

# **Sukupuolittainen ohjaus yläkoulun ja toisen asteen opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksissä**

Kasvatustieteiden  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Jenni Numme

Ohjaaja:  
Dosentti Anne Laiho

26.3.2025

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Jenni Numme

**Otsikko:** Sukupuolitietoinen ohjaus yläkoulun ja toisen asteen opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksissä

**Ohjaaja:** Dosentti Anne Laiho

**Sivumäärä:** 124 sivua

**Päivämäärä:** 26.3.2025

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulun ja toisen asteen opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa ja koulussa. Lisäksi tavoitteena on kuvata ja jäsentää tutkimusjoukon käsityksiä sukupuolitietoista ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä koulun toimintakulttuurissa yläkoulussa ja toisella asteella. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu aiempaan kotimaiseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen ja tutkimukseen, jotka käsittelevät ohjausta, sukupuolta, tasa-arvoa ja sukupuolitietoista ohjausta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja perustuu hermeneuttiseen tiedonintressiin. Tutkimus on toteutettu fenomenografista tutkimusmetodia ja analyysiä hyödyntäen. Tutkimuksen aineisto perustuu Potentiaali-hankkeessa 1.4.2019–30.6.2022 kerättyyn puolistrukturoidun teemahaastattelun aineistoon. Tähän tutkimukseen on valikoitunut kymmenen opettajaa ja opinto-ohjaajaa, jotka ovat osallistuneet haastatteluun. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kiinnitetty huomiota tutkijan omaan hallittuun subjektiivisuuteen tutkimuksen edetessä.

Analyysin tuloksena on muodostettu kymmenen kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajien ja opinto-ohjaajien erilaisia käsityksiä yhteiskunnan ja koulun tasa-arvosta. Näistä on muodostettu kolme kuvauskategoriarjestelmää. Yhtäläiset oikeudet, eroihin perustuva tasa-arvo ja moninainen tasa-arvo kuvaavat tutkimusjoukon käsityksiä sukupuolten välisestä tasa-arvosta yhteiskunnassa. Kuvauskategoriat sukupuolittuneet yleistyksen arjessa, sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä sekä koulun toimintaympäristö, liikuntatunnit, tilat ja materiaalit muodostavat kuvauskategoriarjestelmän Koulu ja koulu yhteisö tasa-arvoon kasvattajina. Opettajien ja opinto-ohjaajien käsitykset sukupuolitietoista ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä koulun toimintakulttuurissa koostuvat neljästä kuvauskategoriasta. Nämä ovat sukupuoli käsitteenä ja ohjauksessa, tasa-arvoa edistävä työote, työyhteisön ajattelu- ja toimintatavat sekä holistisen ajattelumallin toteutuminen työyhteisössä.

Tutkimuksen keskeisinä tuloksina voidaan todeta, että opettajat ja opinto-ohjaajat tiedostavat melko hyvin tasa-arvoon kytkeytyvät yhteiskunnan haasteet arjessa ja työelämässä. Koulussa heidän toiminnanteoriaansa ovat kuitenkin osittain ristiriidassa, ja tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus ilmenevät pääasiassa sukupuolineutraaliutena. Ohjauksessa opettajat ja opinto-ohjaajat kokevat erityisesti vaikeaksi segregaaation purkuun kytkeytyvät sekä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien kanssa käytävät keskustelut. Aineistosta ilmenee, että opetussuunnitelma, ohjaussuunnitelma ja tasa-arvosuunnitelma ovat heille osittain vieraita, ja tasa-arvosuunnitelmien laadinnassa on puutteita. Opettajien ja opinto-ohjaajien mukaan holistinen ohjaus ei toteudu toivotulla tavalla.

Sukupuolitietoisen ajattelutavan kehittämiseksi ja ohjauksen varmistamiseksi tulisi tulevaisuudessa panostaa opettajankoulutukseen sekä opettajien ja opinto-ohjaajien täydennyskoulutukseen. Tutkimustulosten perusteella opettajat ja opinto-ohjaajat kaipaavat erityisesti tukea holistiseen ohjaukseen ja tasa-arvon toteutumiseen koko koululta, etenkin johdolta. Hyvän ohjauksen kriteerien mukaisen, eettisesti kestävä ja sukupuolitietoisen ohjauksen toteutumiseksi opettajien ja opinto-ohjaajien tulisi tarkastella säännöllisesti omia reflektointitaitojaan ja omaa ohjaustoimintaansa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää keskustelun avauksena sukupuolitietoisen ohjauksen tutkimuksessa tai motivaationa yläkoulun ja toisen asteen sukupuolitietoisen ohjauksen toteutumisen tarkastelussa.

**Asiasanat:** oppilaanohjaus, opinto-ohjaus, segregatio, sukupuoli, sukupuolitietoinen ohjaus, sukupuolitietoisuus, tasa-arvo, tasa-arvotietoinen ohjaus, tasa-arvotietoisuus, uraohjaus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Ohjaus käsitteenä, toimintana ja tavoitteina</b>	<b>7</b>
2.1	Ohjauksen määrittelyä	7
2.2	Ohjaus eri oppilaitosmuodoissa	9
2.2.1	Hyvän ohjauksen kriteerit	12
2.2.2	Ohjaussuunnitelma	14
2.2.3	Tasa-arvotyö oppilaitoksessa ja tasa-arvosuunnitelma	15
2.3	Käyttötieto ohjaajan ohjausajattelussa	16
<b>3</b>	<b>Sukupuoli ja sukupuolitietoinen ohjaus</b>	<b>19</b>
3.1	Sukupuoli käsitteenä	20
3.2	Sosiaalinen sukupuoli ja sen ulottuvuudet	22
3.3	Sukupuolten tasa-arvo käsitteenä	24
3.3.1	Sukupuoliroolit ja stereotyyppit tasa-arvon haasteena	26
3.3.2	Sukupuoli koulun käytännöissä	27
3.3.3	Sukupuolisegregaatio	35
3.4	Sukupuolitietoisuus	39
3.5	Sukupuolitietoinen ohjaus ja ohjaaja	41
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset</b>	<b>45</b>
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	45
4.2	Fenomenografia aineiston analyysin metodina	46
4.3	Tutkimusaineiston kuvaus	48
4.4	Aineiston analyysi ja eteneminen	50
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>55</b>
5.1	Sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnassa	55
5.1.1	Yhtäläiset oikeudet	56
5.1.2	Eroihin perustuva tasa-arvo	57
5.1.3	Moninainen tasa-arvo	59
5.2	Koulu ja koulu yhteisö tasa-arvoon kasvattajina	59
5.2.1	Sukupuolittuneet yleistykset koulun arjessa	60

5.2.2	Sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä	63
5.2.3	Koulun toimintaympäristö, liikuntatunnit, tilat ja materiaalit	65
<b>5.3</b>	<b>Koulun toimintakulttuuri tasa-arvon edistäjänä</b>	<b>67</b>
5.3.1	Sukupuolen määrittely ja sukupuoli ohjauksessa	68
5.3.2	Tasa-arvoa edistävä työote	72
5.3.3	Työyhteisön ajattelu- ja toimintatavat tasa-arvoa edistävänä tekijänä	75
5.3.4	Holistisen ajattelumallin toteutuminen työyhteisössä	76
<b>6</b>	<b>Tulosten tarkastelu ja pohdinta</b>	<b>78</b>
6.1	Ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa	78
6.2	Ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta koulussa	81
6.3	Ohjaajien käsityksiä koulun toimintakulttuurista	86
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus</b>	<b>93</b>
7.1	Aineiston hankinta	94
7.2	Kategorioiden muodostus	95
7.3	Tulkinnan luotettavuus ja jatkotutkimusehdotuksia	97
<b>Lähteet</b>		<b>99</b>
<b>Liitteet</b>		<b>120</b>
	<b>Liite 1 Potentiaali-hankkeen tutkimusosion haastattelurunko</b>	<b>120</b>
TAULUKKO 1.	HYVÄN OHJAUKSEN KRITTEERIT (OPH 2024A; TEM 2024)	13
TAULUKKO 2.	ESIMERKKEJÄ ANALYYSIN TOISESSA VAIHEESSA MUODOSTUNEISTA MERKITYSYKSIKÖISTÄ JA HAASTATTELULAINAUKSISTA	53
TAULUKKO 3.	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ, KUVAUSKATEGORIAT JA MERKITYSKATEGORIAT	56
TAULUKKO 4.	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ, KUVAUSKATEGORIAT JA MERKITYSKATEGORIAT	60
TAULUKKO 5.	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ, KUVAUSKATEGORIAT JA MERKITYSKATEGORIAT	68

# 1 Johdanto

Tuoreiden tilastojen mukaan Suomi on maailman toiseksi tasa-arvoisin maa (WEF, World Economic Forum 2024) ja Euroopan unionin sukupuolten tasa-arvovertailussa kahdeksas (Valtioneuvosto 2024). Suomi on sitoutunut edistämään sukupuolten tasa-arvoa (L 1986/609) ja yhdenvertaisuutta (L 2014/1325) lainsäädännössä (L 1999/731, 6 §). Lisäksi Suomi toimii aktiivisesti tasa-arvon edistämiseksi YK:n, Euroopan neuvoston, Euroopan unionin ja Pohjoismaiden ministerineuvoston tasa-arvoyhteistyössä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2025).

Tasa-arvon toteutumiseen on kuitenkin vielä matkaa. Tasa-arvobarometrin 2017 mukaan vain viidesosa naisista ja lähes puolet miehistä kokee tasa-arvon toteutuneen. Vaikka tasa-arvo on hyväksytty ja tärkeä arvo yhteiskunnassa, sen edistäminen ei vielä näy riittävästi työpaikoilla, arjessa tai politiikassa (Ylöstalo 2019, 17, 19). Tasa-arvon haasteita esiintyy myös opetuksessa, ohjauksessa ja koulutuksessa (EIGE 2024a). Peruskoulun tuottamat tulokset eivät tue yhteiskunnallista tasa-arvoa, ja eriytymistä ilmenee muun muassa tyttöjen ja poikien koulusuorituksissa, peruskoulun ainevalinnoissa sekä luottamuksessa omiin taitoihin, kykyihin ja osaamiseen. Oppilaiden oppimistulokset, kiinnostuksen kohteet ja ennakkokäsitykset heijastuvat peruskoulun jälkeisiin koulutus- ja työelämävalintoihin sekä yhteiskuntaan. Aapola-Karin (2023) mukaan koulutusalat ovat Suomessa erityisen sukupuolittuneita Euroopan mittakaavassa, ja muutos sukupuolten tasaisempaan jakautumiseen on poikkeuksellisen hidasta. (Laakkonen 2023.) Sukupuolten tasa-arvon merkitysten ja ristiriitojen tunnistaminen koulutuksessa on tärkeää tasa-arvon edistämiseksi ja sen toteutumisen seuraamiseksi (Laiho 2013, 40).

Tasa-arvolaki (L 1986/609, 5 a §) velvoittaa oppilaitoksia ja koulutuksen järjestäjiä laatimaan vuosittain tasa-arvosuunnitelman yhteistyössä henkilöstön ja opiskelijoiden edustajien kanssa. Suunnitelman tavoitteena on kehittää oppilaitoksen toimintaa tasa-arvon edistämiseksi. Vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan ammattikoulussa tai -opistossa opiskelevista naisista 88 prosenttia ja miehistä 67 prosenttia ei tiennyt, oliko heidän oppilaitoksellaan tasa-arvosuunnitelmaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018, 58). Opetushallituksen (2019) kyselytutkimuksen mukaan hieman yli puolet vastanneista perusopetuslain mukaisista oppilaitoksista oli laatinut koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman tasa-arvolain vaatimusten mukaisesti (Mikkola 2019; OPH 2020).

Suomen koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla on tärkeää edistää sukupuolten tasa-arvoa suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti oppilaitoskohtaisen tasa-arvosuunnitelman mukaisesti (Tasa-arvoaltuutettu 2024a). Tasa-arvolakien ohella opetuksessa ja ohjauksessa toimivien henkilöiden on noudatettava valtakunnallisia opetussuunnitelmia, jotka edellyttävät sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Sukupuolittuneisuutta koulutuspoluilla voidaan vähentää edistämällä sukupuoli- ja tasa-arvotietoista<sup>1</sup> opetusta, ohjausta ja toimintakulttuuria. Laiho ja Jauhiainen (2016) korostavat, että sukupuolitietoisuus ohjauksessa kyseenalaistaa perinteiset sukupuolierot, jotka vaikuttavat koulujen käytäntöihin varhaiskasvatuksesta lähtien. Sukupuolen moninaisuuden tunnustaminen ehkäisee luokittelevien oletusten ja odotusten vaikutusta koulun arkeen, rakenteisiin ja opetussuunnitelmiin. (Laiho & Jauhiainen 2016, 366; Lahelma 2014a, 171–182.)

Osana oppivelvollisuuden laajentamista on toteutettu opinto-ohjauksen kehittämisohjelma, jonka tavoitteina ovat muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen sekä sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuuden ohjauksen edistäminen (OKM 2020; OPH 2024a; Tasa-arvoaltuutettu 2024a). Kehittämisohjelman yhteydessä on päivitetty ja laadittu erityisesti oppilaanohjaajille, opinto-ohjaajille sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjille hyvän ohjauksen kriteerit. Nämä kriteerit tukevat oppijan vahvuuksia, tulevaisuuden ja uran suunnittelua sekä edistävät sukupuolten tasa-arvoa ja työelämätaitoja (OPH 2024a; TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö 2024).

Tutkimukseni keskittyy ohjauksessa toimivien opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiin tasa-arvosta yhteiskunnassa ja koulussa. Tavoitteenani on jäsentää heidän näkemyksiään sukupuolitietoisesta ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä yläkoulussa ja toisella asteella. Käsitykseni on, että opettajien, oppilaanohjaajien ja opinto-ohjaajien toiminta ja heidän käsityksensä tasa-arvosta heijastuvat oppilaiden ja opiskelijoiden näkemyksiin. Ohjauksessa on tärkeää, että ohjaaja reflektoi toimintatapojaan ja niiden perusteita, jotta hän tiedostaa työskentelynsä lähtökohdat ja siihen vaikuttavat teoriat (Juutilainen 2003; Ojanen 2012; Pekkari 2009; TEM 2024; Vuorinen ym. 2023). Tutkimuksessani ohjauksen konteksti on holistinen (ks. Koskela 2013; Watts & Van Esbroeck 2000) kattaen opetushenkilöstön antaman ohjauksen oppilaitoksessa sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajan antaman oppilaan-, opinto- ja uraohjauksen.

---

<sup>1</sup> Käytän tutkimuksessani sanaa sukupuolitietoinen ja tasa-arvotietoinen synonyymeinä. Sukupuolitietoinen-termi vakiintui käytettäväksi koulukontekstissa vuonna 2010. Siinä kohtaavat ohjauksen suunnittelu, ohjausvastuun jakaminen kaikkien opetustyötä tekevien kesken ja tasa-arvonäkökulma (OKM 2010, 36).

## 2 Ohjaus käsitteenä, toimintana ja tavoitteina

Tässä luvussa pohdin ohjauksen käsitettä osana koulujärjestelmää. Tarkastelen myös opinto-ohjaukselle opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita, hyvän ohjauksen kriteereitä sekä ohjaus- ja tasa-arvosuunnitelmaa, jotka osaltaan määrittävät oppilaitosten toimintaa ja ohjauskäytäntöjä. Lopuksi käsittelen ohjausosaamista ja ohjaajan ohjausajattelua käyttöteorian näkökulmasta.

