupuoleen. Vain alle kolmasosan (27 %) mukaan opinnot ovat tarjonneet uusia näkökulmia. Vastaukset ovat jakautuneet tilastollisesti merkitsevästi ($df=4$, $\chi^2=11,763$, $p=0,01$). Tasa-arvoon sen sijaan lähes puolet (46 %) vastaajista ilmaisee saaneensa opinnoista uusia näkökulmia. Vastaajista 35 % on eri mieltä väitteen kanssa. Näiden vastausten jakaumat eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($df=4$, $\chi^2=4,644$, $p=0,326$).

Suurin osa (60 %) vastaajista on lisäksi sitä mieltä, ettei sukupuoleen liittyviä sisältöjä käsitellä opinnoissa riittävästi. Riittävästi sukupuoleen liittyviä aiheita käsitellään runsaan viidesosan (22 %) mielestä ($df=4$, $\chi^2=11,085$, $p=0,05$). Tasa-arvoon liittyvien aiheiden käsittely on riittämätöntä 53 % vastaajista mukaan. Riittävästi aiheita käsitellään vajaan kolmasosan (31 %) mukaan ($df=4$, $\chi^2=9,220$, $p=0,1$).

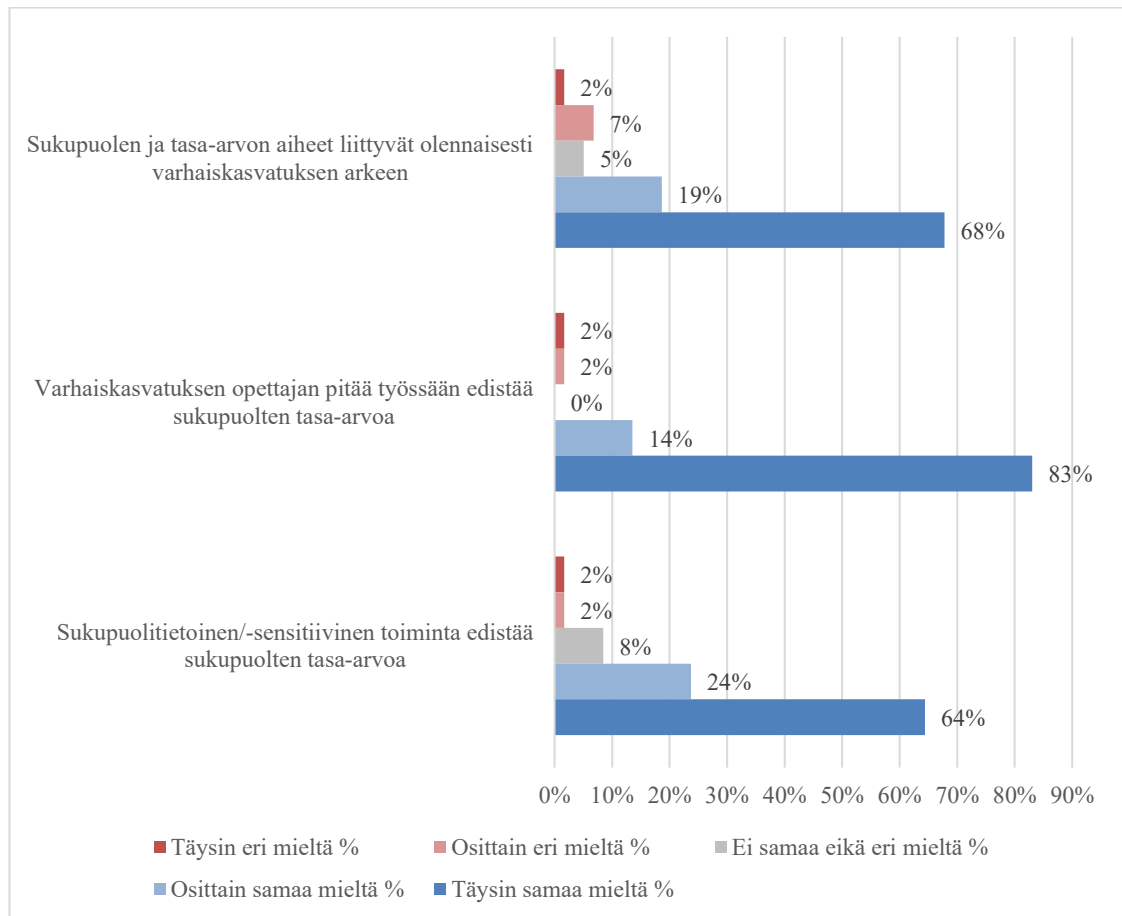
Seuraavaksi vastaajat ovat ottaneet kantaa erilaisiin väittämiin varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta. He arvioivat, ovatko opinnot tarjonneet valmiuksia sukupuolisensitiiviseen toimintaan. Tulokset on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Vastaajien kokemuksia saamista valmiuksista sukupuolisensitiiviseen toimintaan.

Lähes puolet vastaajista (46 %) on sitä mieltä, etteivät opinnot anna riittävästi valmiuksia sukupuolisensitiiviseen toimintaan. Runsaan kolmasosan (34 %) mukaan opinnot puolestaan ovat antaneet valmiuksia sukupuolisensitiiviseen toimintaan ($df=4$, $\chi^2=3,797$, $p=0,434$). Mielenpiteet jakautuvat samansuuntaisesti, kun vastaajat ottavat kantaa siihen, ovatko saaneet opettajan työtä ajatellen riittävästi tietoa sukupuolisensitiivisyydestä ($df=4$, $\chi^2=3,627$, $p=0,459$). Kummankaan kysymyksen vastausten jakaumat eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan tilastollisesti merkitsevästi mielenpiteet jakautuvat, kun vastaajat ottavat kantaa siihen, tarvitsevatko he lisää tietoa sukupuolisensitiivisyydestä. Melkein puolet (49 %) on sitä mieltä, että tarvitsee yhä lisää tietoa aiheesta. Noin kolmasosa (31 %) vastaa olevansa eri mieltä väitteen kanssa ($df=4$, $\chi^2=11,932$, $p=0,05$). Kaikki aihepiiriin jakaumat ovat kuitenkin hyvin samansuuntaisia.

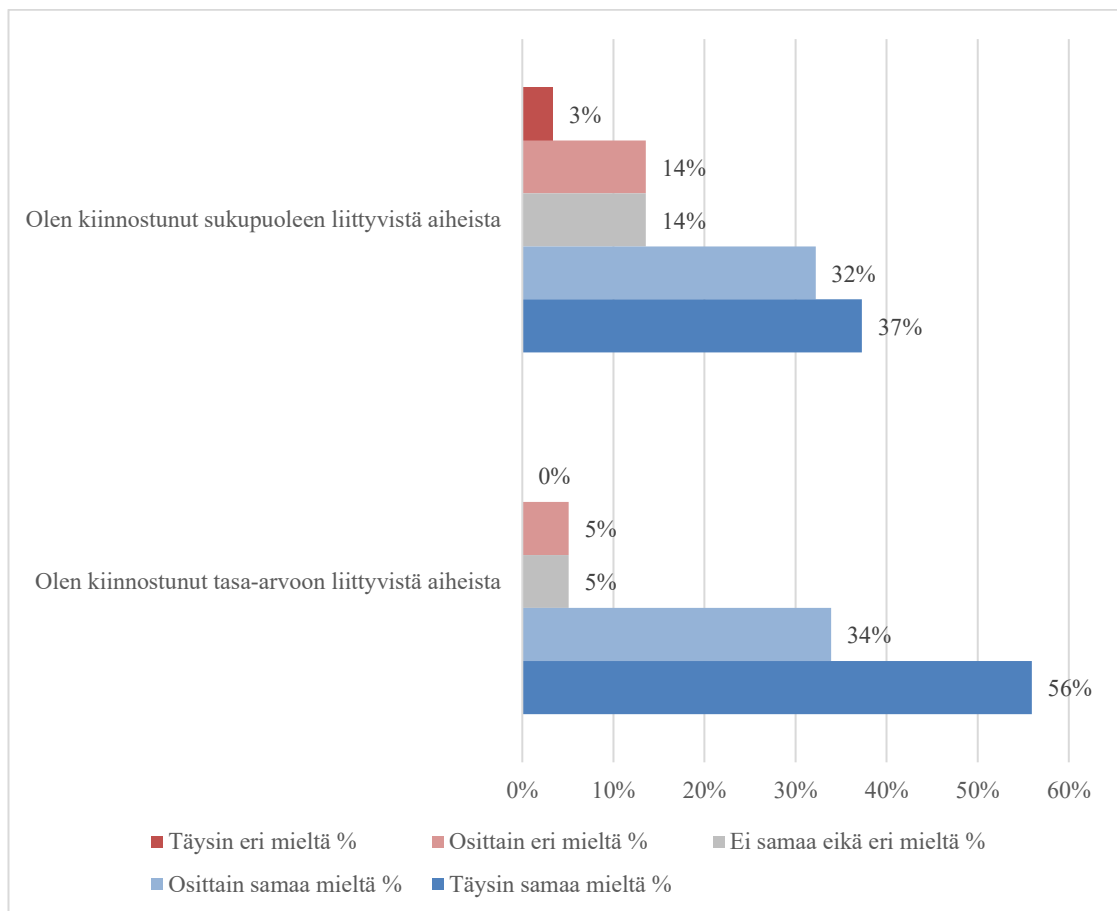
Seuraavat väittämät liittyvät vastaajien mielipiteisiin sukupuolisensitiivisen toiminnan merkityksestä varhaiskasvatuksen kentällä. Mielipiteet näkyvät kuviosta 4.



Kuvio 4. Vastaajien mielipiteitä sukupuolisensitiivisyyden merkityksestä varhaiskasvatuksessa.

Selkeä enemmistö (87 %) ilmaisee, että sukupuolen ja tasa-arvon aiheet liittyvät olennaisesti varhaiskasvatuksen arkeen. Vain 9 % on eri mieltä ($df=4$, $\chi^2=89,051$, $p<,001$). Lähes kaikki vastaajat ovat myös sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajan tulee työssään edistää sukupuolten tasa-arvoa (97 %) Ainoastaan kaksi vastaajaa (4 %) on eri mieltä ($df=3$, $\chi^2=108,254$, $p<,001$). Suurin osa (88 %) vastaajista on sitä mieltä, että sukupuolisensitiivinen toiminta edistää sukupuolten tasa-arvoa. Vastaajista vain kaksi (4 %) ilmaisee olevansa eri mieltä väitteen kanssa ($df=4$, $\chi^2=82,271$, $p<,001$). Kaikkien tämän osion vastausten jakaumat ovat tilastollisesti merkitseviä.