### 2.1 Ohjauksen määrittelyä

Ohjausta käsitteenä ja toimintana on määritelty eri aikoina eri tavoin ja monista eri lähtökodista. Termiä määritellään käsitteenä ja toimintana, ohjauksen tehtävänä ja ohjauksen muotona (Kuurila 2014, 36.) Ohjaukseen kytkeytyvät tekijät ovat monisyisiä, ja ne ulottuvat yksityisimmistä kokemuksista ohjausvuorovaikutuksen ja yhteisöllisten käytänteiden kautta laajoihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. (Suorsa, Puukari & Silvonen 2021, 266).

Ohjaus-käsitteellä (counselling) voidaan viitata opetus- ja ihmissuhdeammateissa ammatilliseen keskusteluun tai toimintaan, jolle on asetettu selkeät sisällölliset tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ohjauksessa käytetään erilaisia ammatillisia menetelmiä, kuten ohjausta, neuvontaa, tiedottamista ja opettamista. Omien metodologisten lähtökohtiensa ja tavoitteidensa vuoksi ohjaus on erotettavissa muista vuorovaikutuksen muodoista. (Koistinen 2010, 45.) Peavy (1999, 156) määrittelee ohjauksen (counselling) yleisenä elämän suunnitteluna ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmänä.

Vanhalakka-Ruoho, Silvonen ja Kauppila (2015) korostavat ohjauksen merkitystä yksilön ajattelun ja elämänselkeyden tukemisessa, jossa ohjaus tarjoaa yksilölle aikaa, tilaa ja kunnioitusta (vrt. Onnismaa 2021, 7). Ohjauksen avulla nuoret ja aikuiset voivat määrittää tavoitteitaan ja tunnistaa elämänsä mahdollisuuksia. Toimijuuden rakentuminen ja neuvoteltavuus ovat keskeisiä teemoja ohjauksessa, erityisesti elämänkulun siirtymissä. (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila 2015.) Ohjaus on yhteistoiminnallinen prosessi, joka keskittyy ohjattavan oppimis-, kasvu- ja ongelmanratkaisun tukemiseen. (Juutilainen 2003; Kasurinen 2018, 87; Vehviläinen 2020, 12, 20–22).

Onnismaa (2021) ja Vehviläinen (2020) pohtivat ohjauksen ja pedagogisen toiminnan yhteyttä oppijan näkökulmasta. Ohjaaja pyrkii ymmärtämään opiskelijan elämäntilannetta ja kokemuksia, mikä auttaa ohjattavaa kehittämään uusia kompetensseja ja korjaamaan vanhoja

puutteita. Ohjausprosessissa ei muokata ohjattavan näkemyksiä ohjaajan näkemysten kaltaisiksi. (Onnismaa 2021, 28–29; Vehviläinen 2020, 12, 27.) Vehviläinen (2020) painottaa ohjauksen taustalla vaikuttavien arvojen ja ihmiskäsityksen huomioimista.

Watts, Guichard, Plant ja Rodriguez (1994) jakavat opinto- ja uraohjauksen neljään osa-alueeseen: tiedottaminen, arviointi, neuvonta ja ohjaus. Tiedottamisessa opiskelijalle annetaan olennaista ja ajankohtaista tietoa. Arvioinnissa vertaillaan hänen mahdollisuuksiaan oppimishistoriaan ja koulutukseen. Neuvonnassa etsitään vastauksia opiskelijan kysymyksiin, ja ohjauksessa häntä tuetaan henkilökohtaisesti sekä autetaan opiskelijaa tutkimaan tunteitaan ja ajatuksiaan tulevaisuudesta ja mahdollisuuksista. Onnismaa (2021) kiinnittää huomiota ohjauksen ja neuvonnan eroon. Ohjauksessa vahvistetaan opiskelijan toimijuutta ja ongelmanratkaisukykyä, kun taas liiallinen neuvominen voi heikentää tasavertaista suhdetta ja opiskelijan voimaantumista. (Onnismaa 2021, 30–31.)

Suomen opinto-ohjaajien (SOPO ry:n) mukaan opinto-ohjaaja on ohjauksen asiantuntija, joka on aidosti ja välittävästi läsnä kohtaamisessa, ja joka tukee ohjattavan hyvinvointia, itsetuntemusta ja -ohjautuvuutta. Opinto-ohjauksen tavoite on auttaa ohjattavaa koulutuspolun ja tulevaisuuden suunnittelussa kunnioittaen ohjattavaa ja edistäen koulutuksen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yksi SOPO:n nostamista eettisistä periaatteista on riippumattomuus, joka tarkoittaa eettisesti kestäväää, esteetöntä ja sukupuolitietoista ohjausta. (SOPO, Suomen opinto-ohjaajat ry 2021.)

Ohjauksellinen ajattelu korostuu tulevaisuudessa osana kaikkien opettajien ammattiosaamista. Holistisen ohjauksen periaatteena on, että kaikkien opettajien ja ohjaajien tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia, ohjata heitä oppimis- ja opiskelutaidoissa sekä tukea heidän ammatillista kasvuaan, urakehitystään ja tulevaisuuden suunnitelmiaan. Tässä mallissa korostuu erityisesti vuorovaikutuksen merkitys ja ohjaajien vastuu sen laadusta. (Jääskeläinen ym. 2016, 22; Koskela 2013; Watts & van Esbroeck 2000.) Jokion ym. (2024) mukaan holistinen ohjausmalli ei kuitenkaan toteudu kaikkialla. Opinto-ohjauksessa tulisi vahvistaa jaetun vastuun näkökulmaa oppilaitosten sisällä, ettei ohjausvastuu kasaudu liikaa tietyille henkilöstöryhmille. (Jokio ym. 2024, 15, 39–40)

## 2.2 Ohjaus eri oppilaitosmuodoissa

Oppilaitoksessa tapahtuvasta ohjauksesta käytetään eri termejä riippuen kouluasteesta. Perusopetuksessa järjestetään oppilaanohjausta ja lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjausta. (Merimaa 2011, 32–35.) Oppilaitoskontekstissa ohjaus muodostuu yksilö- tai ryhmäohjauksesta. Yksilöohjauksella tarkoitetaan opiskelijan henkilökohtaista ohjausta kahdenvälisessä keskustelussa, kun taas ryhmäohjauksessa toimijoina voivat olla esimerkiksi pienryhmä tai koko luokan opiskelijat. (Vehviläinen 2020, 14–15.)

Lainsäädäntö, kansalliset linjaukset, opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma määrittävät ohjauspalvelujen toteutuksen ja kehittämisen peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisella toisella asteella (Vuorinen 2018, 64). Kaikki oppilaat ja opiskelijat ovat oikeutettuja henkilökohtaiseen tai ryhmässä annettavaan opinto-ohjaukseen, joka tukee jatko-opintoihin hakeutumista ja uusiin opintoihin kiinnittymistä. Opinto-ohjauksella on erityinen merkitys eri koulutusten ja työelämän nivelvaiheissa. (OPH 2019; 2024b, 2024c.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyy sukupuolittietoisuutta<sup>2</sup> koskevia tavoitteita. Opetus on sukupuolittietoista, ja koulu yhteisö kannustaa oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä tekemään valintoja ilman sukupuoliroolien rajoituksia. Oppimisympäristöjen ja opetusmateriaalien valinnalla edistetään moninaisuuden arvostamista. Oppilaanohjauksen keskeisiin tehtäviin perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 kuuluu opiskeltavien aineiden merkityksen selkeyttäminen jatko-opintojen ja työelämätaitojen kannalta sekä oppilaiden käsitysten laajentaminen työelämästä, työtehtävistä, yrittäjyydestä, tulevaisuuden osaamistarpeista ja omasta osaamisesta. Ohjauksessa painotetaan opintojen nivelvaiheita ja työuran siirtymiä. Oppilaita opetetaan hyödyntämään erilaisia tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluita. (OPH 2024b.) Oppilaanohjauksesta vastaa ensisijaisesti opinto-ohjaaja. Oppilaanohjausta tulee olla vähintään kaksi viikkotuntia.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 työelämätaidot ja yrittäjyys on nostettu kaikkien opettajien ohjaustyötä linjaavaksi laaja-alaiseksi osaamistavoitteeksi. Työelämätaitoja harjoitellaan erityisesti työelämään tutustumisjaksoilla (TET), joiden aikana saadut kokemukset, tiedot ja palautteet integroidaan eri oppiaineisiin ja hyödynnetään oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmissa. Tutustuminen eri elinkeinoihin ja ammattialoihin sekä työnhakutaitojen harjoittelu lisäävät oppilaiden työelämätietoutta ja kiinnostusta itselleen

---

<sup>2</sup> ks. luku 3.4

mielekkäisiin aloihin, ammatteihin ja yrittäjyyteen. Työelämätaidoissa ja ohjauksessa huomioidaan myös työelämän tasa-arvokysymykset. Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden toimijuutta ja oma-aloitteisuutta koulutus- ja uravalinnoissa sekä tukea peruskoulun loppuunsaattamista ja siirtymistä jatko-opintoihin. (OPH 2024b.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan ohjaus on koko lukiokoulutuksen henkilöstön yhteinen tehtävä, johon kuuluu myös yhteistyö työelämän ja korkeakoulujen kanssa. Opinto-ohjaaja vastaa ohjauksen käytännön järjestämisestä ja suunnittelusta, kun taas ryhmänohjaaja toimii opiskelijaryhmän lähiohjaajana. Aineenopettaja tukee opiskelijoita opettamansa aineen opiskelutaidoissa, oppimaan oppimisen taidoissa sekä jatko-opintovalmiudessa ja työelämäntuntemuksessa. (OPH 2019.)

Lukion opetussuunnitelmassa (2019) ohjauksen tavoitteena mainitaan kirjaimellisesti termi sukupuolitietoinen<sup>3</sup> ohjaus. Ohjaus tukee opiskelijaa opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä realistisia, omia edellytyksiä ja mahdollisuuksia huomioivia koulutusta ja tulevaisuutta koskevia valintoja ja ratkaisuja. Ohjauksen keskeinen osa-alue on jatko-opintoihin hakeutuminen erityisesti opintojen loppuvaiheessa. Sukupuolitietoisien ohjauksen tavoitteena on luoda tasavertaiset edellytykset eri sukupuolten sijoittumiselle jatko-opintoihin ja työelämään. Ohjaus edistää oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuutta sekä ehkäisee syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. (OPH 2019, 27.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan ohjauksen merkitys korostuu kolmella tavalla koulutuksen nivel- ja siirtymävaiheissa. Ensinnäkin oppilaitos antaa tietoa lukiokoulutuksesta perusopetuksen oppilaille, heidän huoltajilleen, opinto-ohjaajille ja opettajille sekä tarjoaa heille mahdollisuuksia tutustua lukio-opetukseen. Toiseksi uusille opiskelijoille järjestetään perehdytys oppilaitoksen toimintaan sekä opiskelun käytänteisiin, kuten koeviikkoihin ja ylioppilaskirjoituksiin. Kolmanneksi opiskelijoille tarjotaan lukioaikana mahdollisuuksia tutustua työelämään ja jatko-opintoihin. He laativat henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) opetus- ja ohjaushenkilöstön tuella, joka sisältää opiskelu- ja ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman. Suunnitelmaa päivitetään säännöllisesti opintojen aikana. (OPH 2019, 28–29.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa ohjaus kytkeytyy opetuksessa ja työelämässä oppimisen jaksoilla annettavaan ohjaukseen, joka on opettajien ja työpaikkaohjaajien vastuulla.

---

<sup>3</sup> ks. luku 3.5

Ohjauksen suunnittelusta vastaa pääasiassa opinto-ohjaaja. (OPH 2015, 65.) Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista ohjausta, mikä auttaa saavuttamaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet. Lisäksi opiskelija voi saada henkilökohtaista opinto-ohjausta, joka tukee hänen kehitystään tasapainoiseksi ja sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi. (L 2017/531 § 61.)

Koulutuksen alussa opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS<sup>4</sup>) yhdessä opettajan ja tarvittaessa opinto-ohjaajan kanssa (ks. Hallitusohjelma 2023). Suunnitelma sisältää urasuunnitelman sekä mahdollisen tuen muodot ja tavat, ja sitä päivitetään tarpeen mukaan. Tärkeää on, että henkilökohtaistamisen prosessiin kiinnitetään huomiota koko opintopolun ajan. (OPH 2015; 2024a; 2024d.)

Lukiokoulutuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta valmistuneella on mahdollista saada jälkiohjausta jatko-opintojen ohjaukseen ja urasuunnitelmiin valmistumisesta seuraavan vuoden ajan siltä koulutuksen järjestäjältä, jonka oppilaitoksessa hän suoritti tutkinnon (OPH 2019; 2023e). Jos lukio opiskelijan opiskeluoikeus päättyy tai hän eroaa, hän on oikeutettu saamaan ohjausta muihin opintoihin hakeutumisessa (L 2018/714, 25 § 3 mom.).

Puhakka ja Silvonen (2011) toteavat, että oppilaitosten ohjaustyölle kohdistuu runsaasti odotuksia. Hallituksen työryhmien muistioissa korostetaan ohjauksen merkitystä muun muassa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa, opintojen sujuvuuden edistämisessä (OPH 2024a; Puhakka & Silvonen 2011, 257; vrt. myös TEM 2024) sekä koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo 2019; OPH 2024a; TEM 2024, 76.) Myös Latomaan (2011, 47) mukaan ohjaus nähdään ratkaisuna monenlaisiin haasteisiin, jotka kytkeytyvät opiskeluun, työelämään ja hyvinvointiin. Näitä voivat olla esimerkiksi kasvun ja oppimisen vaikeudet sekä terveydelliset, psyykkiset, sosiaaliset ja elämäntaidolliset haasteet. Holopainen, Lahti ja Kalalahti (2017) viittaavat siirtymäjärjestelmää koskeviin tutkimustuloksiin, joiden mukaan eri toimijat ohjaavat siirtymiä usein omista lähtökohdistaan. Tämä voi johtaa siihen, että opiskelijan tilanne kokonaisuutena jää huomiotta. Suomalaisen siirtymämallin keskiössä ovat julkisen vallan toimenpiteet, joilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja säätelämään siirtymiä

---

<sup>4</sup> HOKS - Jokaiselle koulutuksen aloittavalle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jossa tunnustetaan opiskelijan aiempi osaaminen ja suunnitellaan, millaista osaamista opiskelija tarvitsee sekä miten sitä hankitaan eri oppimisympäristöissä. Suunnitelmaan kirjataan myös tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet. (OPH 2024d.)

koulutusjärjestelmän sisällä sekä koulutuksen ja työelämän välillä opinto-ohjauksen keinoin. (Holopainen, Kalalahti, Varjo 2017, 203–204; vrt. TEM 2024.)

Ohjauksen edellytetään vastaavan yhteiskunnan odotuksiin, ja ohjaukselta odotetaan myös tuloksia. Hyvin toimiva ohjaus eri koulutusasteilla vähentää keskeyttämisää, tehostaa tutkintojen suorittamista ja nopeuttaa siirtymistä työmarkkinoille tai jatko-opintoihin. (ELO-foorumi 2020, 9; TEM 2024.) Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että nuorista kasvaa yhteiskunnan toimivia jäseniä ja veronmaksajia (Pekkari 2009, 6). Koulutuspolitiikan taustalla elää ja vaikuttaa niin sanottu ideaalivalitsijan konstruktio. Ideaalivalitsija on rationaalinen yksilötoimija, joka ennakoii järkevästi tulevaisuutensa, on tavoitesuuntautunut sekä etenee tavoitteisiinsa nopeasti ja määrätietoisesti. (Hoikkala 2019, 98; myös TEM 2024.)