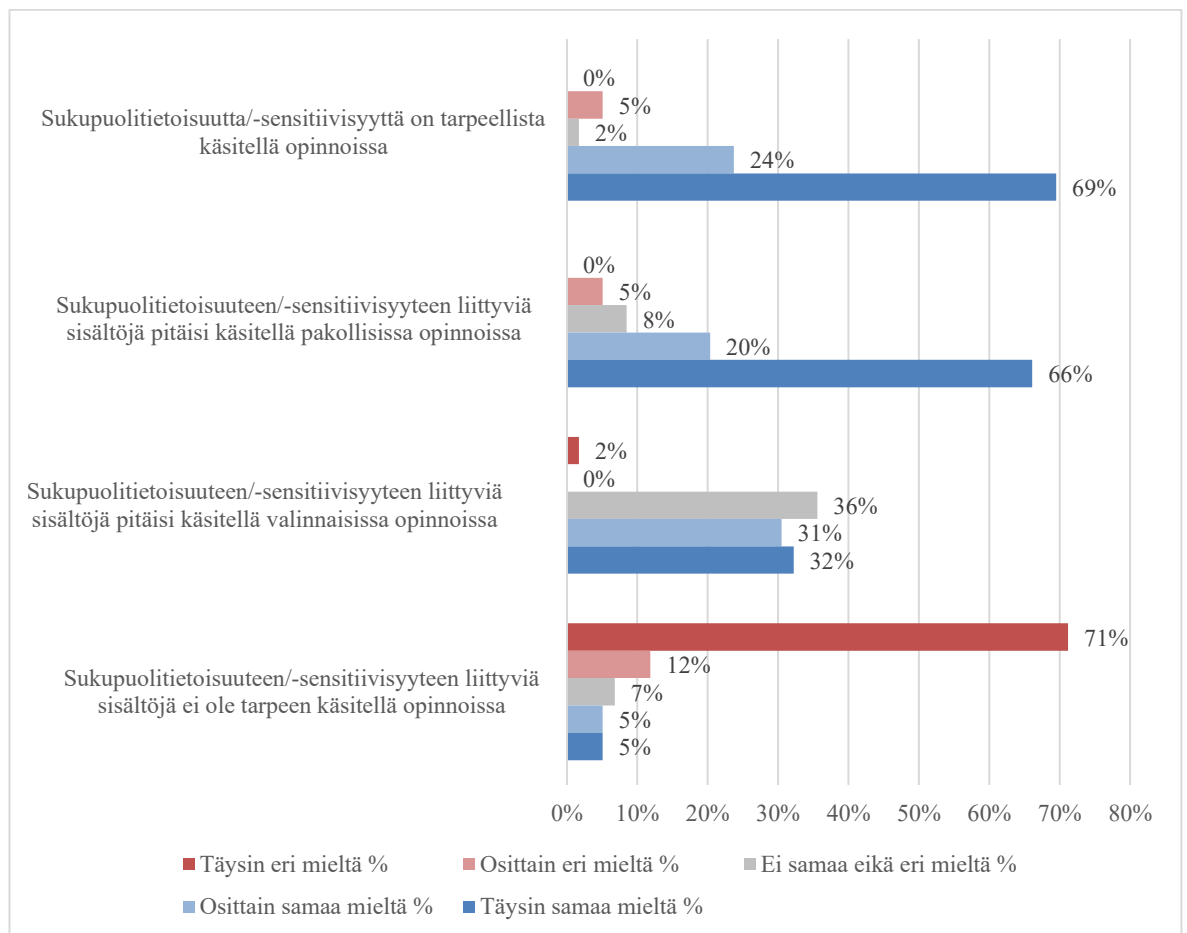
Seuraavaksi vastaajat ottivat kantaa siihen, kiinnostavatko sukupuolen ja tasa-arvon aiheet heitä. Tulokset on esitetty kuviossa 5.



Kuvio 5. Tasa-arvon ja sukupuolen aiheiden kiinnostavuus.

Enemmistö vastaajista (69 %) ilmaisee olevansa kiinnostunut sukupuoleen liittyvistä aiheista. Vastaajista 17 % puolestaan on eri mieltä väittämän kanssa ($df=4$, $\chi^2=23,797$, $p<,001$). Tasa-arvoon liittyvät aiheet sen sijaan vaikuttavat kiinnostavan lähes kaikkia vastaajia. Vastaajista 90 % vastaa olevansa kiinnostunut aiheista, kun taas vain 5 % on eri mieltä väittämän kanssa ($df=3$, $\chi^2=43,169$, $p<,001$). Molempien väittämien mielipiteiden jakauma on tilastollisesti merkitsevä.

Vastaajat ottavat kantaa myös siihen, millä tavoin sukupuolen ja tasa-arvon aiheita tulisi käsitellä varhaiskasvatuksen opinnoissa. Mielipiteet on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6. Vastaajien mielipiteitä sukupuolen ja tasa-arvon käsittelystä opinnoissa.

Lähes kaikkien (93 %) vastaajien mielestä sukupuolisensiivisyyttä on tarpeen käsitellä varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissa. Vain 5 % vastaajista on eri mieltä ($df=3$, $\chi^2=68,932$, $p<,001$). Selkeän enemmistön (86 %) mielestä aihetta tulisi käsitellä pakollisissa opinnoissa. Jälleen vain 5 % vastaajista on eri mieltä ($df=3$, $\chi^2=56,186$, $p<,001$). Valinnaisissa opinnoissa aihetta tulisi käsitellä 63 % vastaajista mielestä. Eri mieltä ilmaisee olevansa vain yksi vastaaja (2 %) ($df=3$, $\chi^2=17,437$, $p=,001$). Samoin enemmistö vastaajista (83 %) on eri mieltä väitteestä, jonka mukaan sukupuolisensiivisyyttä ei olisi tarpeen käsitellä opinnoissa. Vastaajista 10 % ilmaisee olevansa samaa mieltä väitteen kanssa ($df=4$, $\chi^2=97,525$, $p<,001$). Kuitenkin tarkemmin aineistoa tarkastellessa vaikuttaa siltä, että kyseessä on oletettavasti huonosti ymmärretty väite, sillä samat vastaajat ovat ilmaisseet aiemmissä vastauksissaan, että sukupuolisensiivisyyttä olisi tarpeen käsitellä opinnoissa. Tämä väite on erisuuntainen kuin aiemmat väittämät, mikä saattaa selittää vastausten eroavaisuuden. Kaikki osion vastausten jakaumat ovat tilastollisesti merkitseviä.

Halusin tarkentaa vastaajien näkemyksiä sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittelystä opinnoista, ja tätä varten vastaajat saivat halutessaan avata mielipiteitään kyselylomakkeen lopussa olevaan avoimeen kysymykseen. Yhteensä 38 vastaajaa oli vastannut avoimeen kysymykseen (n=38). Muodostin vastauksissa esiin tuotujen ajatusten perusteella kategorioita, jotka on esitetty Taulukossa 7.

Taulukko 7. Opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millä tavoin sukupuolta ja tasa-arvoa tulisi opinnoissa käsitellä.

Kategoria	Esimerkkisitaatti
Käytännönläheisyys	<i>”Arjen käytännön tilanteiden kautta. Työntää opiskelijoita miettimään pieniäkin arjen hetkiä, joissa sukupuolittuneet ajatukset tulevat esille joko sanoina tai konkreettisina tekoina. Kohtelemmeko kaikkia tasa-arvoisesti sukupuoleen tai taustaan katsomatta? –”</i>
Asiantuntevan tiedon lisääminen	<i>”Tieteellisestä näkökulmasta eli tutkimustietoa/tutkimustuloksia tasa-arvosta ja sukupuoleen liittyvistä asioista. Empiiriset tutkimukset ja keskusteluluennot tai massaluennot ovat hyviä vaihtoehtoja käsitellä tasa-arvoa ja sukupuoleen liittyviä asioita.”</i>
Käsitysten ja käytäntöjen tiedostaminen	<i>”-- Tasa-arvo ja sukupuoliasioissa on vielä paljon kehitettävää, ja mielestäni ensimmäinen askel on asioiden tiedostaminen, sillä arvot, normit ja asenteet eivät voi muuttua, ellei niihin kiinnitetä aktiivisesti huomiota.”</i>
Velvollisuus	<i>”Tasa-arvoajattelu on määritetty varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhdeksi varhaiskasvatuksen arvoissa, joten tasa-arvoon perustuvaa sukupuolisensitiivistä ajattelua tulisi korostaa myös opintojen aikana.”</i>
Väärinkäsitysten mahdollisuus	<i>” -- liian monella tuntuu yhä olevan siitä vääristynyt kuva.”</i>
Lasten ja perheiden moninaisuus	<i>”-- Kohtaa perheet avoimella asenteella ja huomioi taustat kaikessa toiminnassa”</i>

Vastaajat mainitsevat useimmiten (f=16), että aiheita tulisi käsitellä **käytännönläheisesti**, lähellä konkretiaa ja varhaiskasvatuksen arkea. *”-- Voitaisiin pohtia esimerkiksi konkreettisia tilanteita, joita päiväkodeissa sukupuoleen liittyen voisi tapahtua tai millaisiin tilanteisiin opiskelijat ovat törmänneet liittyen sukupuoleen.--”*. Vastaajat kaipasivat konkreettisia esimerkkejä sukupuolisensitiivisestä ja tasa-arvoa edistävästä toiminnasta

varhaiskasvatuksen kentällä: ”Näkökulmia ja esimerkkejä siitä, millaisissa asioissa tasa-arvo tulisi ottaa huomioon --”.

Opiskelijoiden vastauksissa (f=13) toivotaan ylipäättään **enemmän tietoa sukupuolen ja tasa-arvon aiheista asiantuntevasta näkökulmasta**. Vastauksissa kaivataan aiheen käsittelyä tieteellisestä näkökulmasta, peruskäsitteisiin tutustumista ja teoreettista perustaa. Myös ajatus luennoitsijan tai yliopisto-opettajan asiantuntijuudesta toistuu: ”-- Yliopiston opettajien tulisi ymmärtää sukupuoleen liittyvä käsitteistö ja tasa-arvon ulottuvuudet ja sen merkityksellisyys --” Näiden vastauksien lisäksi kuudessa vastauksessa ilmaistaan nykyisen opetuksen vähäisyys: ”-- Asioista ei oikein käydä läpi missään vaiheessa opiskeluja --”.

Seuraavaksi eniten (f=11) vastauksissa toistuu ajatus **sukupuoleen liittyvien käsitysten ja käytäntöjen tiedostamisen** merkityksestä. Vastauksissa puhutaan esimerkiksi omien näkemysten kriittisestä tarkastelusta, stereotyyppien purkamisesta ja ennakoasenteiden havaitsemisesta, kuten seuraavassa esimerkissä: ”Tulisi käsitellä sitä, millaisia pinttyneitä normeja ajattelussamme ja kulttuurissamme on sukupuoliin liittyen, sillä ne ohjaavat vahvasti toimintaamme kasvattajina. Eniten ne näkyvät puheemme kautta (esim. ”tytöt tykkäävät pinkistä” tai ”pojat haluavat usein palomiehiksi”)”

Muutamassa vastauksessa (f=5) tuodaan esiin sukupuolen ja tasa-arvon aiheisiin liittyvää **velvollisuutta**. Näissä vastauksissa mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuus sekä laki ja lasten oikeudet: ”Aihetta voisi lähteä avaamaan lasten oikeuksien ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta. --”

Ajatus sukupuolisensitiivisyyteen liittyvistä **väärinkäsityksistä** tuodaan esiin muutamassa vastauksessa (f=5). Osassa näissä vastauksissa annetaan ymmärtää sukupuolen ja tasa-arvon aiheisiin liittyvän myös kärjistystä ja ääripäitä suuntaan ja toiseen, joita opinnoissa olisi hyvä välttää: ”Kasvatustieteen opiskelijoille tulisi antaa mahdollisimman paljon hyviä/ erilaisia näkökulmia sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyen, kärjistämisen sijasta. Asioista tulisi kärjistämisen sijaan puhua/ keskustella neutraalisti, mutta kuitenkin esitellen myös äärimmäisiä ajattelutapoja.”