### 2.2.1 Hyvän ohjauksen kriteerit

Opetushallitus (2023) on laatinut opinto-ohjauksen kehittämisohjelmasta 2020–2022<sup>5</sup> saatujen tulosten perusteella hyvän ohjauksen kriteerit ohjauksen laadun tukemiseen, kehittämiseen ja varmistamiseen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Hyvän ohjauksen kriteerit on suositus ja arjen työkalu opetuksen ja koulutuksen järjestäjille, oppilaanohjaajille ja opinto-ohjaajille. Kriteerien tavoitteena on tukea ohjauksen monipuolista tarjontaa ja varmistaa ohjauksen saatavuus laadukkaasti ja tasa-arvoisesti jokaisella kouluasteella ja yksilöllisillä opintopoluilla. Kriteereissä on huomioitu ohjauksen kasvava merkitys oppivelvollisuuden laajentamisen myötä. Ohjauksen merkitys korostuu erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa. (OPH 2024a; TEM 2024.) Jatkuva oppiminen ja ohjaus ovat yhä tärkeämpiä muuttuvissa oppimis- ja toimintaympäristöissä (myös Onnismaa 2021).

Hyvän ohjauksen kriteerit edistävät valtakunnallisen laatu- ja arviointijärjestelmän kehittämistä Elinikäisen ohjauksen strategian<sup>6</sup> tavoitteiden mukaisesti. Strategian toimenpiteiden tavoitteena on edistää oppijan omia edellytyksiä tehdä urapäätöksiä ja varmistaa tarvittava tuki monikanavaisten tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden (TNO-palvelut) avulla. Hyvän ohjauksen kriteereitä päivitetään jatkossa säännöllisesti. Kriteereitä on

<sup>5</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämän peruskoulun ja toista astetta käsittävän opinto-ohjauksen kehittämisohjelman vuosille 2020–2022 tarkoituksena oli vahvistaa koulutuksen järjestäjien edellytyksiä toteuttaa oppilaan- ja opinto-ohjausta. Kehittämishankkeen tavoitteina oli muun muassa tukea oppilaan- ja opinto-ohjauksen roolia oppijan osaamisen ja vahvuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Lisäksi pyrkimyksenä oli vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa tekemällä työelämän ja jatko-opintojen mahdollisuudet näkyviksi kaikille oppijoille ja vahvistaa oppilaan- ja uraohjauksen mahdollisuuksia purkaa sukupuolisegregaatiota ja eriarvoistumisen syitä. (OKM 2020.)

<sup>6</sup> OKM:n sekä TEM:n yhteisesti julkaisema elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023 liittyy Sanna Marinin hallitusohjelman koulutusta, työllisyyttä, hyvinvointia ja osallisuutta koskeviin tavoitteisiin. Strategiassa tarkastellaan ohjausta koko elinkaaren mittaisena jatkumona, joka on vuoropuhelua yksilön ja hänen omien urasuunnittelutaitojensa sekä niitä tukevan tiedon, neuvonnan ja ohjauksen välillä. Elinikäistä ohjausta edistetään kokonaisuutena, jossa huomioidaan niin yksilöiden, yhteisöjen kuin yhteiskunnankin tavoitteet. (ELO-foorumi 2020.)

kahdeksan, ja ne eivät ole arvo- tai tärkeysjärjestyksessä. (OPH 2024a; TEM 2024.)

Seuraavaksi kirjoitan pro gradu työni kannalta tärkeimmistä kriteereistä. Nämä kriteerit ovat kursivoituna taulukossa 1.

Taulukko 1. Hyvän ohjauksen kriteerit (OPH 2024a; TEM 2024)

Ohjaus huomioi oppijan <sup>7</sup> kokonaistilanteen	Ohjaus on oppijälähtöistä ja vuorovaikutteista	Ohjaus on saavutettavaa ja monikanavaista	<i>Ohjaus on monialaista yhteistyötä</i>
<i>Ohjaus on yhdenvertaista, tasa-arvoista ja eettisesti kestävä</i>	Ohjaus tukee siirtymävaiheen yhteistyötä	<i>Ohjaus tukee urasuunnittelutaitoja</i>	<i>Ohjaus edistää vaikuttavaa työelämäyhteistyötä</i>

*Hyvä ohjaus on monialaista yhteistyötä.* Se perustuu monialaiseen yhteistyöhön, jossa opiskelija saa tukea oppilaitosyhteisön jäseniltä. Tiimityöskentelyssä on yhteinen ymmärrys tavoitteista ja selkeä työnjako. Ohjaus tukee siirtymävaiheita vahvistamalla kodin ja koulun sekä nuorisotoimen ja opiskeluhuollon yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjä koordinoi ohjausta, joka edistää luottamusta, keskustelua ja asiantuntijuuden rajojen tunnistamista. (OPH 2024a.)

Hyvä ohjaus on *yhdenvertaista, tasa-arvoista ja eettisesti kestävä*, kun se luo luottamuksellisen ohjaustilanteen, johon opiskelija voi osallistua ja sitoutua. Ohjaus tukee opiskelijan potentiaalia ja aktiivista kansalaisuutta tarjoamalla yhdenvertaista ja tasa-arvoista ohjausta eri opiskelumahdollisuuksista. Ohjaaja kykenee antamaan eettisesti kestävä ohjausta, kun hän tiedostaa omat ja yhteiskunnan arvot, uskomukset ja normit. Ohjaaja tunnistaa arvojensa vaikutukset ohjaukseen ja tunnistaa osaamisensa rajat. Ohjaustilanteissa on tärkeä luoda turvallinen ilmapiiri, jossa opiskelija voi osallistua ilman pelkoa kiusaamisesta, häirinnästä ja väkivallasta. Esteettömät ohjauspalvelut mahdollistavat yhdenvertaisen osallistumisen tarjoamalla saavutettavia tiloja, oppimisympäristöjä ja ohjausmenetelmiä. Yhdenvertainen ja eettisesti kestävä ohjaus huomioi kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa, itsemääräämisoikeutta, hyvinvointia, jatkuvaa oppimista ja kestävä tulevaisuuden taitoja. (OPH 2024a; Raudasoja, Heino, Rinne 2021; TEM 2024; myös IAEVG, International Association for Educational and Vocational Guidance 2017; SOPO 2021.)

<sup>7</sup> Hyvän ohjauksen kriteereissä oppijalla viitataan sekä oppilaaseen että opiskelijaan (OPH2024a).

*Urasuunnittelutaitojen ohjaus* alkaa jo perusopetuksessa, jatkuu toisella asteella ja tehostuu nivelvaiheissa. Hyvä ohjaus tukee ja kehittää opiskelijan elinikäisen oppimisen taitoja, sitouttaa häntä urasuunnitteluprosessiin ja auttaa realistisen urasuunnitelman laatimisessa. Hyvä ohjaus tähtää tulevaisuuteen, tukee kiinnostuksen kohteiden ja tuen tarpeiden tunnistamista, tarjoaa tietoa koulutusvaihtoehtojen vaikutuksista uravalintoihin sekä huomioi opiskelijan motivaation ja valmiudet hakeutua jatko-opintoihin. Lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa hyvä ohjaus purkaa segregoituneita koulutusvalintoja ja työmarkkinoita sukupuolitietoisella<sup>8</sup> ohjauksella. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta hyvä ohjaus tukee opiskelijan kykyä tehdä erilaisia valintoja omaan tutkintoonsa ja uraansa. (OPH 2024a.)

Hyvä ohjaus edistää *vaikuttavaa työelämäyhteistyötä*, kun se tukee ja kehittää opiskelijan vastuuntuntoa omasta oppimisestaan sekä vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja toimijuuttaan opiskelu- ja työuran muutoksissa ja tilanteissa. Ohjaus auttaa opiskelijaa tunnistamaan vahvuuksia, luomaan verkostoja ja suuntaamaan eteenpäin. Opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä työelämän toimijoiden yhteisenä vastuuna on edistää opiskelijan työelämätaitoja ja osaamista. Hyvän ohjauksen kriteerit ja nykyinen hallitusohjelma (20.6.2023) nostavat vahvasti esiin opiskelijan työnhaku- ja työelämätaidot. (Hallitusohjelma 2023; OPH 2024a.)

### 2.2.2 Ohjaussuunnitelma

Hyvän ohjauksen toteuttamista tukevat ohjauksen suunnitelmallisuus, selkeä johtaminen sekä järjestelmällinen arviointi. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän toimintaa määrittää ohjaussuunnitelma, jonka tehtävänä on vahvistaa ohjauksen toteutusta, koordinointia ja johtamista. Ohjaussuunnitelma on oppilaitoskohtainen ja se laaditaan lainsäädännön vaatimusten ja oppilaitoksen oman toiminnanohjausjärjestelmän pohjalta. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaitoksen henkilökunnan, opiskelijoiden, huoltajien ja sidosryhmien kanssa. (OPH 2024a.)

Ohjaussuunnitelma tukee laadukkaan ohjauksen, opetuksen ja koulutuksen toteutumista siten, että opiskelija saa tarvitsemansa ohjauksen kaikissa tilanteissa. Suunnitelmassa määritellään muun muassa ohjauksen tavoitteet, menetelmät ja toteutustavat kuten työ- ja vastuujaot. Suunnitelman avulla tarkennetaan ohjauksen toimijat ja kuinka ohjauksen yhteisöllinen ote ymmärretään. Suunnitelmassa on hyvä myös tarkentaa toiminnan painotukset sekä koulu- ja

---

<sup>8</sup> ks. luku 3.5

oppilaitoskohtaiset ominaispiirteet. Ohjaussuunnitelmassa kuvataan myös siirtymiin ja siirtymävaiheyhteistyöhön liittyvät toiminnot kuten siirtymät koulutuksen aikana ja sen jälkeen, sekä ohjausverkostojen, huoltajien ja työelämän kanssa tehtävä yhteistyö. Suunnitelmalla varmistetaan ohjauksen ja siirtymävaiheiden toimintojen suunnitelmallisuus ja toimivuus. (OPH 2024a.)

Ohjaussuunnitelmassa on tärkeää tarkastella kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti tasa-arvotietoisien ohjauksen järjestämistä. Suunnitelmassa tulee analysoida sukupuolijakoon liittyviä sekä näkyviä että näkymättömiä rakenteita ja käytäntöjä. Lisäksi siinä on kuvattava konkreettisesti, miten sukupuolitietoisuutta edistetään ja miten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsitellään opetuksessa ja ohjausprosessissa. (Honkala ym. 2019, 42–43.)

Ohjaussuunnitelman toteutumista ja toimivuutta on tärkeää seurata säännöllisesti. Suunnitelmassa voidaan määritellä ohjauksen seurantakohteet ja arviointivälineet. Kerättyä tietoa voidaan käyttää ohjauspalveluiden arvioinnissa ja kehittämisessä sekä suunnitelman päivittämisessä. Koulu- ja oppilaitosyhteistyössä on varmistettava opetus- ja ohjaushenkilöstön osaaminen laadukkaan ohjauksen toteuttamiseksi. Uudet ohjausympäristöt vaativat jatkuvaa kehittämistä ja hyvien käytäntöjen jakamista. (OPH 2024a.)

Oppilaitosten on lisäksi laadittava oppilaitoskohtainen ohjaussuunnitelma osana paikallista opetussuunnitelmaa (OPH 2024e; 2024f; 2024g) sekä tasa-arvolain (L 1986/609, 5 a §) edellyttämä tasa-arvosuunnitelma. Jokion ym. (2024) aineiston mukaan suurimmalla osalla opetuksen ja koulutuksen järjestäjistä oli käytössään opintojen ohjaussuunnitelma, mutta osalta se puuttui. Sen sijaan koulu- tai oppilaitoskohtaista suunnitelmaa ei välttämättä oltu laadittu. (Jokio ym. 2024, 41.)

### 2.2.3 Tasa-arvotyö oppilaitoksessa ja tasa-arvosuunnitelma

Opetuksen tai koulutuksen järjestäjän vastuulla on edistää sukupuolten tasa-arvoa järjestelmällisesti ja suunnitelmallisesti, jotta kaikilla opiskelijoilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Tasa-arvon edistämässä on huomioitava opiskelijan ikä ja kehitys, mikä tulee näkyä opetuksessa, tutkimuksessa ja oppimateriaaleissa. Opetuksessa ja oppimateriaaleissa on vältettävä ennakkoluuloisia ja kaavamaisia perhe- tai työelämää koskevien sukupuoliroolien ja -jakojen luomista ja ylläpitämistä. Opetuksessa ja koulutuksessa on pyrittävä purkamaan ajattelutapoja ja käytäntöjä, jotka ohjaavat opiskelijoita sukupuolittuneisiin koulutus- ja ammatinvalintoihin. (Tasa-arvoaltuutettu 2024a.)

Oppilaitosten käytännöt sekä opettajien ja opinto-ohjaajien toiminta vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden käsityksiin sukupuolelle sopivista koulutusaloista ja ammateista. Koulutuksen valintojen tulisi perustua yksilöllisiin tekijöihin, ei sukupuoleen, sillä perinteiset sukupuolirollit voivat ylläpitää työmarkkinoiden eriarvoisuutta ja rajoittaa valinnanmahdollisuuksia. Opiskelijoita on kannustettava valitsemaan oppiaineita kiinnostuksensa ja osaamisensa perusteella. Molemmille sukupuolille on tarjottavat yhtäläiset mahdollisuudet valita ei-perinteisiä koulutusaloja tasa-arvotietoisien opinto- ja uraohjauksen avulla. (Tasa-arvovaltuutettu 2024a.)

Lain (L 1986/609, 5 a §) mukaan kaikilla opetusta ja koulutusta järjestävillä oppilaitoksilla on velvollisuus laatia tasa-arvosuunnitelma toimintansa kehittämiseksi. Tasa-arvosuunnitelmalla varmistetaan, että kouluissa ja oppilaitoksissa tehdään järjestelmällistä tasa-arvotyötä. Suunnitelmalla tuetaan sukupuolten tasa-arvon edistämistä koulun arjessa ja ennaltaehkäistään sukupuolen perusteella tapahtuvaa syrjintää. Oppilaitoksen omiin tarpeisiin perustuvan suunnitelman tavoitteena on vahvistaa sitoutumista tasa-arvon edistämiseen. (Tasa-arvovaltuutettu 2024b.)

Tasa-arvosuunnitelma tulee perustua selvitykseen oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta. Suunnitelman tulee sisältää tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteutumisesta ja tuloksista. Suunnitelmassa on huomioitava erityisesti oppilas- tai opiskelijavalinnat, opetuksen järjestäminen, opintosuoritusten arviointi, oppimiserojen vähentäminen sekä seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisy ja poistaminen. Tasa-arvotyötä ja tasa-arvon edistämiseksi sovittuja toimenpiteitä tulee arvioida vuosittain. (Tasa-arvovaltuutettu 2024b.)

### **2.3 Käyttötieto ohjaajan ohjausajattelussa**

Ohjaajan työ on ammatillista ja tavoitteellista toimintaa, jolla on virallisesti määritellyt päämäärät. Arkisessa ohjaustyössä tavoitteellisuus voi kuitenkin helposti unohtua, jolloin ohjaustyö muuttuu itsestään selväksi asiantuntemuksen ja taitojen tilaksi. Siksi on tärkeää, että ohjaaja tunnistaa omat ohjausosaamisensa strategiat ja lähtökohdat sekä pohti, miksi esimerkiksi ohjaustavoitteiden ja -sisältöjen sekä ohjauksen teorioita hallinta on olennaista. Ohjausstrategiaa on hyvä tarkastella myös ajankäytön näkökulmasta. Tällöin ohjaaja voi hahmottaa, mihin ohjauksen osa-alueisiin hän käytännön työssään panostaa ja vastaako tämä hänen omia painotuksiaan ja tavoitteitaan. (Pekkari 2009, 96.)