Lasten ja perheiden **yksilöllisen kohtaamisen ja moninaisuuden tunnistamisen** merkitys toistuu myös muutamassa vastauksessa (f=5). Lasten kohtaaminen omana yksilönään koetaan ammatilliseksi osaamiseksi: ”Mielestäni tärkeintä varhaiskasvatuksen ammattilaisena on osata kohdata kaikki lapset juuri sellaisina ainutlaatuisen ihanina yksilöinä kuin ovat.”.

Perheiden kohtaamisessa olennaista on avoimuus ja herkkyys erilaisille taustoille. Yksi vastaaja pohtii perheiden moninaisuutta laajasti ja reflektiivisesti opettajuuden yhteiskunnallisesta näkökulmasta:

”Ylipäättään ihmisten moninaisuus tulisi ottaa huomioon niin lasten, perheiden kuin kollegoidenkin näkökulmista katsottuna. Erityisesti (vähän kärjistetysti) koska suurin opettaja opiskelijoista on keskiluokkaisista, hyvinvointeentulevista perheistä, olisi moninaisuus kysymykset erittäin tärkeitä opintojen kannalta. Tämä siksi, että näen opettajat tärkeinä yhteiskunnallisen tasa-arvon lähettiläinä. Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolen moninaisuus ovat tietenkin tärkeitä näkökulmia, mutta haluaisin nostaa esiin myös koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä näkökulmia. Tällä viitataan mm. erilaisiin perheitä ja lapsia marginalisoiviin tekijöihin, mm. mielenterveys- ja päihdeongelmat, sosioekonominen asema, oppimisvaikeudet, uskonto, ihonväri.. ym. Kaikki osatekijät mitkä voidaan moninaisuuteen rinnastaa. Osalla opiskelijoista oma perspektiivi moninaisuus kysymyseen tuntuu mututuntumalla olevan suppeaa, joten on vaikea ymmärtää kuinka he "normin" ulkopuolelle sijoittuvia ihmisiä tulevat työssä kohtaamaan. --”

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Olen tässä tutkielmassa etsinyt vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen, jotka koskevat sukupuolen, tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden teemoja nykyisissä varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmissa. Ensimmäiseksi halusin selvittää, millä tavoin sukupuolen ja tasa-arvon aiheet näkyvät varhaiskasvatuksen opettajan opintoja ohjaavissa opetussuunnitelmissa. Toiseksi olin kiinnostunut siitä, millaisia näkemyksiä pian kandidaatiksi valmistuvilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on sukupuolen ja tasa-arvon teemoista opinnoissaan.

Sukupuoli ja tasa-arvo opetussuunnitelmissa

Eri yliopistojen viimevuosien opetussuunnitelmia tarkastelemalla selvisi, että sukupuolen ja tasa-arvoon liittyviä aiheita ilmaistaan vain harvoin käsiteltävän kurssien kuvauksissa. Kurseja, joiden osaamistavoitteissa tai sisällöissä mainitaan käsiteltävän sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita, on opetussuunnitelmasta riippuen korkeintaan kaksi ja näistä vähintään toinen kuuluu valinnaisiin opintoihin. Aiempi tutkimus on samoilla linjoilla: sukupuoli- tai tasa-arvotietoinen näkökulma on harvinainen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa (Lehtonen 2011, 201).

Kurssien, joilla ilmaistiin käsiteltävän sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita, osaamistavoitteita ja sisältöjä tarkastelemalla tulisin tulokseen, että näillä kursseilla näkökulma on vahvasti yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti painottunut. Kasvatus ja koulutus nähdään nimenaan yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Olennaiseksi tulkituin myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman, jossa kasvatukseen ja opettajuuteen liitetään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä eriarvoisuuden purkaminen. Tähän liittyy keskeisesti myös kulttuurinen moninaisuus. Näillä kursseilla tulee näkyväksi opettajan ammatin eettinen puoli. Laiho ja Jauhiainen (2016, 366) toteavatkin, että opettajalla on mahdollisuus työssään joko purkaa tai vahvistaa eriarvoisuutta tuottavia rakenteita. Opettajuuden eettisyyden yhteydessä kursseilla korostuu reflektiivisyyden merkityksellisyys. Reflektiivisyyttä pidetään hyödyllisenä työtapana myös sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittelyssä (Vidén & Naskali 2010, 69).

Sukupuolen ja tasa-arvon aiheet paikantuvat voimakkaasti juuri yhteiskunnalliseen näkökulmaan. Sukupuolitietoisuudessa tai -sensitiivisyydessä lähtökohtana on sukupuoli kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneena ilmiönä (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 26). Yleisesti ottaen edellä kuvatun kaltainen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen näkökulma ei kuitenkaan ole painottunut opettajankoulutuksessa, vaan koulutusta luonnehtivat psykologiset ja didaktiset näkökulmat (Laiho & Jauhiainen 2016). Tämä ehkä osaltaan selittää, miksi sukupuolen ja tasa-arvon teemat näkyvät niin vähän varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Vahvempi sukupuolitietoinen näkökulma näyttäisi siis edellyttävän vahvempaa yhteiskunnallista näkökulmaa. Jos opetussuunnitelmissa painottuisi enemmän yhteiskunnallinen näkökulma, kenties sukupuolen ja tasa-arvonkin aiheita käsiteltäisiin enemmän. Toisaalta opetussuunnitelmat kuvastavat arvoja: sitä, mitä pidetään olennaisena ja oppimisen arvoisena (Kumashiro 2008, 238). Opetussuunnitelmat siis ilmentävät sitä, mikä on opettajuudessa keskeistä. Rakennetaanko opettajasta yhteiskunnallista toimijaa vai jääkö näkökulma pedagogisen osaamisen varjoon? Voisiko näkökulmat yhdistää? Koen, että yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tunnistaminen on olennaista myös pedagogisen näkökulman kannalta. Opetus ja kasvatus eivät voi irtautua sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jotka välttämättä heijastuvat pedagogiikkaankin. Jos eriarvoisuuden purkaminen on kasvatuksen ja koulutuksen keskeisiä tavoitteita, tulisi opettajankoulutuksen tukea vahvemmin näkökulmaa opettajasta yhteiskunnallisena toimijana.

Kurssikirjallisuuden tarjoamat mahdollisuudet sukupuolen ja tasa-arvon käsittelyyn

Tarkastelin myös, millaisten kurssien opetussuunnitelmissa osoitetuissa kurssikirjallisuudessa tai -materiaalissa käsiteltiin sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita. Opetussuunnitelmissa tällaisia kursseja oli kahdesta kahdeksaan. Lisäksi vähintään yksi kurssi kuului pakollisiin opintoihin joka opetussuunnitelmassa. Nämä kurssit kattoivat sisältöjä laajemmasta näkökulmasta kuin kurssit, joilla oli suoraan ilmaistu käsiteltävän sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyviä aiheita. Tunnistin kurssien osaamistavoitteiden ja sisältöjen painottuvan neljään erilaiseen näkökulmaan: pedagogiseen osaamiseen, yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin, monimuotoiseen yhteistyöhön sekä opettajan työhön ja ammatillisuuteen.

Edellä kuvasin yhteiskunnallisen näkökulman luonnehtivan sukupuolta ja tasa-arvoa käsitteleviä kursseja, joten oletettavasti myös näitä aiheita käsittelevässä kirjallisuudessa on nähtävissä sama näkökulma. Tulkitsinkin toiseksi eniten kurssien liittyvän kasvatuksen ja

koulutuksen yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Laaja pedagoginen osaaminen ja sisältöjen hallinta on opettajankoulutuksen keskeisimpiä tavoitteita (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 40–41; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 15). Tämä saattaa selittää, miksi tulkitsin suurimman osan kursseista käsittelevän juuri pedagogista osaamista. Kursseilla, joilla oli ilmaistu käsiteltävän sukupuolen tai tasa-arvon aiheita, pedagogiseen osaamiseen liittyvät osaamistavoitteet ja sisällöt jäivät puolestaan poikkeaviksi havainnoiksi. Pedagogisen osaamisen sisällöt ilmentävät opettajankoulutuksessa painottuvia psykologisia ja didaktisia lähtökohtia, joiden näkökulmasta sukupuolitietoisuus ei ole vaikuttanut relevantilta (Laiho & Jauhiainen 2016, 367; Hansen 2016, 144). Naskali (Jauhiainen ym. 2011, 39) on kuvannut tätä opettajankoulutuksen sukupuolitietoisuuden edistämisen suurimpana haasteena. Kuitenkin kurssikirjallisuuden valossa pedagogisen osaamisen sisältöihin näyttäisi olevan mahdollista liittää myös sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmia.

Pedagoginen osaaminen, kasvatuksen yhteiskunnalliset ulottuvuudet, monitahoinen yhteistyö ja opettajan ammatillisuuden pohtiminen tuovat laajasti esiin erilaisia opettajuuteen ja kasvatukseen liittyviä näkökulmia sekä tarvittavia valmiuksia. On esitetty, että sukupuolitietoisuuden näkökulman edistäminen on tehokkainta, kun aihetta integroidaan laajasti erilaisiin sisältöihin (Lahelma 2011b, 93; Heikkinen ym. 2011, 54). Laihon ja Jauhiaisen (2016, 368) mukaan sukupuolitietoisuus liittyy olennaisesti moniin opettajankoulutuksen aiheisiin ja sisältöihin, ja aihetta on mahdollista käsitellä monipuolisesti eri kursseilla (Kreitz-Sandberg 2016). Tulkitsenkin, että kurssikirjallisuuden perusteella sukupuolta ja tasa-arvoa olisi mahdollista käsitellä hyvin monenlaisissa konteksteissa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.

Kursseilla, joiden kurssikirjallisuudessa käsitellään sukupuolta tai tasa-arvoa, ei kuitenkaan välttämättä käsitellä kumpaakaan aihetta, sillä niitä ei mainita opetussuunnitelmassa. Jotta opettajankoulutus tarjoaisi aidosti ja yhtenäisesti valmiuksia sukupuolitietoiseen kasvatukseen, tulisi aiheiden olla osa koulutuksen tutkintovaatimuksia ja opetussuunnitelmia (Heikkinen ym. 2011, 55; Kreitz-Sandberg 2016, 86; Unesco 2015, 61). Muuten näiden aiheiden käsittely riippuu kurssin vastaavasta opettajasta. Onkin huomattu, että sukupuolitietoinen näkökulma jää yksittäisten aiheesta kiinnostuneen opettajan varaan (Brunila & Kallioniemi 2018, 548–549; Laiho & Jauhiainen 2016, 367). Tämä on sukupuolisensitiivisen toiminnan tyypillinen haaste myös varhaiskasvatuksen kentällä (Eidevald 2011a, 28).

Opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia sukupuolesta ja tasa-arvosta opinnoissa

Opetussuunnitelmat eivät kerro kaikkea opettajankoulutuksen todellisuudesta, joten halusin täydentää näkökulmaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden omilla kokemuksilla ja näkemyksillä opintojen sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvistä sisällöistä. Kyselyyn vastanneet opiskelijat (N=59) ilmaisivat jokainen tuntevansa sukupuolitietoisuuden tai -sensitiivisyyden käsitteen ja tietävänsä, mitä sillä tarkoitetaan. Tilanteessa vaikuttaa tapahtuneen selkeä muutos verrattuna runsaan kymmenen vuoden taakse vuoteen 2007, jolloin sukupuolitietoisuus oli ainakin Tampereen yliopiston opettajaopiskelijoille vielä täysin vieras aihe (Jauhianen ym. 2011, 37). Kymmenessä vuodessa varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisyys on noussut laajempaan tietoisuuteen. Tähän ovat ehkä osaltaan vaikuttaneet aihetta käsittelevän kirjallisuuden lisääntyminen (esim. Ylitapio-Mäntylä 2012), viimevuosien tasa-arvo-hankkeet (www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi) sekä aiheen nimeäminen uusimmissa varhaiskasvatusta velvoittavissa asiakirjoissa (EsiOPS 2014; VASU 2016). Toisaalta sukupuolen ja tasa-arvon aiheet varhaiskasvatuksessa nostetaan aika ajoin myös mediassa esille.

Selkeän enemmistön kyselyyn vastanneista opiskelijoista mukaan heidän opinnoissaan on käsitelty sukupuolisensitiivisyyttä tai -tietoisuutta. Vastaavasti myös sukupuolen ja tasa-arvon aiheita on käsitelty opinnoissa. Opetussuunnitelmien tarkastelu viittaa samaan suuntaan, sillä jokaisella yliopistolla on kursseja, joiden osaamistavoitteissa tai sisällöissä ilmaistaan käsiteltävän sukupuolta tai tasa-arvoa. Kursseja on kuitenkin todella vähän, ja osa niistä on valinnaisia, mikä saattaa selittää sitä, että osa vastaajista kokee, ettei aihetta ole käsitelty. Sukupuolen moninaisuuden kohdalla vastausten jakaumat eivät eronnet tilastollisesti merkittävästi toisistaan, mutta nähtävissä on silti, että aihetta on käsitelty jo huomattavasti harvemman opiskelijan mukaan. Seksuaalisuuden moninaisuutta on käsitelty selkeästi harvimmalla: alle kolmasosa opiskelijoista vastaa aihetta käsitellyn. Aiempi tutkimus on antanut vastaavia tuloksia siitä, että erityisesti seksuaalisuuden moninaisuudesta vaietaan opettajankoulutuksessa (Brunila & Kallioniemi 2018, 546; Jauhianen ym. 2012, 73–75, 101).

Yli puolet vastaajista on sitä mieltä, etteivät opinnot ole tarjonneet uusia näkökulmia sukupuoleen ja ettei opinnoissa käsitellä riittävästi sukupuolen ja tasa-arvon aiheita. Alle kolmasosan mukaan aiheita on käsitelty tarpeeksi. Lisäksi lähes puolet vastaajista ilmaisee tarvitsevänsä lisää tietoa sukupuolisensitiivisyydestä. Tämä on pääosin yhdensuuntaista aiemman

tutkimuksen kanssa (Heikkinen ym. 2011, 48; Viden & Naskali 2010, 52), ja myös opetus-suunnitelmien tarkastelu viittaa siihen, että aiheita käsitellään varsin vähän.

Sukupuolisensitiivinen tai -tietoinen näkökulma vaikuttaa olevan opiskelijoiden mielestä tärkeää varhaiskasvatuksen kentällä ja varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Selkeä enemmistö vastaajista on sitä mieltä, että sukupuolen ja tasa-arvon aiheet liittyvät olennaisesti varhaiskasvatukseen arkeen. Lähes kaikki vastaajat kokevat, että varhaiskasvatuksen opettajan tulee työssään edistää sukupuolten tasa-arvoa. Lisäksi sukupuolisensitiivinen toiminta edistää sukupuolten tasa-arvoa suurimman osan vastaajista mielestä. Myös aiemmassa tutkimuksessa on kuvattu opiskelijoiden ajattelevan, että opettajan työssä on mahdollista edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa (Laiho ym. 2012, 95) sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Brunila & Kallioniemi 2018, 545).

Enemmistö vastaajista ilmaisee olevansa kiinnostunut sukupuoleen liittyvistä aiheista. Myös Jauhiaisen ja kumppanien (2012, 75) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajaopiskelijoista oli kiinnostunut sukupuolen aiheista. Tasa-arvoon liittyvistä aiheista puolestaan kiinnostuneita vastaa olevansa lähes jokainen vastaaja. Sukupuolen ja tasa-arvon käsitteet ja ymmärrykset niistä kietoutuvat kuitenkin vahvasti yhteen (Ylöstalo 2012, 16). Tasa-arvon aiheiden vaikuttaminen kiinnostavammilta voisikin liittyä siihen, että tasa-arvo on keskeisimpiä länsimaisen yhteiskunnan arvoja (Ylöstalo 2012, 14), joten on korrektia ilmaista kiinnostusta sitä kohtaan.

Lähes kaikkien kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mielestä sukupuolisensitiivisyyttä tai -tietoisuutta tulee käsitellä varhaiskasvatuksen opinnoissa. Lisäksi selkeän mielestä aihetta pitäisi käsitellä pakollisissa opinnoissa. Tämä vahvistaa näkemystä, että opiskelijat kokevat aiheen tärkeäksi ja olennaiseksi opintojen ja toisaalta opettajan työn kannalta. Opiskelijat ovat ehkä aiempaa tietoisempia sukupuolitietoisuuden merkityksestä kasvatuksen kentällä, sillä Jauhiaisen ja kumppanien (2012, 71) tutkimuksessa suurin osa Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoista uskoi, ettei sukupuoli vaikuta kasvatukseen ja koulutuksen käytännöissä. Sukupuolten tasa-arvon edistämisen kannalta varhaiskasvatus on olennaisessa roolissa, sillä eriarvoisuutta tuottaviin rakenteisiin on mahdollisuus puuttua varhain (Warin & Adriany 2015, 376). Opiskelijat tuntuvat kokevan sukupuolitietoisuuden tärkeämpänä, kuin miltä se näyttäytyy opintojen sisällöissä.

Kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kuvata, miten ja millaisista näkökulmista sukupuolen ja tasa-arvon aiheita tulisi heidän mielestään kuvata. Vastauksissa korostuu käytännönläheisyyden toive mutta myös tarve teoreettiselle tiedolle. Teoreettiseen tietoon perehtymistä pidetäänkin olennaisena sukupuolitietoisesta näkökulman edistämisen kannalta (Laiho & Jauhiainen 2016, 368). Myös käytännön tasa-arvotyön kannalta on tärkeää olla perillä sukupuolen ja tasa-arvon käsitteiden sisällöistä ja määritelmistä (Eidevald 2011, 19). Käytännönläheisyyden toive saattaa kertoa siitä, että opiskelijat kokevat tarvitsevänsä välineitä sukupuolitietoisesta osaamisen soveltamiseen tulevassa työssään.

Sukupuolisensitiivisessä toiminnassa keskeinen lähtökohta on sukupuoleen liittyvien käsitysten ja käytäntöjen tunnistaminen, tiedostaminen ja kyseenalaistaminen (Henkel 2006, 33; Robinson & Jones Diaz 2006, 128; Ylitapio-Mäntylä 2012a, 26). Myös opiskelijat tunnistavat vastauksissaan tiedostamisen merkityksen ja tuovat esiin omien ja muiden käsitysten, odotusten ja stereotyyppien tunnistamista sekä kriittistä tarkastelua. Opiskelijat toivat esiin herkkyyttä lasten ja perheiden yksilölliseen kohtaamiseen ja moninaisuuden tunnistamiseen. Aito yksilöllisyys kuitenkin edellyttää sukupuoleen liittyvien käsitysten, käytäntöjen ja valtasuhteiden tiedostamista (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 25). Vastauksista ilmenee, että opiskelijat ovat tietoisia myös lain ja asiakirjojen velvoitteista edistää sukupuolten tasa-arvoa.

Sukupuolen ja tasa-arvon aiheisiin on aiemmin havaittu voivan liittyä voimakastakin vastustusta (Jauhiainen ym. 2011, 38; Brunila & Kallioniemi 2018, 548). Vastustavia näkökulmia ei ollut kuitenkaan suoraan luettavissa kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastauksista. Muutamassa vastauksessa tuodaan kuitenkin esiin, että aiheisiin liittyy väärinkäsitysten mahdollisuuksia, kärjistämistä ja erilaisia ääripäitä. Opiskelijat vaikuttavat siis olevan tietoisia vastustavien puhetausten olemassaolosta. Toisaalta ääripäiden välttämisen voidaan tulkitella myös viittaavan siihen, että sukupuolisensitiivisyyttäkin voidaan viedä liian pitkälle. Ajatus sukupuolten tasa-arvosta liian pitkälle menevänä on tyypillinen vastustava puhetausta (Hedlin 2016).

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa opetussuunnitelmien ja opiskelijoiden vastausten perusteella siltä, ettei sukupuoli ole enää samalla tavalla opettajankoulutuksen sokea piste, kuin Lahelma kuvasi vuonna 2006. Kuitenkin sukupuolen ja tasa-arvon aiheiden käsittely on yhä erittäin vähäistä ja sukupuolitietoinen näkökulma harvinainen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmissa. Opiskelijat näkevät sukupuolitietoisuuden ja tasa-arvon edistämisen

lähes yksiselitteisesti tärkeänä ja olennaisena varhaiskasvatuksessa. Opetussuunnitelmissa näkökulma näyttäytyy vähemmän merkityksellisenä. Tätä saattaa selittää kasvatuksen tarkastelu muusta yhteiskunnasta ja kulttuurista irrallisena ilmiönä sekä opettajakoulutuksen näennäinen sukupuolineutraalius. Ongelmallista kuitenkin on, että näennäinen neutraalius jättää huomiotta kasvatuksen sukupuoleen liittyvät eriarvoisuutta tuottavat kulttuuriset ja sosiaaliset käytännöt ja käsitykset. Jos sukupuolen ja tasa-arvon aiheita ei katsota olennaisiksi varhaiskasvatuksen kannalta, riskinä on, että päädytään vain vahvistamaan eriarvoisuutta.

Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus ei vaikuta vastaavan opiskelijoiden kokemukseen sukupuolitietoisuuden ja tasa-arvon edistämisen tärkeydestä. Opettajakoulutus tuntuu tarvitsevan näkökulman muutoksen, jotta se voisi aidosti tukea sukupuolitietoista osaamista ja laajemmin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden purkamista. Yhteiskunnallinen näkökulma ei saisi jäädä psykologisten ja didaktisten näkökulmien varjoon, vaan se tulisi tunnistaa niiden rinnalla merkityksellisenä kasvatuksen ja koulutuksen määrittäjänä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimuksen tarpeet

Dokumenttiaineistoille on tunnusomaista, että niihin liittyy aina lukijan tulkinta. Vastaava opettaja voikin tulkita opetussuunnitelmissa nimetyt osaamistavoitteet ja sisällöt erilaisella tavalla, kuin mitä olen itse tulkinnut tässä tutkimuksessa. Opetussuunnitelmat eivät suoraan kuvasta, mitä aiheita ja millaisesta näkökulmasta niitä kursseilla todellisuudessa käsitellään. Siksi olen pyrkinyt kuvaamaan ja tekemään näkyväksi omaan tulkintaani johtanutta polkua. Myös kyselylomakkeeseen liittyy luotettavuushaasteita. Vastaajat tulkitsevat kysymyksiä omista lähtökohdistaan, jotka saattavat erota omistani. Kyselylomakkeen alussa olin kuvannut, mitä tarkoitan käyttämilläni käsitteillä, jotta vastaajat osaisivat tulkita ne ajattelemallani tavalla. Toisaalta vastauksissa oli viitteitä siitä, etteivät kaikki vastaajat olleet lukeneet lomaketta välttämättä kovinkaan huolellisesti. Esimerkiksi jotkut vastaajat olivat vastanneet aiempiin vastauksiinsa nähden ristiriitaisesti kysymykseen, joka oli aseteltu toisin päin kuin aiemmat. Kyselyaineisto oli myös verrattain pieni eikä sen voi tulkita suoraan edustavan kaikkien opiskelijoiden näkemyksiä. Tutkimukseen on esimerkiksi saattanut valikoitua sellaisia vastaajia, jotka ovat jo valmiiksi kiinnostuneita sukupuolitietoisuuden aiheista. Kyselylomakkeen luotettavuutta testattiin Cronbachin alfa -testillä, jonka tuloksen pohjalta mitarin voi tulkita olevan luotettava. Vastausten jakauman erovaisuuksien tilastollista

merkitsevyyttä puolestaan testattiin Khiin neliön yhteensopivuustestillä, jotta tulkinnassa voidaan ottaa huomioon, eroavatko mielipiteiden jakaumat aidosti toisistaan.