Ohjausalan osaamisella viitataan elinikäisen ohjauksen rooleissa tarvittaviin tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja asenteisiin, riippumatta työympäristöstä. (ELGPN 2015; TEM 2024; Vuorinen, Kasurinen, Kettunen, Kukkaneva & Ruusuvirta-Uuksulainen 2023). Ohjaajalla tulee olla riittävä ammattitaito ja tietämys sekä hänen tulee noudattaa eettisiä toimintaperiaatteita (IAEVG 2017). Kansallisten ammattilaisten osaamiskuvaukset tähtäävät ohjauksen laadun parantamiseen ja alan ammattimaisuuden vahvistamiseen. Osaamiskuvaukset sisältävät kaksitoista osaamisaluetta, jotka jakautuvat kolmeen pääalueeseen: professionaalisuus, asiakastyöosaaminen ja systeeminen osaaminen. (TEM 2024, 134–174; Vuorinen ym. 2023.)

Professionaalisuuteen sisältyvät muun muassa eettinen, vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen sekä reflektiivinen osaaminen. Reflektiivinen osaaminen tarkoittaa kykyä arvioida omia asenteita, käsityksiä, arvoja ja toimintamalleja ohjaajana. Asiakastyöosaaminen viittaa ammattimaiseen toimintaan asiakkaiden kanssa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Se sisältää esimerkiksi ohjaus- ja oppimisteoreettisen tiedon kriittisen tarkastelun. Systeeminen osaaminen kattaa muun muassa elinikäisen ohjauksen ja systeemisen teoriaosaamisen. Tämä tarkoittaa kykyä tunnistaa ohjauksen merkitys yksilön elämänsuunnittelussa ja laajemmin yhteiskunnallisissa kontekstissa. (TEM 2024, 134–174; Vuorinen ym. 2023.)

Argyris (2002) nostaa esiin arvoja ja strategioita sisältävät toiminnan teoriat (*theories of action*), joita ihminen kehittää käyttäytymisessään tiedostamattaan, kun hän suunnittelee ja toteuttaa omaa käyttäytymistään sekä ymmärtää toisten ihmisten käyttäytymistä. Toiminnan teoriat ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Toiminnan teoriat jaetaan käyttö- (*theory-in-use*) ja julkiteorioihin (*espoused theory*). Ihminen yleensä perustelee toimintaansa julkiteoriolla. Hän ei välttämättä tiedosta sitä, että kerrottu malli ja hänen toimintaansa ohjaava malli eli käyttöteoria ovat ristiriidassa. Käyttöteoriat sisältävät ihmisen omia uskomuksia ja oletuksia sekä kulttuurin mukanaan tuomia aineksia, kuten tapoja ja käyttäytymismalleja. (Argyris 2002, 5–7.)

Ojanen (2012) kuvaa käyttöteoriaa persoonallisen ja kokemuksellisen oppimisen tulokseksi. Käyttöteoria rakentuu ajatuksista, ideoista ja oletamuksista, joiden varassa ihminen ajattelee kussakin tilanteessa toimivan. Jokainen ohjaaja kehittää oman käyttöteoriansa, jonka kautta hän ymmärtää työtään koskevia rutiineja, uskomuksia ja ennakkoluuloja. Oman ohjausjärjestelmänsä kautta, joka muodostuu muun muassa ihmisen itselleen antamista merkityksistä, kilpailevista teorioista tai omista ristiriitaisista käsityksistä, ohjaaja kokee

tietävänsä, miten asia on. Tutkiessaan omaa käyttöteoriaa, ohjaaja alkaa ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin, ennakko-oletuksiin ja tietoihin hänen toimintansa ja käyttäytymisensä perustuu. (Ojanen 2012, 86–87.)

Kovero ja Saarikoski (2013, 12) painottavat myös opetus- ja ohjaushenkilöstön omien asenteiden, arvojen ja vallalla olevien normien tunnustamista sekä oman puheen miettimistä. Juutilainen (2003, 32) toteaa, että ohjaajan työssä kehittyminen vaatii kriittistä itsereflektointia. Kun ohjaajat kokevat ohjausteoria vieraksi, he painottavat ohjauksessaan omaa ajatteluaan, oman ohjausnäkökuvan oleellisuutta ja virallisia tavoitteita. Reflektioprosessin avulla ohjaaja tulee tietoiseksi työskentelystään ja siihen vaikuttavasta käyttö- ja julkiteoriasta. Ohjausprosessissa myös opiskelija tarkkailee omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunnereaktioitaan. (Pekkari 2009, 97–98.)

Ojanen (2012) toteaa kasvun ja oppimisen olevan tehokkaampaa, kun reflektointi tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Sosiaalisen tiedon rakentaminen ja jakaminen ryhmässä johtaa sosiaalisten tilanteiden uudelleen rakentumiseen ja uudistuneisiin työskentelymuotoihin. (Ojanen 2012, 86–87.) Monet ohjaajat haluaisivat reflektoida useammin ja syvällisemmin omia ohjauskäytäntöjään kollegoiden kanssa yhdessä tai itsekseen. He kokevat reflektoinnin tärkeänä ja innostavana, mutta samalla ajankäytön kannalta haasteellisena. (Pekkari 2009, 97–98.) Ajankäytön haastavuus tulee esille myös Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) teettämässä opetusalan työolobarometrissä 2023, jossa vastaajista 57 prosenttia (vuonna 2021 60 %) koki, että työtä on liikaa. (Melkko & Ilves 2024.)

Suorsan, Puukarin ja Silvosen (2021, 267) mukaan ohjausalan toimijoiden itseymmärrys ja vahva ohjausalan perustan tiedostaminen ovat tarpeellisia tässä ajassa, kun ohjaukseen kohdistuu monia toiveita ja keskenään ristiriitaisia odotuksia. Nopeasti lisääntyvä ja muuttuva suomalainen yhteiskunnallinen ja globaali kehitys sekä tieteen alojen uusi tutkimustieto laajentavat ohjauksen toimintakenttää entisestään (Pekkari 2009, 97–98; myös Jokio ym. 2024). Onnismaan (2021) mukaan työmarkkinoiden ja koulutuksen muuttuessa ja mutkistuessa myös ohjauksen kysyntä ja tarve kasvavat. Ohjausta on kehitettävä eri asiakasryhmät ja menetelmät huomioiden määrällisen lisäämisen sijasta monimuotoiseksi ja toimivaksi järjestelmäksi. (Onnismaa 2021, 140–141.) Laadukkaan ohjaustoiminnan takaamiseksi tulevaisuudessa on tarpeellista, että ohjaajat pohtivat ohjaustyön taustalla olevaa teoriaa ja viitekehystä (Pekkari 2009, 97–98).

### 3 Sukupuoli ja sukupuolitietoinen ohjaus

Tässä luvussa tuon esiin määritelmiä ja näkemyksiä sukupuolesta. Kirjoitan sukupuoleen kytkeytyvistä historiallisista käsityksistä, jotka elävät yhä edelleen käsityksissämme ja arjessamme. Juutilaisen (2003) mukaan sukupuolten eriarvoisuus ja luontainen erilaisuus ovat muuttuneet historian aikana, mutta antiikin ajan ajattelu sukupuolesta, työnjaosta ja kansalaisuudesta vaikuttavat yhä edelleen. Ajattelu on siirtynyt sukupolvelta toiselle kulttuurisina konstruktioina. (Juutilainen 2003, 43.) Platonin, ja erityisesti Aristoteleen naiskäsitykset ovat siirtyneet eurooppalaisille ajattelijoille ja sitä kautta aatemaailmaamme (Setälä 1993, 60). Juutilainen (2003) näkee Aristoteleen ja Platonin kaltaisia filosofisia yhtäläisyyksiä kristillisen kirkon opissa, jossa mies nähdään Jumalan kuvana naista täydellisempänä. Juutilainen pohtii kirkon vaikuttaneen keskeisesti naisten ja miesten asemaa ja suhdetta määrittäviin yhteiskunnallisiin normeihin, jotka ovat muodostuneet ajan saatossa tiedostamatta uskomus- ja olettamusjärjestelmiksi. (Juutilainen 2003, 43.)

Kuvaan sukupuolen ulottuvuuksia, sillä ne ovat läsnä ohjauksessa. Ohjaus ja neuvonta ammattimaisena toimintana palveluna, rakenteiden, lakien ja politiikan muotona määrittää ja uusintaa yhteiskunnassa sukupuolen mukaisia rooleja ja jakoja. Ohjaaja ohjaa tietoisesti tai tiedostamatta opiskelijoita valintoihin, ammatteihin ja tulevaisuuteen, samalla ilmentäen omia arvostuksiaan, uskomuksiaan ja asenteitaan. (Juutilainen 2007, 134–135.)

Tässä luvussa pohdin lisäksi tasa-arvon käsitettä ja sen haasteita. Käsittelen myös sukupuolta koulun ja oppilaitoksen arjessa sekä tuon esiin tutkimuksia, jotka ilmentävät ohjauksen sukupuolittuneisuutta. Ohjaajan erilainen toiminta ja käytös sukupuolia kohtaan tai käsitykset siitä, millaisia eri sukupuolten tulisi olla, ovat läsnä ohjaustilanteessa joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Ohjaajan toiminnalla on vaikutusta siihen, miten opiskelijat näkevät itsensä. Ohjaajalla tulisi olla tietämystä niistä toimenpiteistä, joilla sukupuolten väliseen tasa-arvoon voidaan vaikuttaa ja tasa-arvoa edistää (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26).

Koulutuksessa yksilöitä opetetaan ammatteihin työn tekijöiksi, mutta myös ohjataan sosiaalisille ja sukupuolittuneille paikoille yhteiskunnassa, jota työmarkkinat muovaavat (esim. Käyhkö 2006). Koulun sukupuolittuneet käytännöt vaikuttavat osaltaan sukupuolisegregaatioon, josta myös kirjoitan. Kahdessa viimeisessä alaluvussa käsittelen sukupuoleen liittyviä käsitteitä, selvennän sukupuolitietoisen ohjauksen merkitystä ja ohjaajan roolia siinä. Lopuksi tuon esiin oman ymmärrykseni sukupuolitietoisen ohjauksesta.

### 3.1 Sukupuoli käsitteenä

Sukupuolta on lähestytty teoreettisena käsitteenä ja tutkimuskohteena eri tavoin. Suomessa on vain yksi sukupuolta kuvaava sana, sukupuoli, joka kehitettiin 1800-luvun puolivälissä. Jotta näkökulma olisi selvä, sukupuolen käsitettä on tarpeen täsmentää esimerkiksi termeillä biologinen, ruumiillinen, kulttuurinen tai sosiaalinen. Myöskään sukupuoli ja seksuaalisuus eivät ole suomen kielessä synonyymejä. (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 12–13.)

Englannin kielessä sukupuolta on kuvattu 1900-luvun lopulta lähtien sanaparilla sex ja gender (Ristkari & Suni 2018, 29). Tässä jaottelussa sukupuoli jaetaan biologiseen naisena ja miehenä olemisen sukupuoleen (*sex*) sekä sosiaaliseen sukupuoleen (*gender*). Jälkimmäinen kuvaa sukupuolen psykologisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia eli sen, miten sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuri vaikuttavat sukupuoli-identiteetin ja sukupuoli-kokemuksen muotoutumiseen. Biologinen sukupuoli viittaa kehon fysiologisiin ja anatomisiin ominaisuuksiin. Yleisesti hyväksytyyn näkemykseen mukaan sosiaalinen sukupuoli kehittyy biologisen sukupuolen ympärille. (Liljeström 1996, 119–120; West & Zimmerman 1987, 145–147.)

Beauvoir (1908–1986) esitti (1949, 2020) väitteen: *Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan*. Beauvoir kyseenalaisti käsityksen, jonka mukaan sukupuoli oli biologinen tosiasia, joka määrittää elämän suunnan, mielenkiinnon kohteet, kyvyt ja taipumukset. Hän huomautti, että lapsi ei aluksi koe itseään sukupuolisesti eriytyneenä, vaan tytöt ja pojat kokevat maailman samoin, ilman sukupuolen vaikutusta. Vauvana he nauttivat samoista asioista ja käyttäytyivät samalla tavoin saadakseen huomiota. (Beauvoir 1949; 2020, 19.)

Sukupuolen jakoa naisiin ja miehiin pidetään itsestäänselvyytenä ja annettuna, mutta yhtäaikaaisesti sisältäpäin nousevana ominaisuutena. Kulttuurimme vahvistaa normatiivista eli binaarista sukupuolikäsitystä, jossa ihmiset jaetaan joko naisiin tai miehiin, eikä muita sukupuolia tunnusteta. (Juutilainen 2003; Ristkari & Suni 2018, 22.) Oletuksena edellä mainitun kaltaisessa ajattelussa on, että ihmisen sukupuoli on muuttumaton ja syntyessä määritetty (Jääskeläinen ym. 2016, 12). Jos sukupuoli määrittyy ainoastaan syntymässä saatujen ominaisuuksien perusteella, sukupuolen moninaisuus ja monitasoisuus jäävät huomioimatta. Binäärinen ajattelu estää myös yksilöä täysin määrittelemästä omaa sukupuoltaan. (THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus 2023.)

Tieteessä sukupuolten vastakkaisuuden ongelmallisuus kytkeytyy kysymyksiin samanlaisuudesta ja erilaisuudesta sekä niiden alkuperästä ja tuottamisesta. (Juutilainen 2003, 38). Ennen 1700-lukua ruumiiden ajateltiin muodostuvan yhden ihmisen mallista, jossa mies oli ihminen ja nainen anatomisesti sekä ruumiillisesti vajavainen mies (Liljeström 1996, 118).

Antiikin ajalla miehen hyveinä pidettiin rationaalisuutta, tunteettomuutta ja itsehillintää, kun taas naisia pidettiin heikkoluontoisina ja riippuvaisina (Setälä 1993, 60). Setälän (1993) mukaan Aristoteles korosti sukupuolen merkitystä yksilön moraalisen, sosiaalisen tai poliittisen aseman sekä arvon määrittäjänä. Hänen mukaansa miehen tuli hallita, ja naisen tuli palvella ja totella, sillä naisen biologiset ominaisuudet, epätäydellinen järki ja auktoriteetin puute tekivät hänestä alempiarvoisen. Aristoteles piti naisen alisteista asemaa luonnollisena sosiaalisena tilana. Naisten ja lasten kasvatuksessa tuli korostaa miehen ja naisen erilaista asemaa. Nainen nähtiin passiivisena sukupuoliolentona, jonka tehtävä oli kodin piirissä kasvattajana, kun taas mies oli toimiva ja täydellinen olento. (Setälä 1993, 8–11, 60–63.)

Platonin ja Aristoteleen ajatusta hallitsi normatiivisuuden periaate, jossa korkeamman tehtävänä oli ohjata alempiarvoista. Englannin kielessä miehen ensisijaisuus, tulee esiin sanoissa manhood (ihmiskunta), manager (johtaja), management (johtaminen) ja his story (historia). Sanassa woman (nainen) tulee esille se, miten miehet ovat ajattelussaan määritelleet naisen poikkeuksena miehestä. (Julkunen 2010, 16–17; vrt Jegorow 2021.)

Lehtonen (2018, 123) toteaa sukupuolen olevan juridinen<sup>9</sup> käsite, jolla ihmisiä luokitellaan ja määritellään yhteiskunnassa. Sukupuolten kaksijakoisen ajattelun mukaan kehon piirteet ovat biologinen totuus sukupuolesta, minkä lisäksi on olemassa sosiaalinen sukupuoli. Kuitenkin kulttuuriset ja sosiaaliset normit ohjaavat biologisessa tutkimuksessa tulkintaa sukupuolten kirjosta. (Ristkari & Suni 2018, 29.)

Juutilaisen (2003) mukaan sukupuolen dikotomia ajattelu on ajan kuluessa muokannut todellisuutta, jota tutkimustulokset, arjen uskomukset ja biologiset löydökset ovat vahvistaneet. Feministinen kasvatustutkimus on sittemmin halunnut purkaa tätä kaksijakoista sukupuolikäsitystä kyseenalaistamalla tieteen totuuden määrittelyn ehtoja. (Juutilainen 2003, 38–40.) Nykyiset feministiset tutkimukset tuovat esiin sukupuolen tutkimisen moninaisuutta ja sen tarkastelua monista näkökulmista (Ylitapio-Mäntylä 2012, 22).