Merriam (2014) on nimennyt laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöiksi uskottavuuden, johdonmukaisuuden ja siirrettävyyden. Uskottavuudella viitataan siihen, miten hyvin tutkimuksen tulokset vastaavat todellisuutta eli ovatko aineistosta esitetyt tulkinnat uskottavia (Merriam 2014, 213; Hirsjärvi ym. 2015, 233). Yksi keino on selvittää vastauksia esitettyihin kysymyksiin usealla eri tavalla. Tätä kutsutaan triangulaatioksi (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Olenkin halunnut täydentää opetussuunnitelmien pohjalta muodostamaani näkökulmaa opiskelijoiden näkemyksillä. Tutkimuksessa hyödynnettiin siis aineistotriangulaatiota dokumenttiaineiston ja kyselyaineiston kautta sekä menetelmätriangulaatiota, jossa laadullista analyysia täydennettiin määrällisin keinoin. Tulkintani mukaan näkökulmat täydentävät toisiaan johdonmukaisesti.

Uskottavuuden kannalta on olennaista, että tutkija pohtii positioitaan reflektiivisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 141) mukaan laadullinen tutkimus ei ole koskaan neutraalia eikä siten voi tuottaa puhtaan objektiivisia tuloksia. Kaikkea tutkimusta luonnehtii sidonnaisuus johonkin näkökulmaan, mikä on tärkeää kirjoittaa auki (Ronkainen 2004, 66). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen lähtökohtia ja tulkintojani ohjaavia näkökulmia mahdollisimman avoimesti ja vastuullisesti. Nostaessani erilaisia merkityksiä aineistosta esiin olen aina valinnut toiset merkitykset toisia olennaisemmiksi. Toinen tutkija voisi tulkita aineistoja erilaisella tavalla. Olen pyrkinyt kuitenkin uskottavasti perustelemaan tekemäni valinnat.

Tutkimuksen johdonmukaisuuden tai luotettavuuden edellytys viittaa siihen, ovatko tutkimuksen tulokset toistettavissa sekä ovatko ne yhtenäisiä aineiston kanssa eli vaikuttavatko ne loogisilta päätelmiltä aineiston perusteella (Merriam 2014, 220–221; Hirsjärvi ym. 2015, 233). Olen pyrkinyt perustelemaan päätelmiä aiemman tutkimuksen avulla. Olen myös kuvannut tarkasti ja huolellisesti käyttämäni menetelmät, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida aineistosta muodostettujen tuloksien johdonmukaisuutta. Merriamin (2014, 222–223) mukaan lukijalla tulee olla mahdollisuus seurata tutkijan jälkiä. Olen kuvannut huolellisesti, kuinka tutkimuksen aineiston keruu on toteutettu, miten olen toteuttanut analyysin ja muodostanut aineistosta kategorioita sekä miten olen päätenyt esittämiini tuloksiin ja päätelmiin.

Siirrettävyys laadullisessa tutkimuksessa kuvaa sitä, missä määrin tuloksia voidaan yleistää muihin konteksteihin (Merriam 2014, 223). Tutkimuksen dokumenttiaineisto oli laaja, sillä

se kattoi kaikkien suomenkielisten varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta järjestävien yliopistojen opetussuunnitelmat. Toisaalta aineisto on myös vahvasti paikantunut tiettyyn kontekstiin nykyhetken ajankuvaksi. Kyselyaineiston otos taas oli pieni eikä sitä voi tulkita koko kohderyhmää edustavaksi. Olen kuitenkin pyrkinyt esittämään tietynlaisen kokonaiskuvan ja sanomaan jotain yleisesti olennaista tämän hetken varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksesta sekä sukupuolen ja tasa-arvon teemoista. Laadulliselle tutkimukselle on olennaista tulkita, mikä on tarkastelun kohteena olevassa ilmiössä merkittävää (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Jatkotutkimukselle on tarvetta vielä. Opetussuunnitelmien pohjalta ja toisaalta opiskelijoiden näkemysten pohjalta tuotettua näkökulmaa voisi täydentää etnografisella havainnoinnilla. Opetussuunnitelmat eivät kuvasta todellisuudessa tapahtuvia kursseja, sillä niihin liittyy vastaavan opettajan tekemää tulkintaa. Opetussuunnitelmien tarkastelun pohjalta ei myöskään selviä, millaisilla kursseilla sukupuolen ja tasa-arvon teemoja käytännössä käsitellään. Hyödynnetäänkö esimerkiksi kurssikirjallisuuden tarjoamia mahdollisuuksia? Opiskelijoiden näkemysten lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää opettajankouluttajien näkemyksiä esimerkiksi haastattelun tai kyselyn keinoilla. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajankouluttajat usein kuvaavat sukupuolen ja tasa-arvon teemojen leikkaavan monia kursseja (Hynninen & Lahelma 2008, 285; Lahelma 2006, 208).

Sukupuolen rinnalla viime aikoina on kiinnitetty huomiota myös moniin muihin risteäviin yhteiskunnallisiin eroihin, jotka yhdessä tuottavat erilaisia yksilöiden asemia ja eriarvoisuutta. Näkemystä kutsutaan intersektionaalisuudeksi. (Naskali 2010, 280; Rossi 2010, 35.) Opetussuunnitelmien muodostamasta aineistosta tunnistin myös tähän näkökulmaan liittyviä teemoja kuten kulttuurinen moninaisuus. Samoin muutamassa opiskelijoiden vastauksissa tuotiin esiin laajasti yhteiskunnallisten erojen merkitystä. Varhaiskasvatuksenopettajankoulutusta voisikin olla syytä tarkastella tarkemmin myös intersektionaalisuuden näkökulmista.

LÄHTEET

Alasaari, N. & Katainen, R. 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Andersson, K. 2012. “It’s funny that we don’t see the similarities when that’s what we’re aiming for”—visualizing and challenging teachers’ stereotypes of gender and science. *Research in Science Education* 2012, Vol.42(2), pp.281–302.

Bayne, E. 2009. Gender pedagogy in Swedish pre-schools: an overview. *Gender Issues*. 26 (2), 130–140.

Blaise, M. 2005. *Playing it straight: uncovering gender discourse in the early childhood classroom*. London & New York: Routledge.

Brunila, K. 2009. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51.

Brunila, K. & Edström, C. 2013. The famous Nordic gender equality and what’s Nordic about it. *Gender equality in Finnish and Swedish education. Nordic Studies in Education* 33(4), s. 300–313.

Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–33.

Brunila, K. & Kallioniemi, A. 2018. Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education* 16(5), 539–552.

Butler, J. 2006. (1990.) *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. T. Pulkkinen & L.-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. 2007. *Research methods in education*. Lontoo: Routledge.
- Cushman, P. 2012. "You're not a teacher, you're a man": the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education* 16(8), 775–790.
- Eidevald, C. 2011a. "Anna bråkar!" Att göra jämställdhet i förskolan. Tukholma: Liber.
- Eidevald, C. 2011b. "Du kan inte ha alla kuddar själv". *Vardagsrutinernas könkonstituera(n)de kraft*. Teoksessa H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (toim.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Tukholma: Liber, 78–89.
- Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. 2011. *Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena*. Teoksessa Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (toim.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Tukholma: Liber, 11–31.
- Eliot, L. 2010. The myth of pink & blue brains. *Educational Leadership*, 68(3), 32–36.
- Erden, F. T. 2009. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education* 25(3), 409–414.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Eurydice. 2010. *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. Bryssel: European Commission.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016–2019. 2016. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2016:4.
- Hanke. 2018. Tasa-arvoinen varhaiskasvatus. Naisasialiitto Unioni ry. <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/hanke/>
Viitattu 28.8.2018.
- Hansen, P. 2016. *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat - Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Hedlin, M. 2016. Self-evident, excessive or opposed: student teachers' associations with 'gender equality'. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 15(10), 1–14.
- Hedlin, M. & Åberg, M. 2011. *Läroarbilden, jämställdhet och genus*. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
- Hedlin, M. & Åberg, M. 2012. Challenging gender in teacher education. Teoksessa M. Jansdotter Samuelsson, C. Krekula & M. Åberg (toim.) *Gender and change: power, politics and everyday practices*. Karlstad: Karlstad University Press, 113–126.
- Heikkinen, M. 2016a. Gender equality promotion in compulsory education in Finland. Teoksessa M. Heikkinen (toim.) *Promising Nordic practices in gender equality promotion in basic education and kindergartens*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 11, 50–66.
- Heikkinen, M. 2016b. The promising Nordic practices. Teoksessa M. Heikkinen, (toim.) *Promising Nordic practices in gender equality promotion in basic education and kindergartens*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 11, 120–123.
- Heikkinen, M., Helakorpi, J., Hynninen, P., Jauhianen, A., Kokko, S., Laiho, A., Norema, A., Pietilä, P., Purtonen, T. & Lehtonen, J. 2011. Pedagogisia ratkaisuja opettajankoulutuksen muutoksessa sukupuolitietoiseksi. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 42–63.
- Henkel, K. 2006. *En jämställd förskola - teori och praktik*. Falun: Scandbook.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holli, A. M. 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 3/2008, 283–288.
- Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). 2018. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta> Viitattu 15.11.2018.

Janmohamed, Z. 2010. Queering early childhood studies: challenging the discourse of developmentally appropriate practice. *Alberta Journal of Educational Research* 56(3), 304–318.

Janmohamed, Z. 2014. Getting beyond equity and inclusion: Queering early childhood education. Väitöskirja. University of Toronto.

Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen, P. 2012. ”Työsarkaa riittää” – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 213. Turku: Painosalama.

Jauhiainen, A., Kovalainen, P., Laiho, A., Naskali, P., Syrjäläinen, E., Vidén, S. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuoliosaaminen osaksi opettajankoulutusta? Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 34–41.

Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.

Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Johdanto. Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 7–27.

Kreitz-Sandberg, S. 2013. Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education*, 25(4), 444–465.

Kreitz-Sandberg, S. 2016. Improving pedagogical practices through gender inclusion: examples from university programmes for teachers in preschools and extended education. *International Journal for Research on Extended Education* 4(2), 71–91.

Kuckartz, U. 2014. Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software. Lontoo: SAGE Publications

Kumashiro, K. K. 2008. Partial movements toward teacher quality... and their potential for advancing social justice. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) Handbook of research on teacher education. Enduring questions in

changing contexts. Third edition. New York ja Lontoo: Routledge, Taylor & Francis Group & the Association of Teacher Educators, 238–242.

Kuula, A. 2014. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lahelma, E. 2006. Gender perspective: a challenge for schools and teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. & H. Niemi (toim.) Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosalama, 203–214.