---

<sup>9</sup> Suomessa 3.4.2023 astui voimaan sukupuolen vahvistamista säätelevä laki (ns. translaki), jossa täysi-ikäinen Suomen kansalainen tai Suomessa asuva voi hakea tietyin selvityksin ja ehdoin muutosta juridiseen sukupuoleensa (L 2023/295).

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL) määrittelee sukupuolen jokaisen yksilöllisenä kokemuksena. Sukupuolen moninaisuus käsittää sukupuolen kokemusten, ilmaisutapojen ja kehon sukupuolitettujen piirteiden kirjon. Se on osa kaikkia ihmisiä, eikä sitä voi rajata koskemaan vain tiettyä ihmisryhmää. (THL 2024.) Kun sukupuolta tarkastellaan spektrinä, sisältää termi erilaisia sukupuolten variaatioita ja niiden ilmentämismuotoja (Laukkanen, Miettinen, Elonheimo, Ojala & Saesma 2018, 288). Ristkari ja Suni (2018, 29) hahmottavat sukupuolen erilaisten geneettisten, anatomisten, hormonaalisten, psykologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ominaisuuksien jatkumona. Nousiainen (2020, 21) määrittelee sukupuolen kattokäsitteeksi, jonka alla on erilaisia ihmisen piirteitä biologiasta, anatomiasta, minäkäsityksestä ja sosiaalisesta roolista. Aarnipuu (2008, 62) pohtii sukupuolella olevan ennen kaikkea kysymys itsemäärittelystä, minän kokemisesta ja itseilmaisusta.

### **3.2 Sosiaalinen sukupuoli ja sen ulottuvuudet**

Arkikielessä tytöt ja pojat tulkitaan usein vastakkaisina, erilaisina ja täydentävinä sukupuolina biologisten ja psykologisten piirteiden, toimintojen, kykyjen, ilmaisun ja tunteiden osalta (Käyhkö 2011, 96; Mäntyniemi, Joro & Armila 2019; Ojala, Palmu & Saari 2009; Tainio 2009, 178–179). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että heillä on enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia (Lunabba 2018, 103). Hyde (2005, 581, 590) pitää sukupuolten välisiä eroja korostavia väitteitä vahingollisina nuorten itsetunnolle, naisten työelämälle sekä aikuisten keskinäiselle kommunikoinnille ja tunnesuhteille. Thorne (1993, 157–159) muistuttaa, että on monia erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia olla tyttönä ja poikana.

Sosiaalisen sukupuolen ulottuvuus ilmenee kielenkäytössä sekä puheen sisältöinä että tapoina. Kieli heijastaa monia todellisuuksia, jotka ovat päällekkäisiä, samanaikaisia, ristikkäisiä ja toisiinsa vaikuttavia. Lisäksi kieli strukturoi yksilön tapaa merkityksellistää ja kokea sekä omaa että muiden todellisuutta. Naisia ja miehiä koskevat käsitykset, uskomukset ja olettamukset ilmenevät keskusteltaessa eri sukupuolen edustajan kanssa tai kun puhutaan eri sukupuolta olevista henkilöistä. (Juutilainen 2003, 53; myös Antikainen, Rinne & Koski 2013, 41–48.)

Sukupuoli voidaan ymmärtää myös toimijana ja toimijuuteen vaikuttajana kuten roolina tapana, tekemisenä, tyylinä tai olemuksena (Ojala ym. 2009, 17; Jokinen 2005; Liljeström 1996). Liljeströmin (1996) ja Ojalan ym. (2009) mukaan sukupuoli voidaan nähdä roolina, sillä sukupuoli ja sen mukainen käyttäytyminen ovat yhteiskunnassa vallitsevan

sukupuolijärjestelmän<sup>10</sup> tulosta. Sukupuolena toimitaan suhteessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuneisiin, sukupuolittuneisiin normeihin ja järjestyksiin sekä naisten ja miesten rooleihin ja identiteetteihin (Liljeström 1996, 115–120; Ojala ym. 2009, 17).

Sukupuolirooleista kirjoitan enemmän alaluvussa 3.3.1.

Juvosen (2016) mukaan sukupuolta ylläpidetään arkisessa vuorovaikutuksessa oikeanlaisen esittämisen tai tulkinnan kautta. Kävely, puhetapa tai kampaus tulkitaan merkeiksi oletetusta biologiasta. Kun havainnoija on muodostanut ensivaikutelman jonkun henkilön sukupuolesta, hän tulkitsee kaiken havainnoimansa tämän sukupuoliollettamuksen kautta. (Juvonen 2016, 45–46.) Gordon ja Lahelma (2004, 80) toteavat, että sukupuolta tuotetaan toiminnalla, jota ylläpidetään ajattelun avulla.

Sukupuoli voidaan nähdä yhteiskunnan sukupuolijärjestelmän erilaisina ilmentyminä. Nämä osittain näkyvät, mutta osittain näkymättömät rakenteet toteutuvat ja uusintuvat erityisesti yhteiskunnallisessa työnjaossa, joka määrittää maskuliinisuutta ja feminiinisyttä sekä laajemmin naisten ja miesten elämäntilaa. Jokinen (2005) kirjoittaa nais- ja miestapaisesta toiminnasta kuvatessaan niitä toimintamalleja ja asenteita, joihin sukupuolten edustajat sosiaalistetaan niin kasvatus- ja koulutusinstituutioissa kuin vapaa-ajan ympäristöissä perheen ja vertaisten keskuudessa. (Jokinen 2005.) Nämä ilmiöt näkyvät esimerkiksi kotona, koulutusaloilla, työmarkkinoiden sukupuolittuneissa aloissa sekä miesten ja naisten työn arvostuksessa. Näistä kirjoitan alaluvussa 3.3.3.

Jokisen (2005) mukaan tavat heijastavat sosiaalista todellisuutta sekä luovat jatkuvuutta ja ennustettavuutta ihmisten ja rakenteiden vuorovaikutuksessa. Ne auttavat ihmisiä sopeutumaan rakenteisiin ja instituutioihin, ja ohjaavat heidän valintojaan ja käyttäytymistään, vaikka eivät olekaan yksilön ominaisuuksia. Toimijat voisivat kyseenalaistaa sukupuoliin liittyviä olettamuksia refleктоimalla ja kyseenalaistamalla toistensa käyttäytymistä. Ilman tätä purkamista sukupuoliroolit muuttuvat arjessa luonnollisiksi ja näyttävät biologisina ominaisuuksina. (Jokinen 2005, 50–57, 61; vrt. Jegorow 2021.) Sukupuolta tulee tarkastella dynaamisena käsitteenä, joka sisältää muutoksen, vastarinnan ja toisin tekemisen mahdollisuudet. (Ojala ym. 2009, 18–19.)

---

<sup>10</sup> Naisten ja miesten erillisiä sukupuolirooleja ylläpitävä ja tuottava taloudellisten, yhteiskunnallisten ja poliittisten rakenteiden järjestelmä (European Institute for Gender Equality, EIGE 2024a). Yhteiskunnan eri toimijat ylläpitävät sukupuolijärjestelmää eli systeemiä, jossa tuotetaan sukupuolen mukaisia rooleja ja jakoja (Ylitapiola-Mäntylä 2012).

### 3.3 Sukupuolten tasa-arvo käsitteenä

Sukupuolten tasa-arvon käsitteestä käydään jatkuvasti keskustelua ja sen merkitystä tulkitaan monin eri tavoin, mikä voi vaikuttaa sen sisältöön, että soveltamiseen. Sukupuolen tasa-arvoa ei nähdä pelkästään itseisarvona ja ihmisoikeutena vaan yhä useammin myös taloudellisen kasvun resurssina. Tasa-arvotavoitteet ovat kaventuneet, ja nykyisin korostetaan erityisesti perheen ja työn yhteensovittamista sekä määrällisiä tavoitteita. Kun sukupuolten tasa-arvo nähdään länsimaisena arvona, se erotetaan toisista epätasa-arvoisista kulttuureista. Samalla Euroopassa on ryhmittymiä, jotka kokevat niin sanotun sukupuoli-ideologian uhkaavan perinteisiä käsityksiä sukupuolista ja ydinperheistä. Suomessa sukupuolten tasa-arvo on yleisesti hyväksytty yhteiskunnallinen arvo. (Kantola, Koskinen Sandberg & Ylöstalo 2020, 12.) Koulutuspolitiikassa sukupuolten tasa-arvo on perinteisesti ymmärretty samanlaisuuden, sukupuolineutraaliuden tai erojen korostamisen näkökulmasta (Laiho 2013).

Tasa-arvotutkimuksessa sukupuolten tasa-arvo jäsennetään esimerkiksi jaotteleamalla se yhtäläisiin oikeuksiin (*equality*), eroihin perustuvaan tasa-arvoon (*difference*) ja moninaiseen tasa-arvoon (*diversity*). Yhtäläiset oikeudet korostavat naisten ja miesten samanlaista kohtelua. Tasa-arvopolitiikassa se tarkoittaa syrjimättömyyttä. Sukupuoleen kohdistuva syrjintä kielletään laissa, joten yhtäläisten oikeuksien näkökulmasta sukupuolten tasa-arvo toteutuu melko hyvin. Keskeisiä kysymyksiä ovat kuitenkin esimerkiksi naisten- ja miesten tekemät koulutus- ja uravalinnat sekä niiden vaikutus yksilöiden toimintaan. Yhtäläisiin oikeuksiin perustuva lähestymistapa korostuu sukupuolten palkkaerojen tarkastelussa, mutta se ei huomioi työmarkkinoiden rakenteellisia tekijöitä, kuten naisalojen heikompa arvoa. Painopiste on sen sijaan yksilöiden koulutus- ja ammatinvalinnassa. Tämä näkökulma painottaa yksilöiden valintoja eikä välttämättä vaadi muutoksia rakenteisiin tai oman aseman ja toiminnan reflektointia. Tällöin tasa-arvoon sitoutuminen on helppoa eikä herätä vastustusta. (Kantola ym. 2020, 12–13.)

Eroihin perustuva tasa-arvo huomioi sukupuolten erot, sillä yhtäläiset oikeudet eivät riitä takaamaan tasa-arvoa naisten ja miesten erilaisten velvollisuuksien ja vastuiden vuoksi. Tasa-arvopolitiikalla pyritään vähentämään näistä eroista johtuvaa eriarvoisuutta. Eroihin perustuvassa sukupuolten tasa-arvossa huomioidaan lisäksi rakenteellinen epätasa-arvo, kuten se, että tyypillisiä naisten ja miesten töitä arvostetaan ja arvotetaan eri tavoin. Eroihin perustuva tasa-arvo herättää usein kritiikkiä esimerkiksi sukupuolikiintiöiden ja naisennemistöisten alojen palkankorotusten osalta. (Kantola ym. 2020, 13.)

Tasa-arvotaistelusta esimerkkinä voisi pitää naisen roolin muuttumista työelämässä 1960-luvulla, kun he alkoivat vaatia tasavertaisia mahdollisuuksia miesten kanssa niin kodeissa kuin työelämässä. Tasa-arvopyrkimyksessä korostui myös naisten oikeus päättää omasta kehostaan. Muutos alkoi jo sotien jälkeen, ja 1960-luvulta lähtien naisilla oli entistä paremmat mahdollisuudet siirtyä kotihengittären roolista työelämään. Tämä herätti vastustusta miesten keskuudessa, ja jotkut heistä alkoivat vedota sukupuoleen omien oikeuksiensa puolustamiseksi. (Jegorow 2021.)

Moninainen tasa-arvo kyseenalaistaa sukupuolen kaksijakoisuuden ja käsitteiden yhtenäisyyden. Se antaa tilaa sukupuolen moninaisuudelle ja tuo esiin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen<sup>11</sup> oikeudet. Moninaisessa tasa-arvossa huomio kiinnittyy sukupuolieron lisäksi myös muihin eroihin kuten etnisyyteen, vammaisuuteen, rotuun, ikään, uskontoon ja niiden vaikutukseen tasa-arvon toteutumisessa. (Kantola ym. 2020, 13.)

Intersektionaalisuus on keskeinen käsite sukupuolen tasa-arvokeskustelussa. Se tarkastelee yksilöiden ja ryhmien välisiä eroja sekä sitä, miten nämä erot määrittävät ihmisten yhteiskunnallisia asemia eri tavoin. Kun yksilö asetetaan yhteiskunnallisesti eri asemiin erojen perusteella, on kyse vallasta, sillä erojen leikkauskohdissa syntyy syrjintää. (Laukkanen ym. 2018, 284; Saresma 2018, 29.) Sukupuoli muotoutuu vuorovaikutuksessa muiden sosiaalista jakoa tuottavien erojen kanssa, ja valta on keskeinen tekijä sukupuolen sosiaalisissa suhteissa. (Thorne 1993, 108–109, 157–159.)

Myös Käyhkö (2011) näkee sukupuolen valtapositiona, sillä se määrittää toimijuutta ja sen rajoja. Käyhkö kritisoi sukupuoleen liittyvää keskustelua, joka keskittyy liikaa yksilötasolle ja unohtaa miesnormiin perustuvan sukupuolihierarkian sekä rakenteellisen eriarvoisuuden. (Käyhkö 2011.) Saresma (2018, 28–29) puolestaan korostaa, että sukupuolieroja ja muita eroja tulisi tarkastella niiden yhteisvaikutusten ja sukupuolittavien käytäntöjen kautta sen sijaan, että keskityttäisiin vain yksittäisten erojen merkitykseen. Juutilainen (2003, 48–49) toteaa, että erojen lisäksi konstruktiot heijastavat sukupuolen valtasuhteita ja hierarkkisuutta.

---

<sup>11</sup> Sukupuolivähemmistöt on kattokäsite, jolla viitataan henkilöihin, jotka eivät koe syntymässä määriteltyä sukupuolta omakseen tai jotka itse määrittelevät kuuluvansa johonkin sukupuolivähemmistöön. Transsukupuolinen on henkilö, jonka sukupuoli ei vastaa hänelle syntymässä määriteltyä juridista sukupuolta. Transsukupuolisen henkilön sukupuoli-identiteetti voi olla esimerkiksi nainen, mies, transsukupuolinen tai muunsukupuolinen. Intersukupuolista henkilöä ei pystytä fyysisten ominaisuuksiensa, yleensä sukuelinten tai kromosomien, perusteella tulkitsemaan kummankaan binäärisen sukupuolen edustajaksi, eli naiseksi tai mieheksi.

Muunsukupuolinen tarkoittaa henkilöä, joka ei koe olevansa nainen tai mies, vaan esimerkiksi sukupuoleton, sukupuolirajat ylittävä, niiden ulkopuolella oleva tai monisukupuolinen.

Seksuaalivähemmistöillä tarkoitetaan useimmiten ihmisiä, joiden seksuaalinen suuntautuminen poikkeaa heteroseksuaalisuudesta, esimerkiksi homoja, lesboja tai bi- tai pan-ihmisiä. Seksuaalinen suuntautuminen on eri asia kuin sukupuoli. (THL 2023; Seta 2024.)

Intersektionaalisuuden huomioiminen sukupuolten tasa-arvossa on tärkeää, sillä se tuo esiin rodullistettujen ja eri yhteiskuntaluokkien kokemukset epätasa-arvosta. Tämä lähestymistapa edistää demokraattisempaa ja monipuolisempaa tasa-arvopolitiikkaa. Kantola ym. (2020) toteaa, että tasa-arvon edistämiseksi ja tutkimuksessa on tärkeää huomioida intersektionaalisuus ja kriittisesti arvioida yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon käsitteiden taustalla olevia oletuksia, normeja ja ulossulkemisia. (Kantola ym. 2020, 14; myös Hornborg, Kyttälä, Laiho & Sinkkonen 2022; Laiho & Jauhiainen 2016.)