Lahelma, Elina 2011a. Gender awareness in Finnish teacher education: an impossible mission? *Education Inquiry* 2(2), 263–276.

Lahelma, E. 2011b. Sukupuolittietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 42(3), 90–95.

Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Sukupuolittietoinen opettajankoulutus eriarvoistumisen vastavoimana. *Kasvatus* 47(4), s 366–369.

Lehtonen, J. 2010. ”Kaikki kuvatkin ovat sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, T. & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.

Lehtonen, J. 2011. Sukupuoli opettajankoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 178–238.

Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia - mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 13-28.

Martin, B. 2010. ’You’ve got to have the pink one because you’re a girl!’ Exploring young girls’ understanding of femininities and masculinities. Teoksessa C. Jackson, C. Paechter & E. Renold (toim.) *Girls and education 3-16: continuing concerns, new agendas*. Maidenhead: Open University Press, 129–141.

- Merriam, S. B. 2014. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–287.
- Naskali, P. 2014. Turvallisuusvyöhykkeen tuolle puolen: yliopistopedagogiikka feministisen tietokäsityksen kehityksessä. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 41-67.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association. Turku: PAINOSALAMA, 31–50.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2018. *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Helsinki: Sanoma Pro
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Paechter, C. 2007. *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Paumo, M. 2012. Totuttujen toimintamallien tiedostaminen. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–158.
- Rippon, G. 2019. *The gendered brain: the new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. Lontoo: The Bodley Head.
- Robinson, K. & Jones Diaz, C. 2006. *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Romero Díaz, A. & Abril Morales, P. 2008. Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. Gender and teacher training in early childhood education studies. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43–51.

- Ronkainen, S. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 44-69.
- Rossi, L.-M. 2015. *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, L.-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi, & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Yleistäminen. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html Viitattu 22.11.2018.
- SetSTOP-hanke. 2018. SetSTOP – Sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjen kehittäminen Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutuksiin. <https://setstop.wordpress.com/> Viitattu 5.9.2018.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–22.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tunnistellisuus ja anonymisointi. 2018. Aineistonhallinnan käsikirja. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html> Viitattu 15.11.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkittavien informointi. 2018. Aineistonhallinnan käsikirja. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html> Viitattu 15.11.2018.
- UNESCO. 2015. *A guide for gender equality in teacher education. Policy and practices*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf> Viitattu 11.9.2018.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus.

Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolittietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.

Warin, J. & Adriany, V. 2015. Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*. 26(4), 375–386

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2012a. Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–30.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2012b. Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–90.

Ylitapio-Mäntylä, O., Vaattovaara, V., Jauhiainen, A. & Lahelma, E. 2017. Feministinen kasvatustutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa A. Toom, M. Rautianen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus - Kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellinen seura, 143-165.

Ylöstalo, H. 2012. Tasa-arvotyön tasa-arvot. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Opetussuunnitelmat:

Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta 2017–2019.
<https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=208733270>

Viitattu 22.1.2019.

Itä-Suomen yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus, 2018–2019.
https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl_ke-

[hys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=3735&Org=20784040&vl_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl_ke-hys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=3735&Org=20784040&vl_tila=1&AukAikMaar=1)

Viitattu 22.1.2019.

Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014->

[2017/KSL-OPS/varhaiskasvatuksen-ops-2014-17](https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/KSL-OPS/varhaiskasvatuksen-ops-2014-17)

Viitattu 31.1.2019.

Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma. 2017–2020.

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/varhaiskasvatuksen-lastentarhanopettaja-kandidaattiohjelma>

Viitattu 22.1.2019.

Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutus, 2016–2017.

<https://weboodi.oulu.fi/oodi/jsp/opeopas/jsp/opastutkrakkats.jsf>

Viitattu 2.2.2019

Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2017–2018.

<https://weboodi.oulu.fi/oodi/jsp/opeopas/jsp/opastutkrakkats.jsf>

Viitattu 2.2.2019.

Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2017–2018. https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_ke-

[hys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2145&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_ke-hys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2145&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1)

Viitattu 22.1.2019.

Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma. 2015–2017.

<https://www10.uta.fi/opus/tutkintoOhjelma.htm?rid=9849&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016>

Viitattu 23.11.2018.

Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma 2017–2019.

<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14510&ui->

[Lang=fi&lang=fi&lvv=2018](https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14510&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2018)

Viitattu 23.11.2018.

Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus, KK. Arkistoitu opetussuunnitelma 2016–2018.

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=30458&ui->

[Lang=fi&lang=fi&lvv=2017](https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=30458&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2017)

Viitattu 23.11.2018.

Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus 2018–2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/2946>

Viitattu 23.11.2018.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus.

Hyvät __ yliopiston opettajankoulutuslaitoksen johtajat,

Opiskelen Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Teen pro gradu -tutkielmaani sukupuolen ja tasa-arvon teemoista varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman sisällöissä. Aikeenani on toteuttaa tutkimus tarkastelemalla Suomen eri yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien ja kurssikirjallisuuden sisältöjä. Lisäksi pyrin selvittämään opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia sukupuolesta ja tasa-arvosta opintojen sisällöissä verkkokyselyllä. Kysely on suunnattu opintojensa viimeistä vuotta suorittaville varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille.

Lähetäisin linkin kyselylomakkeeseen varhaiskasvatuksen opiskelijoille sähköpostilla joko heille suunnatun sähköpostilistan kautta tai yliopiston opiskelijarekisteristä saatavan sähköpostin kautta. Kyselylomake tulee sisältämään monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Tavoitteenani on saada aineisto kerättyä syksyn 2018 aikana.

Kysely toteutetaan luottamuksellisuutta noudattaen. Siihen vastaaminen on vapaaehtoista. Yksittäiset vastaajat pysyvät anonyymeina eikä tunnistetietoja kerätä. Tuloksia tullaan tarkastelemaan yliopistojen tasolla, joten ne nimetään tutkielmassa.

Pyydän lupaa kerätä tutkimusaineistoa _ yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tiedustelen myös mahdollisuutta lähettää kyselylomake varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle. Onko mahdollista hyödyntää opiskelijarekisterin yhteystietojen luovuttamiseen suostuneiden sähköpostia?

Liitteenä tutkimussuunnitelma.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin! Kiitän jo etukäteen.

Ystävällisin terveisin,

Sanni Sariola

sähköposti

puhelinnumero

Turun yliopiston opettajankoulutuksen Rauman yksikkö

Ohjaaja: Marita Neitola, *sähköposti*

Liite 2. Saatekirje.

Kysely varhaiskasvatuksen opintojen sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvistä sisällöistä

Hei varhaiskasvatuksen opiskelija!

Opiskelen Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani sukupuolen ja tasa-arvon teemoista varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelman sisällöissä. Aikeenani on toteuttaa tutkimus tarkastelemalla Suomen eri yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien ja kurssikirjallisuuden sisältöjä. Lisäksi haluan selvittää **opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia sukupuolesta ja tasa-arvosta opintojen sisällöissä verkkokyselyllä**. Kysely on suunnattu kolmannen vuosikurssin varhaiskasvatuksen (opettaja)opiskelijoille.

Pyytäisinkin nyt sinua osallistumaan gradututkimukseeni. Voit osallistua vastaamalla viestin alaosassa olevasta linkistä löytyvään kyselyyn. Toivoisin tietenkin, että mahdollisimman moni vastaisi, jotta saisin kattavan aineiston opiskelijoiden omista näkemyksistä ja kokemuksista. Jokainen vastaus on arvokas! Kyselylomakkeessa on 26 monivalintakysymystä ja yksi avoin kysymys.

Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastaamiseen menee aikaa n. 10-15 minuuttia. Voit keskeyttää vastaamisen koska tahansa.

Sitoudun suojelemaan vastanneiden yksityisyyttä ja anonymiteettiä. Kyselylomakkeella ei kerätä suoria henkilötunnuksia. Opiskelijalta kysytään taustatiedoissa opiskeluyliopistoa, opintojen aloitusvuotta ja arvioitua kandidaatiksi valmistumisaikaa, jotka ovat epäsuoria tunnuksia. Näiden tietojen perusteella yksittäistä opiskelijaa ei voi tunnistaa kohtuullisin keinoin. Aineistoa voidaan siis pitää anonymyminä. Tuloksia tarkastellaan yliopistojen tasolla, joten ne tullaan nimeämään tutkielmassa. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, ja ainoastaan minulla on pääsy siihen. Aineistoa tullaan hyödyntämään ainoastaan ilmoitetussa tarkoituksessa eli pro gradu -tutkielmassani. Aineistoa ei myöskään luovuteta eteenpäin millekään muulle taholle. Aineisto hävitetään gradun valmistumisen jälkeen.

Vastaa mielelläni lisäkysymyksiin.

linkki

Ystävällisin terveisin,

Sanni Sariola

puhelinnumero

sähköposti

Turun yliopiston opettajankoulutus, Rauman campus

Ohjaaja: Marita Neitola, *sähköposti*

Liite 3. Kyselylomake.

KYSELY VARHAISKASVATUKSEN OPINTOJEN SUKUPUOLI- JA TASA-ARVOAIHEISISTA SISÄLLÖISTÄ

Yhteystiedot:

Sanni Sariola

puhelinnumero

sähköposti

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmani aineiston keruuta. Tutkielman tavoitteena on kuvata ja selvittää, millä tavoin sukupuolen ja tasa-arvon teemoja käsitellään Suomen eri yliopistojen varhaiskasvatuksen (opettajan) tutkinto-ohjelmien sisällöissä sekä millaisia valmiuksia opiskelijat kokevat saavansa sukupuoli- ja tasa-arvotietoiseen toimintaan. Tällä kyselylomakkeella kerätään aineistoa opiskelijoiden näkemyksistä ja kokemuksista sukupuolesta ja tasa-arvosta opintojensa sisällöissä. Kysely on suunnattu kolmannen vuosikurssin varhaiskasvatuksen (opettaja)opiskelijoille.

Tasa-arvolla viitataan kysymyksissä sukupuolten tasa-arvoon.

Sukupuolitietoisuudella/-sensiitivisyydellä tarkoitetaan lyhyesti omien ja muiden sukupuoleen liittyvien käsitysten ja käytäntöjen tiedostamista, kyseenalaistamista ja purkamista. Sukupuolta tarkastellaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä.

Kysymykset koskevat **varhaiskasvatuksen (opettajan) opintojen** sisältöjä.

Olen lukenut ja ymmärtänyt projektista annetut tiedot. Antamieni tietojen käyttö, luottamuksellisuus ja säilytys on selostettu minulle. Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kyselylomakkeeseen antamiani vastauksia saa hyödyntää tutkimuksen aineistona tavalla, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

kyllä

ei

TAUSTAKYSYMYKSIÄ

Opiskeluyliopisto

Opintojen aloitusvuosi

Arvioitu kandidaatiksi valmistumisen ajankohta

Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman kokemuksesi perusteella.

OPINTOJEN SISÄLLÖT

Oletko kuullut käsitteen sukupuolitietoisuus/-sensiitivisyys?

kyllä

ei

Tiedätkö, mitä sukupuolitietoisuudella/-sensiivisyydellä tarkoitetaan?	kyllä	ei
Onko sukupuolitietoisuutta/-sensiivisyyttä käsitelty opinnoissasi?	kyllä	ei
Onko sukupuoleen liittyviä aiheita käsitelty opinnoissasi?	kyllä	ei
Onko sukupuolten tasa-arvoon liittyviä aiheita käsitelty opinnoissasi?	kyllä	ei
Onko sukupuolen moninaisuutta käsitelty opinnoissasi?	kyllä	ei
Onko seksuaalisuuden moninaisuutta käsitelty opinnoissasi?	kyllä	ei

Ota kantaa seuraaviin väittämiin.

1 – täysin eri mieltä

2 – osittain eri mieltä

3 – ei samaa eikä eri mieltä

4 – osittain samaa mieltä

5 – täysin samaa mieltä

Olen saanut opinnoista uusia näkökulmia sukupuoleen *	1 2 3 4 5
Olen saanut opinnoista uusia näkökulmia tasa-arvoon	1 2 3 4 5
Sukupuoleen liittyviä sisältöjä käsitellään opinnoissa riittävästi *	1 2 3 4 5
Tasa-arvoon liittyviä sisältöjä käsitellään opinnoissa riittävästi	1 2 3 4 5

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖ

Opinnot antavat valmiuksia sukupuolitietoiseen/-sensiiviseen toimintaan	1 2 3 4 5
Olen saanut varhaiskasvatuksen opettajan työtä ajatellen riittävästi tietoa sukupuolitietoisuudesta/-sensiivisyydestä *	1 2 3 4 5
Tarvitsen lisää tietoa sukupuolitietoisuudesta/-sensiivisyydestä	1 2 3 4 5
Sukupuolen ja tasa-arvon aiheet liittyvät olennaisesti varhaiskasvatuksen arkeen	1 2 3 4 5
Varhaiskasvatuksen opettajan pitää työssään edistää sukupuolten tasa-arvoa	1 2 3 4 5

Sukupuolitietoinen/-sensiivinen toiminta
edistää sukupuolten tasa-arvoa 1 2 3 4 5

AIHEIDEN KÄSITTELY KOULUTUKSESSA

Olen kiinnostunut sukupuoleen liittyvistä aiheista* 1 2 3 4 5

Olen kiinnostunut tasa-arvoon liittyvistä aiheista 1 2 3 4 5

Sukupuolitietoisuutta/-sensiivisyyttä on tarpeellista
käsitellä opinnoissa 1 2 3 4 5

Sukupuolitietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä
pitäisi käsitellä pakollisissa opinnoissa* 1 2 3 4 5

Sukupuolitietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä
pitäisi käsitellä valinnaisissa opinnoissa * 1 2 3 4 5

Sukupuolitietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä
ei ole tarpeen käsitellä opinnoissa* 1 2 3 4 5

Miten tai millaisesta näkökulmasta sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä aiheita pitäisi mielestäsi
käsitellä opinnoissa?

*-merkittyjen kysymysten pohjana hyödynnetty Jauhaisen, Laihon ja Kovalaisen (2012) tekemää
kyselylomaketta.

Liite 4. Sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät ilmaiset opetussuunnitelmissa.

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Osaamistavoitteet	Sisältö	Kokonaisuus, johon kuuluu
Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta 2017-2019.	Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet, 5 op	kykenee problematisoimaan kasvatuksessa ilmenevää diskriminaatiota, epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuuksia,		Kasvatustieteen perusopinnot
	Koulutus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 5 op	kykenee edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninaisessa kouluyhteisössä.		Valinnaiset opinnot
Itä-Suomen yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus, 2018-2019.	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, 5op		Sukupuolen, monikulttuurisuuden ja tasa-arvon kysymyksiä.	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017.				
Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma. 2017-2020.	Lapset ja yhteisöt, 4op	ymmärtää demokratian, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja lasten oikeuksien merkityksen varhaiskasvatustyön perustavina lähtökohtina		Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutus, 2016-2017.	Kasvatussociologia, 4op		kasvatus- ja koulutussosiologian käytännölliset ja teoreettiset kysymykset: mm. koulun käytännöt (interaktionistinen koululuokkatutkimus), piilo-opetussuunnitelma sekä koulutuksen tasa-arvo, identiteetti, normaalius ja poikkeavuus	Kasvatustieteen perusopinnot
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2017-2018.	Moninaisuus varhaiskasvatuksessa, 5op	tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä ja diskursseja sekä toiseuttamisen mekanismeja ja osaa vaikuttaa niihin	kulttuuri- ja sukupuolietoinen pedagogiikka	Kasvatustieteen aineopinnot
	Research on gender and sexuality, 5op	present the key features of feminist research; recognize some of the most important developers of feminist research; discuss the theoretical perspectives and practical implications of gender and sexuality in various contexts	Gender and sexuality; Masculinities; Gender and sustainability; Gender and economy; Gender and Education; Doing research on gender and sexuality	Valinnaiset opinnot
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2018-2019.	Moninaisuus varhaiskasvatuksessa, 5op	tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä ja diskursseja sekä toiseuttamisen mekanismeja ja osaa vaikuttaa niihin	kulttuuri- ja sukupuolietoinen pedagogiikka	Kasvatustieteen aineopinnot

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Osaamistavoitteet	Sisältö	Kokonaisuus, johon kuuluu
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma. 2015-2017	Erot, jaot ja niiden rakentuminen, 5 op	tiedostaa yhteiskunnan, kasvatuksen ja koulutuksen rakenteita ja käytäntöjä, joiden kautta erilaisuus muuntuu eriarvoisuudeksi; tunnistaa yhteiskunnalliseen taustaan, etnisyyteen, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen ja muihin eroihin liittyviä epätasa-arvoa tuottavia mekanismeja elinikäisen oppimisen eri vaiheissa ja erilaisissa kasvatuksen ja koulutuksen konteksteissa; osaa kyseenalaistaa eriarvoisuutta tuottavia rakenteita ja käytäntöjä ja vaikuttaa niiden muuttamiseen	Tarkoitus on perehtyä erilaisiin yhteiskunnallisiin eroihin, kuten yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen ja niihin liittyviin eriarvoistaviin prosesseihin eri toimintaympäristöissä, rakenteissa ja käytännöissä.	Vaihtoehtoiset aineopinnot
	Aikuiskasvatus ja työelämä, 5op	tiedostaa työelämän ja aikuiskasvatuksen tasa-arvon merkityksen ja aikuisten oppimis- ja kehittymismahdollisuuksien eroja		Vaihtoehtoiset aineopinnot
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma. 2017-2019.	Sama kuin 2015-2017 opetussuunnitelma.			
Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus, KK. 2016-2018.	Kasvatuksen sosiaalipsykologia, 3 op	pystyy tunnistamaan kasvatuksen ja kehityksen sosiaaliset aspektit mm. lapsen ja opettajan vuorovaikutuksessa, kulttuurin merkityksen oppimisessa ja tasa-arvoon liittyvät kysymykset.	tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset	Kasvatustieteen perusopinnot
	Eritysisopetus ja sukupuoli, 4 op	osaa tunnistaa ja analysoida yhteiskunnan, kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolistavia käytäntöjä ja rakenteita sekä sukupuoleen liittyviä muita eroja kouluympäristössä; valmiuksia omien ajattelutapojensa reflektointiin ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan soveltamiseen opetuksen käytännöissä	erilaiset lähestymistavat sukupuoleen; sukupuoli käsitteenä; sukupuoli ja kasvatuksen/koulutuksen käytännöt; sukupuoli ja muut erot; opettajan sukupuoli; sukupuolisensitiivinen pedagogiikka	Sivuaine- ja muita opintoja
Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus 2018-2020.	Kasvatus- ja koulutussosiologia, 4 op		kasvatus, koulutus ja sukupuoli	Kasvatustieteen perusopinnot
	Eritysisopetus ja sukupuoli, 4 op	osaa tunnistaa ja analysoida yhteiskunnan, kasvatuksen ja koulutuksen sukupuolistavia käytäntöjä ja rakenteita sekä sukupuoleen liittyviä muita eroja kouluympäristössä; valmiuksia omien ajattelutapojensa reflektointiin ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan soveltamiseen opetuksen käytännöissä	erilaiset lähestymistavat sukupuoleen; sukupuoli käsitteenä; sukupuoli ja kasvatuksen/koulutuksen käytännöt; sukupuoli ja muut erot; opettajan sukupuoli; sukupuolisensitiivinen pedagogiikka	Sivuaine- ja muita opintoja

Liite 5. Sukupuoli ja tasa-arvo kurssikirjallisuuden asiasanoissa ja sisällysluetteloissa.