### 3.3.1 Sukupuoliroolit ja stereotyyptit tasa-arvon haasteena

Sukupuolirooli viittaa yksilön sukupuoleen kytkeytyviin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin odotuksiin. Ne ovat kaavamaisia ja varsin pysyviä käsityksiä eri sukupuolista.

Sukupuoliroolijako tarkastelee näitä rooleja laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Sukupuolijärjestelmä ylläpitää tätä stereotyyppistä ajattelua. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 23; myös Jokinen 2005; Juvonen 2016, 44–45; Liljeström 1996, 115–120; Ojala ym. 2009.)

Sukupuolistereotyyptit tukevat ja ylläpitävät sukupuolirooleja. Sukupuolistereotyyptit ovat pelkistettyjä tai kaavamaisia odotuksia ja oletuksia etenkin binäärisiin sukupuoliin liitetyistä ominaisuuksista tai käyttäytymisistä (THL 2023).

Stereotyyppiset sukupuoliroolit omaksutaan varhain lapsuudessa. Banduran sosiaalisen oppimisen teorian (1977) mukaan aikuisen sukupuolistereotyyppiset ennakkokäsitykset ja -oletukset tytöistä ja pojista sekä erilainen tapa kommunikoida tyttöjen ja poikien kanssa vahvistavat ja ylläpitävät näitä konstruktioita (Bandura 1977). Sosiaalinen palkitseminen tukee stereotyyppisten ylläpitämistä. Stereotyyppisten oletusten rikkoutuminen voi herättää ihmisissä hämmennystä tai jopa vihamielisyyttä. (Juvonen 2016, 44–45.)

Sukupuolistereotyyptit ovat usein tiedostamattomia ja vähättelevät sukupuolen yksilöllisiä eroja (THL 2023). Ne korostavat naisten ja miesten erilaisuutta ja vähättelevät sukupuolen yksilöllisiä eroja (OKM 2010, 55). Lapsuudessa opitut sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit vaikuttavat harrastus-, koulutus-, ammatti- ja uravalintoihin, jolloin stereotyyppioista tulee herkästi itseään toteuttavia (Lahtinen & Vieno 2019, 28, 30; Ylitapio-Mäntylä 2012, 23.)

Tämän seurauksena sukupuolille muodostuu muun muassa erilaiset mahdollisuudet ammatillisen osaamisensa hyödyntämiseen ja asiantuntijana toimimiseen (Tainio 2009, 180). Kuparinen viittaa tähän termillä osaamisen sukupuoli (Kuparinen 2019, 4).

Tästä esimerkkeinä ovat lastenhoitoa ja hoivaa koskevat oletukset sukupuolirooleista, jotka näyttävät säilyneen ja ohjaavan naisia ja miehiä eri koulutus- ja ammattialoille. Naiset

suuntautuvat hoiva-aloille luontaisina pitämiensä taipumusten vuoksi, kun taas miehet valitsevat teknisiä ja kuljetusalan ammatteja. (Teräsaho, Tanhua & Rantanen 2023, 11; Tilastokeskus 2024d.) Hoiva yhdistetään usein matalaan statukseen ja yhteistyöhön, kun taas kilpailullisuus ja korkea asema liitetään teknisiin aloihin. Tämä vahvistaa sukupuolten hierarkkisuutta. (Teräsaho, Tanhua & Rantanen 2023; Tilastokeskus 2024d; Juvonen 2016.) Tällaisessa tarkastelussa sukupuolten väliset erot nähdään kulttuurisesti jaettujen tehtävien muovaamina sukupuolittuneina rooleina, ei biologisena erilaisuutena. Sukupuolittamista hyödynnetään automaattisesti sosiaalisissa tilanteissa sekä toisten ihmisten arvioinnin helpottamiseksi että oman minäkäsityksen rakentamiseksi. (Juvonen 2016, 44–45.)

### 3.3.2 Sukupuoli koulun käytännöissä

Kouluinstituutio nähdään usein puolueettomana tiedonjakajana, mutta Laiho ja Jauhiainen (2016, 367) toteavat, että sen käytännöt luovat sosiaalisia ja kulttuurisia eroja sekä eriarvoisuutta. Tasa-arvoisena mielletty opetus ja koulutus voivat itse asiassa tuottaa, ylläpitää ja vahvistaa sukupuolten välisiä eroja ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja sukupuoliroolijakoa (Käyhkö 2011, 89–90; Puttonen 2021; Ristkari ym. 2018; Saarinen ym. 2021; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015.) Tyttöjen ja poikien vertailu on ongelmallista, sillä se luo harhakuva kahdesta vastakkaisesta sukupuolesta. Esimerkiksi poikadiskurssit voivat hämärtää koulun toimintakulttuuria ja heikentää tyttöjen kouluttautumista ja saavutuksia (Lahelma 2014a, 181; Lunabba 2018, 103.) Nämä stereotyyppit vaikuttavat myöhemmin tyttöjen ja poikien koulutusvalintoihin (Kalalahti 2014, 51; Lahelma 2009; 2014b; Kupiainen, Ahtiainen, Hienonen, Kortesoja & Hotulainen 2018).

Koulutuspoliittisissa ja yhteiskunnallisissa keskusteluissa toistuu usein stereotyyppinen ajatus siitä, että tytöt menestyvät ryhmänä koulussa hyvin, kun taas pojat heikommin (Lahelma 2009, 137; Lunabba 2018, 103). Todellisuudessa suurin osa pojista pärjää koulussa yhtä hyvin kuin tytöt (Lunabba 2018, 103). Keskusteluissa nousee esiin myös huoli poikien koulunkäynnistä sekä ajatus siitä, että koulun käytännöt ja pedagogiikka suosivat tyttöjä (Lahelma 2009, 137; 2014a, 171–183). Yksi yleinen yleistys on, että pojat ovat lahjakkaita matematiikassa ja tytöt kielissä (Lahtinen 2019, 137; vrt. Hannula & Holm 2018, 132). Tosiasiassa sukupuolierot matematiikan osaamisessa ovat hävinneet. (Hannula & Holm 2018 132).

Koulun arjessa opitaan myös piilo-opetussuunnitelman kautta, joka koostuu epävirallisista käytänteistä ja odotuksista, joita yhteisön jäsenet ylläpitävät sanattomasti (Hoikkala 2019). Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa tyttöjen ja poikien käyttäytymiseen ja koulukokemuksiin eri tavalla, sekä vahvistaa stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista ja yhteiskunnallisesta työnjaosta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27). Tytöille ja pojille mahdollistuu erilaiset kulttuurisesti sopivat tilat, jotka ohjaavat heitä kohti hyväksytyä tyttöyttä ja poikuutta (Alasuutari 2016, 122–141; Lunabba 2018, 103–120). Sukupuolijärjestykset rakentuvat arkisesti ja sosiaalisesti, ja arkipäiväistyessään niistä muodostuu hyvin vahvoja. Sukupuolta tuotetaan kouluarjen käytännöissä. (Käyhkö 2011, 96; Lunabba 2018, 110–111.)

Käyhkö (2011) toteaa, että opetuksessa ja sen suunnittelussa sukupuolta ei huomioida vaan opiskelijat hahmotetaan, käsitellään ja puhutellaan sukupuoliryhminä. Opettajilla on selkeät stereotyyppiset käsitykset tyttö- ja poikaopiskelijoistaan. Opiskelijaa ei nähdä neutraalina yksilönä, vaan sukupuolta määritellään tautologiana, *pojat on poikia ja tytöt on tyttöjä*. Tällöin sukupuolen toiminnan ja esittämisen tavat jäävät piiloon. Poikien menestymistä kuvataan sisäisillä ja pysyvillä tekijöillä kuten lahjakkuudella, älykkyydellä ja kilpailuhenkisytydellä. (Käyhkö 2011, 96.) Tyttöjen onnistumisia ja koulumenestystä selitetään tytöille oletetuilla toimintatavoilla kuten ahkeruudella, sopeutumisella, tunnollisuudella, kunnollisuudella ja kunnianhimon piirteillä (Kupiainen ym. 2018, 124).

Alasaaren ja Kataisen (2016, 16–17) tutkimuksen mukaan tytöiltä ja pojilta odotetaan ja heiltä siedetään erilaista käyttäytymistä, mikä johtaa erilaisten sukupuolille luontaisina pidettyjen taitojen kehittymiseen. (vrt. Kuparinen 2019; Lahtinen & Vieno 2019.) Tytöille oletettuja rooleja ovat kiltti, hiljainen ja hyvä oppilas (Kalalahti 2014, 50–51; Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 17). Opettajat kuvaavat tyttöjä vaivattomina, kuuliaisina ja mielistelevinä (Kupiainen ym. 2018), jotka takaavat heille työrauhan. Samanaikaisesti opettajat kokevat protestoimattomuuden ja tunnollisuuden negatiivisena. (Käyhkö 2011, 95–96.) Pojat puolestaan nähdään haastavina, fyysisesti aktiivisina, persoonallisina ja riehakkaina (Kalalahti 2014, 50–51; Käyhkö 2011, 95–96; Mäntyniemi ym. 2019; Tainio ym. 2010, 17).

Syrjäläinen ja Kujala (2010) toteavat, että koulun työrauhaa ylläpidetään tyttöjen kustannuksella, sillä pojat saavat enemmän huomiota. Poikia tulisi opettaa odottamaan vuoroaan ja kuuntelemaan tyttöjen puhetta. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.) Myös Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, 10) havaitsivat, että opettajat joutuvat puuttumaan selvästi enemmän yksittäisten poikaopiskelijoiden häiritsevään käytökseen luokassa (myös

Gordon 2006; Tainio 2009, 178). Mäntyniemen ym. (2019, 14) tutkimuksessa ilmeni, että tyttöjen opetuksesta puuttuu kurinpidollinen elementti, joka koetaan tarpeelliseksi viisitoistavuotiaiden poikien kanssa. Edellä mainituissa tilanteissa opettaja rakentaa käsitystä kategorioista pojista. Gordonin ja Lahelman (2004, 73) tutkimuksen mukaan koulussa sekä opettajat että pojat opettavat tytöille hiljaisuutta usein tiedostamattaan. Tämä herättää pohtimaan keinoja, joilla pojat voisivat sopeutua kouluun paremmin ja innostua läksyjen lukemisesta. Kotron (2019) mukaan poikien tulisi ottaa oppia tytöiltä. Hän pitää alentavana puhetta *kympin tytöistä*. (Kotro 2019, 186–187.) Kupiainen ym. (2018, 125) korostavat koulun suhtautumisen merkitystä poikien koulunkäyntiin. Lahelma (2018, 239) puolestaan ehdottaa, että poikien heikon koulumenestyksen syitä voisi tutkia heidän saamien maskuliinisuuksien mallien kautta sekä koulussa että sen ulkopuolella.

Tytöille koulumenestys on tärkeää (Aapola-Kari & Tolonen 2019). Kalalahden (2014) ja Mäntyniemen ym. (2019) tutkimustulosten mukaan tytöt menestyvät ja viihtyvät koulussa poikia paremmin sekä ovat poikia enemmän huolissaan koulunkäynnistään. Tytöt kuuntelevat ohjeita, noudattavat niitä ja kysyvät tarvittaessa neuvoa (Kalalahti 2014, 50–51; Mäntyniemi ym. 2019, 14; myös Kupiainen ym. 2018, 124–125). Kupiainen ym. (2018, 125) tutkimus osoitti, että tytöt sopeutuvat herkemmin toimimaan uusiin vaatimuksiin ja olosuhteisiin sekä opettelevat tarvittaessa ne tavat, joita tarvitsevat pärjätäkseen niissä. Kalalahden (2014, 50–51) tutkimuksesta ilmeni, että vanhemmat asettavat tyttöjen koulumenestykselle korkeammat odotukset kuin poikien, ja opettajat odottavat tyttöjen olevan kiltejä ja viihtyvän koulussa paremmin. Tällaisia ennakkoluuloisia käsityksiä, oletuksia ja odotuksia on havaittavissa myös nuorten omissa käsityksissä tytöistä ja pojista. (Kalalahti 2014, 51; Lahelma 2009; 2014b; Kupiainen ym. 2018, 125.)

Vaikka tytöt ahkeroivat koulutehtäviä ja saavuttavat parempia oppimistuloksia kuin pojat (mm. Vettenranta, Kotila & Harju-Luukkainen 2021, 232), he pelkäävät epäonnistumista enemmän. Epäonnistumisen pelkoon yhteydessä oleva halu tulla nähdyksi muita osaavampana on tyypillisempää koulussa hyvin menestyville oppilaille (Asikainen, Gustavson & Hautamäki 2019, 38–39). Pojat korostavat koulusaavutuksissaan ja oppimisessaan sattuman sekä synnynnäisten kykyjen merkitystä (Vettenranta ym. 2021, 232.) He kokevat itsetuntoon liittyvää pystyvyyttä huomattavasti enemmän kuin tytöt. Tämä heikentää tyttöjen itseluottamusta osaajina ja voi vaikuttaa heidän valintoihinsa, kuten lukiomatematiikan ja teknisten alojen opiskeluun (Hannula & Holm 2018, 132; Manninen 2018, 36; Metsämuuronen 2017, 4.)

Laiho ja Jauhiainen (2016, 367) pohtivat, että sukupuoli ei yksin määritä oppimista vaan sukupuolen rinnalla tulisi huomioida muita koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä intersektionaalisuuden näkökulmasta (myös Lahelma 2009, 151; Saresma 2018, 28). Lunabba (2018, 108) tuo esiin intersektionaalisuuden käsitteen poikien maskuliinisuuksien tarkastelussa ja korostaa, kuinka käsitteen avulla voidaan hahmottaa haavoittuvassa asemassa olevia poikia. Myös Käyhkö (2011) painottaa intersektionaalista tulokulmaa sukupuoliryhmien tarkastelussa ja viittaa Isossa-Britanniassa tehtyyn tutkimukseen (2001), jonka mukaan erityisesti yhteiskuntaluokka määrittää merkittävästi tyttöjen keskinäisiä eroja koulumenestyksessä ja kouluttautumisessa. Yksilöt, jotka arvostavat työväenluokalle ominaista käytännönläheistä ja ruumiillista työtä, tuottavat ja uusintavat työväenluokkaisia arvostuksia ja käsityksiä. Samalla he vahvistavat koulutusvalinnoillaan omaa sosiaalista asemaansa. (Käyhkö 2006, 2011; Mäntyniemi ym. 2019.) Kalalahden (2014) tutkimus osoittaa, että koulumenestykseen vaikuttavat muun muassa perheen sosioekonominen asema, äidin koulutus, kotona vietetty aika, opettajien kannustava ilmapiiri sekä perheen työttömyys ja asumismuoto. (Kalalahti 2014, 50, 66–67.) Huolimatta siitä, että koulussa opitaan, opiskellaan, tarjotaan yksilölle mahdollisuuksia ja vietetään aikaa, suomalainen koulujärjestelmä ei kykene poistamaan yksilön taustoista johtuvia eroja (Ristikari 2018, 32–38, 123).

Myös ohjaus on sukupuolittunutta koulutuksen käytännöissä, kuten seuraavat tutkimukset todentavat.