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Kirjallisuus	Sisällysluettelo	Asiasanat	Kokonaisuus, johon kuuluu
Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta 2017-2019.	Matematiikan pedagogiikka 5op	Räsänen, P. & ym. 2004. Matematiikanäkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. s. 170–364. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.	Matematiikka ja sukupuoli	sukupuoli, sukupuolierot	Varhaiskasvatuksen sisältöopinnot
	Kasvatussosiologia 5op	Opintojaksosta vastaava opettaja osoittaa artikkeleita tieteellisistä aikakauslehdistä, esimerkiksi: Gender & education; Sukupuolen tutkimus			Valinnaiset opinnot, valittava väh. 10 op
	Lapsuuden ja kasvatuskulttuurin muuttuminen 5op	Kalliala, M.1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus. Lahikainen, R., Punamäki, R.-L. & Tamminen, T. (toim.) (2008). Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.	Mitä seksuaali-identiteettiä käsittelevissä keskusteluissa tapahtuu?	sukupuoliroolit seksuaalinen identiteetti	Valinnaiset opinnot, valittava väh. 10 op
	Oppiminen ja asiantuntijuus työssä, organisaatioissa ja verkostoissa 5 op	Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland M. (toim.) 2012. Professional learning in the knowledge society. Rotterdam. The Netherlands: Sense.	Gender, knowledge and desire		Valinnaiset opinnot, valittava väh. 10 op
Itä-Suomen yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus, 2018-2019.	Kasvatuksen yhteiskunnalliset perusteet 5op	Apple, M.V., Ball, J.S. & Gandin, L.A. 2010. The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. (Soveltuvien osien, opettajien tarkentamalla tavalla)	Educational organizations and gender in times of uncertainty Momentum and melancholia: women in higher education internationally		Kasvatustieteen perusopinnot
	Orientaatio varhaiskasvatukseen 3op	Koivula, M. Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017 (toim.). Valloittava varhaiskasvatusta: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. (soveltuvien osien)	Yhdenvertaisuus ja moninaisuus Sukupuoli ja ikä Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta		Kasvatustieteen perusopinnot
	Erytispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen 5op	Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Gaudeamus.	Tieto, taito ja tasa-arvo koulutusmarkkinoilla	tasa-arvo, eriarvoisuus, koulutusvalinnat -sukupuolittuminen, heteronormatiivisuus	Kasvatustieteen aineopinnot
Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017.	Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5op	Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus. Tampere: Vastapaino. Sivut 1-308 ja 335–357.		tasa-arvo, sukupuoli, sukupuolittuminen, sukupuoli-roolit, seksuaalisuus	Kasvatustieteen perusopinnot
	Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op	Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino.	Sukupuolten välinen järjestys	sosiaalinen sukupuoli, sukupuolierot, sukupuoli	Kasvatustieteen perusopinnot
	Lapsuuden sosiologia 4op	Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467. Jyväskylän yliopisto.		eriarvoisuus, tasa-arvo	Varhaiskasvatustieteen aineopinnot
	Lapsilähtöinen pedagogiikka 7op	Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.		tasa-arvo	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
	Kasvatuskumppanuus 3op	Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino. Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.). 2014. Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus		sukupuoli femininistinen tutkimus	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Kirjallisuus	Sisällyslueetelo	Asiasanat	Kokonaisuus, johon kuuluu
Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma. 2017-2020.	Oppiminen ja ohjaus 5op	Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino.	Yhdenvertaisuus ja moninaisuus Sukupuoli ja ikä Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta		Kasvatustieteen perusopinnot
	Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5op	Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. 2014. Perhetutkimuksen suuntauksia. Gaudeamus.		feministinen tutkimus	Kasvatustieteen perusopinnot
		Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus. Tampere: Vastapaino. Sivut 1-308 ja 335-357.		tasa-arvo, sukupuoli, sukupuolittuminen, sukupuoliroolit, seksuaalisuus	
		Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) 2012. Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 214 (soveltuvin osin).	Sukupuoli poikkeavuuden määrittelyssä		
		Husso, M. & Heiskala, R. 2016. Sukupuolikysymys. Gaudeamus.	Koko sisällyslueetelo	sukupuoli, sukupuolierot, sukupuolentutkimus, sukupuolittuminen, tasa-arvopoliittikka	
	Vuorovaikutus ja yhteistyö 5op	Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino.	Sukupuolten välinen järjestys	sosiaalinen sukupuoli, sukupuoliroolit, sukupuoli	Kasvatustieteen perusopinnot
	Osaaminen ja asiantuntijuus 5op	Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY.	Subjektius ja sukupuoli tutkimustyössä	sukupuoli	Kasvatustieteen perusopinnot
	Monimuotoinen lapsuus 5op	Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467. Jyväskylän yliopisto.		eriarvoisuus, tasa-arvo	Kasvatustieteen aineopinnot
	Pedagogiikka I 5op	Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.			tasa-arvo
Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017 (toim.). Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino. (soveltuvin osin)		Yhdenvertaisuus ja moninaisuus Sukupuoli ja ikä Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta			
Perhe ja yhteistyö 5op	Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.			sukupuoli	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
Draama ja kirjallisuus 4op	Mustola, M. (toim.) 2014. Lastenkirja. Nyt. Tietolipas 245. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.		Pikkutyttöjä, välimuotoja ja vastuunkantajia : sukupuolen ja kasvamisen kuvaukset 1950-1960-lukujen kotimaisessa tyttökirjallisuudessa	sukupuoli	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Kirjallisuus	Sisällysluettelo	Asiasanat	Kokonaisuus, johon kuuluu
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuksen koulutus, 2016-2017.	Pedagogiset sovellukset ja analyysi 3op	Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja.	Tasa-arvoisuus ja lasten moninaisuuden kohtaaminen Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa	tasa-arvo, sukupuoliroolit	Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, aineopinnot
	Lastentarhanopettaja pedagogisena asiantuntijana 2op	Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettu muistelua sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.		feministinen tutkimus, sukupuoli, sukupuoliuttuminen	Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, aineopinnot
	Kirjallisuus 4 op	Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. 2009. Rönkä, A., Malinen, K & Lämsä, T. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus		sukupuoliroolit, työnjako - sukupuoli	Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, aineopinnot
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2017-2018.	Kasvatuksen yhteiskunnalliset kontekstit 5op	Aittola, T. (toim.) 2012. Kasvatussosiologian suunnannäyttäjää.	Pedagoginen mikrovalta ja feministinen orientaatio.	feministinen pedagogiikka	Kasvatustieteen perusopinnot
		Aittola, T. (toim.) 1999. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun.		sukupuoli	
	Kasvatuksen filosofiset ja eettiset lähtökohdat ja päämäärät 5op	Noddings, N. 2011. Philosophy of education. 3rd edition. Westview Press.		feminismi - kasvatus	Kasvatustieteen perusopinnot
Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus, KK, 2018-2019.	Sama kuin 2017-2018 opetussuunnitelma.				
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma. 2015-2017	Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta 5op	Aittola, T. (toim.) 2012. Kasvatussosiologian suunnannäyttäjää. Gaudeamus.	Pedagoginen mikrovalta ja feministinen orientaatio.	feministinen pedagogiikka	Kasvatustieteen perusopinnot
	Kehitys, kasvatus ja elämäntietä 5op	Harinen, P. (toim.) 2003. Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto.		tytöt	Kasvatustieteen perusopinnot
		Martikainen, T. ja Haikkola, L. (toim.) 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. SKS.	Nuoret somalalaiset sukupuolen ja etnisyyden rajoja etsimässä		
	Opetus, ohjaus ja oppiminen 5op	hooks, bell 2007. Vapauttava kasvatus. Kansanvalitusseura.		feministinen pedagogiikka, tasa-arvo, feminismi	Kasvatustieteen perusopinnot
		Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Vastapaino.	Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa	sukupuoliroolit, sukupuoli	
	Maisteriopintojen opintosuuntiin johdettava kirjallisuus 4op	Koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta: Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. Globalizing education policy. London Taylor and Francis. Luvut 1-3.		tasa-arvopolitiikka	Kasvatustieteen aineopinnot
		Aikuis- ja ammattikasvatuksen opintosuunta: Heikkinen, A. & Kraus, K. 2009. Reworking vocational education: policies, practices and concepts	Converging gender in education and work		
Nuorisotyön toimintaympäristöt, työmuodot ja menetelmät 5op	Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) 2007. Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Osat II ja III.	Sukupuolisensitiivinen sosiaalinen nuorisotyö Sukupuoli- ja kulttuurisensitiivinen tyttötyö	sukupuoli	Vaihtoehtoiset aineopinnot, valittava yksi kurssi	
Nuorten ryhmät ja ryhmänohjaus 5op	Harinen, P. & Heikura, M. & Lehmus, H. & Vallisto, M. 2008. Tappelua takapenkillä: kokemuksia kohdennetun nuorisotyön poikien pienryhmätoiminnasta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Juvenes.		pojat	Vaihtoehtoiset aineopinnot, valittava yksi kurssi	
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma. 2017-2019.	Sama kuin 2015-2017 opetussuunnitelma.				

	Kurssin nimi ja opintopisteet	Kirjallisuus	Sisällysluettelo	Asiasanat	Kokonaisuus, johon kuuluu	
Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus, KK. 2016-2018.	Varhaiskasvatuksen perusteet, 6op	Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus. Bookwell. (soveltuvin osin)	Tasa-arvoisuus ja lasten moninaisuuden kohtaaminen Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa	tasa-arvo, sukupuoliroolit	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot	
	Alle 3-v pedagogiikka ja perustoiminnot sekä alle kouluikäisten uskonto- ja kats. 4 op	Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.		tasa-arvo	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot	
	Aikuisyhteistyö 3 op	Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) 2009. Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.		sukupuoliroolit, työnjako - sukupuoli	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot	
	Kriittinen pedagogiikka, 5op	Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopistopaino.			tasa-arvo	Sivuaine- ja muita opintoja
		hooks, bell. 2007. Vapauttava kasvat. Helsinki: Kansanvalistusseura.			tasa-arvo, feminisimi, feministinen pedagogiikka	
		Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvat? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.			tasa-arvo, sukupuoli, sukupuolittuminen, sukupuoliroolit, seksuaalisuus	
		Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvat: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.			tasa-arvo	
		Apple, M.W., Au, W. & Gandin, L.A. (Eds.) 2011. The Routledge International Handbook of Critical Education. New York and London: Routledge.	Safe schools, sexualities, and critical education Masculinities and education What was poststructural feminism in education?			
	Turun yliopisto. Lastentarhanopettajan koulutus 2018-2020.	Didaktiikan perusteet, 3op	Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvat. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Vastapaino. Soveltuvin osin.	Yhdenvertaisuus ja moninaisuus Sukupuoli ja ikä Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta		Kasvatustieteen perusopinnot
		Varhaiskasvatuksen perusteet, 6op	Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus. Bookwell. (soveltuvin osin)	Tasa-arvoisuus ja lasten moninaisuuden kohtaaminen Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvat	sukupuolisensitiivisyys, tasa-arvo	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka ja perustoiminnot, 3op		Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.			tasa-arvo	Ammatillisia valmiuksia antavat opinnot
Kriittinen pedagogiikka, 5op		Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopistopaino.			tasa-arvo	Sivuaine- ja muita opintoja
		hooks, bell. 2007. Vapauttava kasvat. Helsinki: Kansanvalistusseura.			tasa-arvo, feminisimi, feministinen pedagogiikka	
		Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvat? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.			tasa-arvo, sukupuoli, sukupuolittuminen, sukupuoliroolit, seksuaalisuus	
		Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvat: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.			tasa-arvo	
Apple, M.W., Au, W. & Gandin, L.A. (Eds.) 2011. The Routledge International Handbook of Critical Education. New York and London: Routledge.	Safe schools, sexualities, and critical education Masculinities and education What was poststructural feminism in education?					

Liite 6. Khiin neliön yhteensopivuustestin tulokset.

Test Statistics

	Onko sukupuoli-tietoisuutta/-sensiitivisyyttä käsitelty opinnoissasi?	Onko sukupuoleen liittyviä aiheita käsitelty opinnoissasi?	Onko sukupuolten tasa-arvoon liittyviä aiheita käsitelty opinnoissasi?	Onko sukupuolen moninaisuutta käsitelty opinnoissasi?	Onko seksuaalisuuden moninaisuutta käsitelty opinnoissasi?
Chi-Square	20,763 ^a	13,517 ^b	12,356 ^a	2,051 ^a	10,593 ^a
df	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,152	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 29,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 29,0.

	Olen saanut opinnoista uusia näkökulmia sukupuoleen	Olen saanut opinnoista uusia näkökulmia tasa-arvoon	Sukupuoleen liittyviä sisältöjä käsitellään opinnoissa riittävästi	Tasa-arvoon liittyviä sisältöjä käsitellään opinnoissa riittävästi	Opinnot antavat valmiuksia sukupuolitietoiseen/-sensiitiviseen toimintaan
Chi-Square	11,763 ^a	4,644 ^a	11,085 ^a	9,220 ^a	3,797 ^a
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,019	,326	,026	,056	,434

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,8.

	Olen saanut varhaiskasvatuksen opettajan työtä ajatellen riittävästi tietoa sukupuolitietoisuudesta/-sensiitivisyydestä	Tarvitsen lisää tietoa sukupuolitietoisuudesta/-sensiitivisyydestä	Sukupuolen ja tasa-arvon aiheet liittyvät olennaisesti varhaiskasvatuksen arkeen	Varhaiskasvatuksen opettajan pitää työssään edistää sukupuolten tasa-arvoa	Sukupuolitietoinen/-sensiitivinen toiminta edistää sukupuolten tasa-arvoa
Chi-Square	3,627 ^a	11,932 ^a	89,051 ^a	108,254 ^b	82,271 ^a
df	4	4	4	3	4
Asymp. Sig.	,459	,018	,000	,000	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,8.

	Olen kiinnostunut sukupuoleen liittyvistä aiheista	Olen kiinnostunut tasa-arvoon liittyvistä aiheista	Sukupuolittietoisuutta/-sensiivisyyttä on tarpeellista käsitellä opinnoissa
Chi-Square	23,797 ^a	43,169 ^b	68,932 ^b
df	4	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,8.

	Sukupuolittietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä pitäisi käsitellä paikallisissa opinnoissa	Sukupuolittietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä pitäisi käsitellä valinnaisissa opinnoissa	Sukupuolittietoisuuteen/-sensiivisyyteen liittyviä sisältöjä ei ole tarpeen käsitellä opinnoissa
Chi-Square	56,186 ^a	17,407 ^a	97,525 ^b
df	3	3	4
Asymp. Sig.	,000	,001	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,8.