Lahtisen (2019) tekemässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat kuvailivat tyttöjä päämäärätietoisina ja ideaalivalitsijamaisina koulumenestyjinä, kun taas pojat nähtiin ryhmänä, joka tarvitsi enemmän huolenpitoa ja tukea (Lahtinen 2019, 136). Hoikkala (2019, 108) kirjoittaa, että opinto-ohjaajat pitivät epätyypillisellä alalla opiskelevia naisia motivoituneina ja menestyvinä. Myös Mäntyniemen ym. (2019) tutkimuksessa oppilaanohjaajien puheissa tyttöjä kehuttiin paremmiksi oppilaiksi, ja heidän sekä poikien opiskeluorientaation todettiin eroavan toisistaan. Oppilaanohjaajat selittivät poikien keskittymis- ja käyttäytymishäiriötä sillä, että heidän oli vaikea irrottautua ryhmäpaineen luomista vahingollisista toimintamalleista, joita poikien keskinäinen kulttuuri hierarkioineen ja arvostuksineen tuotti. Tutkimuksen mukaan pojat hallitsivat koulujen nuorisokulttuurien järjestystä ja ottivat tilaa toimilleen toisten opiskelurauhan kustannuksella. (Mäntyniemi ym. 2019; vrt. Lahelma 2018; Syrjäläinen & Kujala 2010.)

Juutilaisen tutkimuksen (2003) mukaan lukiossa koulun pinttyneitä stereotypioita sekä vahvistettiin että rikottiin. Ohjauskeskustelut olivat sukupuolineutraaleja, jotka sisälsivät paljon sukupuolittuneita merkityksiä, ja jotka rakentuivat ohjaajan ja opiskelijan sukupuoliuskomuksiin ja -oletuksiin. Opinto-ohjaajien sukupuolikonstruktiot rakensivat ja uusinsivat sukupuolijärjestelmää ja sosiaalisesti rakentuvaa sukupuolta. Persoonallisuuden piirteet ilmensivät eri asioita mies- ja naisopiskelijoista. Itsekseen viihtyvä miesopiskelija nähtiin harkitsevana ja määrätietoisena johtajatyypinä, ja ohjauskeskusteluissa johtajuutta pidettiin luontaisempana pojille. Sen sijaan omissa oloissa viihtyvä naisopiskelija miellettiin tutkijatyypiksi tai opettajaksi. Vaikka opinto-ohjaajat kannustivat matemaattisesti suuntautuneita tyttöjä valitsemaan ei-perinteisiä aloja, ohjaajat pitivät heitä kuitenkin sopivampina kasvatus- ja opetustehtäviin kuin johtotehtäviin. Sen sijaan Juutilaisen tutkimuksessa tyttöihin kohdistuva vajavaisuus- ja objektipuhe ei toteutunut. Tyttöjen oli kulttuuristen normien ja lähiympäristön asenteiden näkökulmasta helpompi rikkoa sukupuolten välillä olevia rajoja ja näin rakentaa monimuotoisempaa minuutta. Tyttöjen oli myös helpompi tehdä asioita, joita pidettiin pojille ominaisina. (Juutilainen 2003, 183–184, 202, 212–213; 2006, 33; vrt. Mäntyniemi ym. 2019.)

Juutilaisen (2003) tutkimuksessa opinto-ohjaajat kuvailivat epätyypillisten alojen opiskelijoita poikkeuksina, korostaen, että teknisellä alalla tytöiltä vaadittiin ronskia ja ei-empaattista asennetta, kun taas armeijaan haluavien tyttöjen tuli olla itsenäisiä ja oma-aloitteisia. Matemaattista ja ravintola-alaa harkitsevilta tytöiltä vaadittiin vahvaa itsetuntoa. (Juutilainen 2003, 184.) Opinto-ohjaajat eivät tuoneet haastattelussa esiin miespuolisten opiskelijoiden menestystä tai motivaatiota naisenemmistöisillä aloilla (Lahtinen 2019, 137), vaan vertasivat heitä *ei tyypillisiin poikiin*, jotka olivat kilttejä ja eivät sopineet armeijaan (Juutilainen 2003, 184). Lahelma (2009) toteaa, että naisenemmistöisille aloille hakeutuvat miehet voivat olla yhtä hyvin päämäärätietoisia ja pärjääviä. Tyttöjen koulumenestystä pidetään kuitenkin luonnollisena sukupuoliominaisuutena, ja menestyksen toistaminen liittyy ennemminkin yleisesti hyväksytyihin diskursiivisiin rakenteisiin ja puheisiin. (Lahelma 2009, 137, 143, 150–151.)

Mäntyniemen ym. (2019) tutkimuksessa epätyypillisellä alalla opiskelevat tytöt kokivat vähättelyä sekä poikien että opettajien taholta. Opettajat kiinnittivät huomiota oppitunneilla tyttöjen olemukseen toiminnan sijaan, ja tämä tuntui tytöistä epämukavalta. Tyttöyttä korostamalla opettaja sulki tytön sekä itsensä opettajan että poikien muodostaman me-ryhmän

ulkopuolelle. Myös osa pojista osallistui tähän ulossulkemiseen nauramalla opettajien kevennyksille. (Mäntyniemi ym. 2019, 36–38; ks. myös Lahelma 2009.)

Käyhkön (2006) tutkimuksessa ilmeni stereotyyppisiä käsityksiä ja syrjiviä käytäntöjä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, mikä johti sosiaalisiin eroihin ja jakoihin. Tutkimus kumosi käsityksen, että kaikki tytöt olisivat keskittyviä, tunnollisia ja koulussa viihtyviä. Sen sijaan työläistytöt määrittivät itsensä käytännöllisiksi ja sopiviksi ammatilliseen koulutukseen, mutta kokivat mahdollisuutensa rajallisina ja itsensä soveltumattomina akateemisiin käytäntöihin. Heidän identiteettinsä muistutti stereotyyppisiä poikia. (Käyhkö 2006, 2011.) Käyhkö (2011) huomauttaa, että menestyvät keskiluokkaiset tytöt nähdään uhkana pojille, kun taas heikommin menestyvät työväenluokkaiset pojat herättävät huolta. Toiminnalliset tytöt ja hyvin menestyvät ja viihtyvät pojat jäävät kuitenkin keskustelujen ulkopuolelle. (Käyhkö 2011, 103.)

Mäntyniemen ym. (2019) tutkimuksessa ilmeni, että metsäalan valinneet tytöt omaksuivat kulttuurisesti pojille tyypillisiä toimintatapoja ja viihtyivät poikien seurassa, erottuen perinteisistä tyttöjen kiinnostuksen kohteista. Kuitenkin oppilaanohjaajat yhdistivät metsäalan miehiin ja poikiin. Oppilaanohjaajien mukaan alalla tarvittiin muun muassa teknisyyttä, itseohjautuvuutta, yhteistyö- ja vastuunotto-kykyä, vahvuutta sekä rohkeutta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Tytöt kuitenkin kokivat metsäalan sopivammaksi itselleen kuin pojille, eivätkä pitäneet alan fyysisyyttä esteenä, sillä he uskoivat koneiden hoitavan voimankäytön. (Mäntyniemi ym. 2019, 21–24, 35–36; vrt. Hoikkala 2019; Muilu 2021.) Oppilaanohjaajat kuvailivat tyttöjen olevan poikia arempia kokeilemaan koneita, kun taas opettajat pitivät tyttöjä varovaisempina ja huolellisempina koneenkäyttäjinä. Opettajat arvostivat tyttöjen vastuuntuntoa. Mäntyniemen (2019) mukaan tyttöjä tulisi rohkaista ja antaa enemmän mahdollisuuksia koneiden kokeilemiseen itseluottamuksen lisäämiseksi. (Mäntyniemi ym. 2019, 29–30.)

Julkisuudessa on keskusteltu maahanmuuttotaustaisten tyttöjen ohjauksesta usein ammatillisiin koulutuksiin lukiokoulutuksen sijaan (Souto 2020), vaikkakin samantyyppistä ohjausta on myös havaittavissa valtaväestön opiskelijoiden kohdalla (Haavisto 2022). Opinto-ohjaajat sijoittavat muslimi- ja somalitaustaisia naisia perinteisiin rooleihin, kuten kotiin ja lastenhoitoon, ja ohjaavat heitä koulutuksiin, jotka nähdään heille sopivina ilman heidän omaa mielipidettään. Tällaisia aloja ovat muun muassa sairaanhoito, hoiva-ala ja muut matalapalkkaiset työt. (Kurki 2018, 60; Souto 2016, 54; Teräsaho & Hietaharju 2022.)

Lunabba (2013, ks. myös 2015; 2018) viittaa tutkimuksessaan kolmeen poikaryhmään: poikiin, jotka herättivät kielteisiä tunteita, poikiin, jotka eivät herättäneet tunteita, ja poikiin, joita ei otettu koulussa vakavasti. Viimeksi mainitulla ryhmällä oli näkyviä ongelmia koulussa, mutta heidän alisuoriutumistaan tai häiriökäyttäytymistään ei luonnehdittu ongelmaksi vaan poikien luonnolliseksi ominaisuudeksi. Kielteisiä tunteita herättävä ryhmä sai aikuisilta pääasiassa negatiivista huomiota. (Lunabba 2013, 184–185.) Lunabba (2015) korostaa empaattisen kuuntelun tärkeyttä ja häiriökäyttäytymisen syiden pohdintaa. Niemi (2016, 146–147) puolestaan painottaa myönteisen koulunkäynnin kokemuksen ja kannustavan työilmapiirin merkitystä kouluyhteisössä.

Lunaban (2013) tutkimuksessa pojat, jotka eivät herättäneet tunteita, olivat luokkahuoneen näkymättömiä ja hiljaisia poikia, joista opettajat kertoivat olevansa huolissaan. Opettajat kokivat huonoa omatuntoa ja riittämättömyyttä, koska eivät löytäneet riittävästi aikaa heidän huomioimiseensa. Hiljaiset tytöt saivat vähemmän huomiota kuin pojat, mikä johtui sukupuolistereotyyppioista: hiljainen tyttö nähtiin tavallisena oppilaana, kun taas hiljainen poika poikkeavana. Opettajat uskoivat, että keskikastin pojilla meni hyvin, vaikka heistä ei tiedetty paljon. Niemi (2016) korostaa, että ohjauksessa tulisi erityisesti huomioida hiljaiset ja vähemmän huomiota vaativat oppilaat.

Huotarin, Törmän ja Tuokkolan (2011) tutkimuksessa ilmeni, että toisen asteen oppilaitoksissa lähes neljännes sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvista oli kokenut, että heidät oli asetettu eriarvoiseen asemaan opettajan antaman tiedon suhteen tai johtuen opettajan asenteista opetustilanteessa. Heistä 70 prosenttia koki syrjinnän johtuvan seksuaalisesta suuntautumisestaan tai sukupuolivähemmistöön kuulumisestaan. Lisäksi opiskelijat kokivat opettajien puheen seksuaalivähemmistöistä usein etäisenä, ongelmalähtöisenä ja negatiivisena. Osa opiskelijoista oli keskeyttänyt opintonsa tai vaihtanut alaa, koska he eivät saaneet oikeaa tietoa kiinnostavista opintoaloista tai kokivat syrjintää opetushenkilökunnalta ja koulun käytännöistä. (Huotari, Törmä & Tuokkola 2011, 86–96, vrt. myös Lehtonen 2003; 2010; 2018.)

Niemen (2016) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaiset ilmensivät tyytymättömyyttä kouluyritysyhteistyöhön ja työelämään tutustumisen käytäntöihin ja toivoivat enemmän mahdollisuuksia tutustua työelämään ja oppilaitoksiin. Oppilaat kokivat TET-jaksot merkittäviksi koulutus- ja ammatinvalinnan kannalta, sillä ne tarjosivat arvokasta tietoa ja kokemusta sekä lisäsivät työn arvostusta. (Niemi 2016, 139, 144.) Nuorisobarometrin (2019)

mukaan työelämäkokemukset vaikuttivat eniten nuorten ammatinvalintaan (Haikkola & Myllyniemi 2020). Tasa-arvobarometriin (2017) osallistuneet nuoret kokivat heikoimmin saaneensa kannustusta epätyypillisen alan valintaan oppilaitoksen henkilökunnalta, kuten opettajilta, opinto-ohjaajilta ja muulta henkilöstöltä (Attila ym. 2018, 55). Lahtinen (2019, 135) painottaa, että opiskeluvuosien aikana opettajilta saatu kannustus, tuki ja palaute muovaavat nuorten käsityksiä itsestään ammattilaisina ja ohjaavat siten heidän tulevaisuuden suunnanottojaan. Niemen (2016, 114, 121) tutkimuksessa ilmeni vaihtelua henkilökohtaisen oppilaanohjauksen saamisessa 48 prosentista 99 prosenttiin. Henkilökohtaista ohjausta saaneet oppilaat olivat parempia urapohdinnassa.

Lahtisen tutkimuksen (2019) opinto-ohjaajat liittivät sukupuolen merkitykset nuoren elämänhistoriaan, esikuviin, mediaan sekä oppilaitosten ja työelämän käytäntöihin. He katsoivat myös, että epätyypillisen valinnan tehneiden nuorten vaikuttimina oli usein toiminut vanhempien, sisarusten tai muiden tuttujen sukulaisten esimerkki (myös Mäntyniemi ym. 2019.) Lahtisen (2019) mukaan sukupuolen ja median yhteys on monimerkityksellinen. Media voi sekä purkaa vaakasuoraa segregatiota tuomalla esiin mahdollisuuksia eri aloilla että rajoittaa pystyisyyksiä mahdollisuuksia. (Lahtinen 2019, 134.)

Käyhkö (2011) toteaa, että yhteiskunnassamme vallitsee yleinen uskomus toteutuneesta tasa-arvosta ja sukupuolten luonnollisesta järjestyksestä, mikä estää meitä huomaamasta kouluinstituution sukupuolineutraaliuden taustalla olevaa sukupuoli-ideologiaa. Toisaalta sukupuolten järjestyksessä pitäminen, tytöt tyttöinä ja pojat poikina, voi luoda turvallisuutta, harmoniaa ja tunnetta siitä, että ainakin jokin pysyy järjestyksessä muuttuvassa maailmassa. Tällöin ei kuitenkaan olla halukkaita kyseenalaistamaan ja haastamaan sukupuolen luonnollisuutta, sukupuolinormeja ja hierarkiaa. Käyhkö (2011) toteaa, että yhteiskuntaamme on sisäänrakennettu hierarkkinen erottelu muun muassa sukupuolen, sosiaalisen taustan ja etnisyyden mukaan. Ristiriitaista on, että tasa-arvon tukemisen rinnalla kouluinstituution tehtävänä on säilyttää yhteiskunnan vallitseva järjestys ja kasvattaa nuoret tällaisen yhteiskunnan kansalaisiksi. (Käyhkö 2011, 117–118.)

### 3.3.3 Sukupuolisegregaatio

Koulun ja työelämän sukupuolittuneet käytännöt vaikuttavat sukupuolten väliseen eriytymiseen ja epätasa-arvoon. Sukupuolen segregatio<sup>12</sup> tarkoittaa koulutus- ja työalojen sekä työtehtävien sukupuolen mukaista eriytymistä miesten ja naisten aloihin. (THL 2023.) Sukupuolten eriyttämisellä tuotetaan sukupuolten välistä eriarvoisuutta yhteiskunnassa, jossa toiminnot, ominaisuudet ja työt jaetaan sukupuolille kuuluviksi tai niille sopiviksi. Sukupuolen eriyttäminen toimii yhdessä hierarkkisyyden periaatteen kanssa.

Segregaatiota esiintyy kaikilla yhteiskunnan osa-aloilla, kuten koulutuksessa, työelämässä ja kotitöissä, ja sitä ylläpidetään kulttuuristen mielikuvien, odotusten ja ihanteiden avulla. (Tanhua 2012, 19–20.) Koivusen (2023) mukaan segregatian juurisyyt juontuvat historiasta, jossa naisten ja miesten työmarkkina-asetat ovat olleet erilaiset. Naiset kouluttautuivat matalammin ja työskentelivät avustavissa tehtävissä, kun taas miehet etenivät korkeampiin tehtäviin. Vaikka lainsäädännöllä on pyritty poistamaan tätä jaottelua, historia vaikuttaa edelleen, ja ammattien eriytyminen on yhä vallitsevaa. (Welling 2023; vrt. Juutilainen 2003; Liljeström 1996; Setälä 1993.) Sukupuolen mukaisen eriytymisen purkamiseksi on laadittu ohjeistuksia ja kehittämissuunnitelmia sekä toteutettu tasa-arvohankkeita jo vuosikymmenten ajan, mutta ne ovat hajanaisia ja jääneet osittain hyödyntämättä. (Laakkonen 2023; Laiho 2013; Teräsaho ym. 2023, 91; Welling 2023.)

Segregaatio voidaan jakaa pystysuoraan eli vertikaaliseen ja vaakasuoraan eli horisontaaliseen. Vertikaalinen segregatio tarkoittaa sukupuolen mukaista eriytymistä työtehtäviin, jotka eroavat toisistaan rahallisen korvauksen tai valta-asemansuhteen (Teräsaho ym. 2023, 13.) Epätyypilliset työsuhteet, kuten osa-aikatyö ja määräaikaiset työsuhteet, kuuluvat vertikaaliseen segregatioon (Tanhua 2012, 20). Horisontaalinen segregatio puolestaan viittaa sukupuolen mukaiseen eriytymiseen eri sektoreille, ammatteihin ja koulutusaloille (Lahtinen ym. 2019, 10; THL 2023). Suomessa horisontaalinen eriytyminen on erityisen voimakasta (Lahtinen ym. 2019, 10).

Tutkimukset osoittavat, että sukupuolen mukainen koulutus- ja työalojen eriytyminen alkaa jo peruskoulussa (Ristikari ym. 2018, 123). Koulutuspolkujen eriytyminen on voimakkainta

---

<sup>12</sup> Käsitteitä sukupuolen mukainen segregatio ja sukupuolittuneisuus käytetään yleisesti rinnakkain. Perusopetuksen yhteydessä, kun tytöt ja pojat ovat useimmiten samoissa ryhmissä, puhutaan sukupuolittuneisuudesta. Kun puhutaan ammatillisesta koulutuksesta ja työelämästä käytetään usein käsitettä segregatio. (Jääskeläinen ym. 2016, 10.)

siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle ammatilliseen koulutukseen (Saari & Lahtinen 2019, 39). Toisen asteen koulutus on edelleen vahvasti sukupuolen mukaan eriytynyttä (Laakkonen 2023; Mäntyniemi ym. 2019, 17, 20; Witting 2022). Vuonna 2022 peruskoulun yhdeksännen luokan päättäneistä tytöistä 61 prosenttia haki ensisijaisesti lukioon ja pojista 43 prosenttia, kun taas ammatilliseen koulutukseen haki tytöistä 35 ja pojista 53 prosenttia (Tilastokeskus 2023). Naisten enemmistö lukiokoulutuksessa on pysynyt kutakuinkin ennallaan 1980-luvulta (Lahelma 2013, 20), vaikka viimeisen kymmenen vuoden aikana naisten osuus on kasvanut vähitellen (Laakkonen 2023; Tilastokeskus 2023; 2024h).

Ammatillinen koulutus vahvistaa sukupuolittunutta työnjakoa kahdella tavalla. Yhtäältä nuoret tekevät koulutusvalintoja kriittisessä iässä, jolloin sukupuoli vaikuttaa heidän identiteettiinsä, ja toisaalta nämä valinnat ohjaavat nuoria sukupuolittuneille koulutus- ja työmarkkinoille. (Bieri, Imdorf, Stoilova & Boyadjieva 2016.) Jo perusopetuksessa tulisi vaikuttaa nuorten mielikuviin eri ammanteista ja niiden sukupuolittumisesta tarjoamalla tietoa aiheesta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen seurauksista. Tämä auttaisi nuorta tekemään tietoisempia koulutus- ja uravalintoja. (Teräsaho ym. 2023, 35–46.) Jokion ym. (2024) raportin mukaan peruskoulun ja toisen asteen opiskelijat toivovat monipuolisempaa ja laajempaa tietoa muun muassa työnhausta, ammanteista ja työelämästä. Opiskelijat korostavat aineenopettajien roolia työllistymismahdollisuuksien esittelyssä. (Jokio ym. 2024, 37–39.)

Ammatillisen koulutuksen koulutusaloista tekniikan ja liikenteen ala sekä luonnontieteen ala ovat vahvasti miesenemmistöisiä, kun taas sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, humanistinen ala ja kasvatusala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala ovat vahvasti naisenemmistöisiä. Koulutusalojen sisällä sukupuolittuminen on kuitenkin vahvempaa kuin tilastot<sup>13</sup> antavat ymmärtää. (Murto, Vieno, Inkinen, Reinikainen & Saari 2018; myös Pietiläinen, Kokkonen, Lipasti, Lahtinen & Maunula 2021; Tilastokeskus 2024a.) Ammattikorkeakoulussa koulutusalojen eriytyminen on saman suuntaista kuin ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijoista yli puolet (54 prosenttia) oli naisia ja ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa naisten osuus oli 71 prosenttia (Tilastokeskus 2024b). Myös yliopistossa monet koulutusalat ovat eriytyneet nais- ja miesenemmistöisiin aloihin. Vuonna 2023 yliopisto-opiskelijoista 56 prosenttia ja tutkinnon suorittaneista 60 prosenttia oli naisia (Tilastokeskus 2024c).

---

<sup>13</sup> Tilastollisissa tarkasteluissa on havaittavissa, että osa epätyypillisistä koulutusaloista (esimerkiksi sosiaali- ja terveysala), joille keskittyy eniten vähemmistösukupuolen edustajia, sisältää sosiaalisia taskuja, joihin alalle hakeutuneet vähemmistösukupuolen edustajat keskittyvät. Tämä korostaa koulutuksen sukupuolen mukaista segregatiota entisestään. (Murto, Vieno, Inkinen, Reinikainen & Saari 2018).

Huolimatta naisten koulutustason noususta ammattialat ovat pysyneet sukupuolen mukaan vahvasti eriytyneinä. Käyhkö (2011) huomauttaa, että nuorten naisten koulumenestys ja lisääntynyt kouluttautuminen eivät välttämättä muuta yhteiskunnan valtasuhteita, koska naisten ja miesten saavutuksia arvioidaan eri tavoin. Vaikka tytöt saavat keskimäärin parempia koulutodistuksia ja naiset kouluttautuvat pidempään, palkkaerot eivät ole kuitenkaan kadonneet naisten koulutustason nousun myötä. Miehet ovat edelleen rakenteellisesti vahvemmassa asemassa työelämässä ja yhteiskunnassa. (Käyhkö 2011, 102; Teräsaho ym. 2023, 14; Welling 2023.)

Sukupuolen mukaista eriytymistä ylläpitävät tekijät kytkeytyvät miesten ja naisten käsityksiin siitä, minkälaisissa ammateissa heidän tulisi toimia. Aapola-Karin mukaan (2023) koulutussalavalintoihin vaikuttavat lisäksi oman paikkakunnan koulutusmahdollisuudet, elinkeinorakenne, perhe, ystävät, sukulaiset, sosiaaliset tekijät sekä se, miten nuori vastaanotetaan eri aloilla (Laakkonen 2023). Tasa-arvon edistäminen ja segregaaation lieventäminen koulutuksessa ja työelämässä -kehittämishankkeen (SEGLI) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaiden tekemiin koulutussalavalintoihin vaikuttivat ensisijaisesti tutut ammatit ja opiskelualat, sukupuolittuneet mielikuvat eri töistä sekä jokin negatiivinen tekijä, kuten opiskelun liian pitkä kesto. (Tanhua 2019.)

Nuorten toiveammatit eriytyvät sukupuolen mukaan samalla tavoin kuin alat työelämässä. Sosiaali- ja terveysalan ammatteja toivovat pääasiassa nuoret naiset, kun taas ICT- ja tekniikan aloja nuoret miehet. (Teräsaho & Keski-Petäjä 2017, 206–207.) Nuoret valitsevat usein myös TET-harjoittelupaikan sukupuolelleen tyypilliseltä alalta (Mayer ym. 2022, 55–57). Sukupuolistereotyyppiset mielikuvat vaikuttavat koulutussalavalintoihin erityisesti, kun oikeaa tietoa eri aloista on saatavilla vain vähän (Aapola-Kari & Tolonen 2019, 87; Mäkelä 2019, 78; Tanhua 2019). Aapola-Karin ja Tolosen (2019) mukaan nuoren näkemys tasa-arvokysymyksistä on vielä kapea-alainen. Koulun opinto-ohjaus ei tarjoa nuorille juurikaan tukea koulutusvalinnoissa, pikemminkin päinvastoin. (Aapola-Kari & Tolonen 2019, 87.)

Työurien segregaatio johtuu merkittävästä eroista miesten ja naisten koulutusvalinnoissa. (Kauhanen & Napari 2015, 80; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013, 190). Suomen työmarkkinat ovat vahvasti eriytyneet sekä työtehtävien että palkkatason osalta (Kauhanen & Riukula 2019, 80–81). Euroopan Unionin keskiarvoon verrattuna ammattien mukainen segregaatio on Suomessa erityisen voimakasta, ja se on jatkunut edelleen (Witting 2023). Euroopan tasa-arvoinstituutin tuoreimman tasa-arvoindeksin (EIGE 2024b) mukaan Suomen

työmarkkinat vuonna 2024 olivat kuudenneksi segregoituneimmat EU-maissa (EIGE 2024b). Tilastokeskuksen työssäkäyntitilastojen mukaan vuonna 2022 suomalaisista palkansaajista alle 9 prosenttia työskenteli tasa-ammateissa<sup>14</sup>. Sukupuolelleen epätyypillisessä ammatissa työskenteli miehistä viidennes (20,4 %) ja naisista noin joka kymmenes (11,7 %). (Tilastokeskus 2024d.)

Tilastokeskuksen vuoden 2023 tietojen mukaan monet toimialat olivat selvästi nais- ja miesenemmistöisiä. Naiset työskentelivät useammin terveys- ja sosiaalipalveluissa<sup>15</sup> (86 %), palvelutoiminnassa (70 %), koulutuksessa (69 %) sekä majoitus- ja ravitsemistoiminnassa (65 %). Miesenemmistöisin toimiala oli rakentaminen, jossa miesten osuus työllisistä oli 90 prosenttia. Seuraavaksi suurin miesten osuus työllisistä oli kaivostoiminnassa ja louhinnassa (86 %) sekä kuljetuksessa ja varastoinnissa (80 %). (Tilastokeskus 2024g.) Vuonna 2020 työllisten yleisimmät ammatit olivat myyjä, lähihoitaja ja sairaanhoitaja. Näissä ammattiryhmissä naisia oli lähihoitajista ja sairaanhoitajista 90 prosenttia (137 500), ja myyjistä naisia oli 65 prosenttia (66 000). (Tilastokeskus 2022.)

Vuonna 2023 palkansaajanaisten lähes neljännes (24 prosenttia) ja miehistä hieman yli joka kymmenes (13 prosenttia) teki osa-aikatyötä. Määräaikaisessa työsuhteessa työskenteli naisista 19 ja miehistä 14 prosenttia. Osa-aikatyö oli yleistä sekä nuorimmilla (51 %) että vanhimmilla (61 %) palkansaajilla. (Tilastokeskus 2024e.) Naisten osuus johtajista on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2019 teollisuuden johtajista lähes neljäsosa (23 %) ja palvelualojen johtajista lähes 40 prosenttia oli naisia. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2020, 9.) Naiset ovat viime vuosikymmeninä purkanee segregatiota hakeutumalla aiempaa enemmän miesenemmistöisille aloille. Tämä on johtanut naisennemmistöisyyteen perinteisesti miehisissä ammateissa, kuten lääkärin ja opettajan tehtävissä. (Welling 2023.)

Sukupuolen mukainen segregatio on tasa-arvon kannalta ongelmallista, sillä se luo epätasa-arvoa. Segregatio ylläpitää sukupuolistereotyyppioita, jotka vahvistavat sukupuolittuneita odotuksia ja vinoutuneita arvioita miesten ja naisten osaamisesta (Reskin & Bielby 2005). Negatiivinen segregatio vaikuttaa haitallisesti myös miesenemmistöisiin aloihin (Teräsaho ym. 2023, 14). Burchellin, Hardyn, Ruberyn ja Smithin (2014) tutkimus osoittaa, että alojen

---

<sup>14</sup> Tasa-ammateissa eri sukupuolta olevien osuus on 40–60 %. Naisten ja miesten ammateissa vallitsevaa sukupuolta on yli 90 prosenttia työllisistä. Nais- ja miesenemmistöisissä ammateissa vallitsevan sukupuolen osuus on yli 60 prosentista yli 90 prosenttiin. (Tilastokeskus 2024d.)

<sup>15</sup> Tasa-ammattaja sosiaali- ja terveysalalla ovat ensihoitajat ja fysioterapeutit.

eriytyminen rajoittaa sukupuolten valinnan mahdollisuuksia koulutus- ja työmarkkinoilla, vaikuttaa työaikoihin, työ sopimuksiin ja palkkaeroihin sekä ohjaa naisia ja miehiä eri tehtäviin, ammatteihin ja toimialoille. (Burchell, Hardy, Rubery & Smith 2014, 27–30; myös Tilastokeskus 2024f; Vuorinen-Lampila 2018, 125–127; Welling 2023.) Työuran aikana kertyneet palkkaerot heijastuvat myös eläkkeisiin, ja segregatio vaikuttaa sukupuolesta riippumatta kaikkiin, jotka työskentelevät naisenemmistöisillä aloilla. Näillä aloilla työ on usein huonommin palkattua ja työsuhteet epätyypillisiä. (Teräsaho 2023, 14.) Tasa-arvobarometrin (2017) mukaan naiset kokivat sukupuolensa olevan haitaksi palkkauksessa, uralla etenemisessä ja ammattitaidon arvostuksessa erityisesti miesenemmistöisillä työpaikoilla ja yksityisellä sektorilla (Bairoh & Putila 2021; Bergbom, Toivanen, Airila & Väänänen 2016, 27–28; Charles, Guryan & Pan 2018, 45–46; Kanninen, Virkola, Lilja & Rask 2022, 22, 59; Kauhanen & Riukula 2019, 80 Pietiläinen 2018, 68; Welling 2023). Tämä voi tulevaisuudessa vahvistaa työurien eriytymistä entisestään.

Lahtinen ym. (2019) korostavat, että koulutusvalinnoilla on merkittävä yhteys työelämään ammatinvalinnan ja uralla etenemisen kautta. Yhteistyö oppilaitosten ja työmarkkinajärjestöjen välillä on keskeistä segregatation purkamisessa. Siirtyminen toiselle asteelle ei kuitenkaan rajoita yksilön urapolkua, sillä koulutus- ja uravalintoja tehdään usein monipuolisesti läpi elämän, siirtyen koulutusasteelta ja työalalta toiselle. (Lahtinen ym. 2019, 15–16.) Tärkeäintä on, että nuoret saavat sukupuolistereotyyppioista vapaata tietoa koulutusvaihtoehdoista ja että heitä kannustetaan valitsemaan koulutuspolkunsa yksilöllisten taipumustensa, ei sukupuolen perusteella (Aapola-Kari 2019, 62).

### **3.4 Sukupuolitietoisuus**

Sukupuolta on eri aikakausina ja konteksteissa pyritty huomioimaan erilaisin käsittein. Seuraavaksi tarkastelen keskeisiä termejä, jotka ovat sidoksissa sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja ovat olennaisia tutkimukseni kannalta.

Käsitteet sukupuolitietoisuus, sukupuolisensitiivisyys ja sukupuoliherkkyys ovat hyvin lähellä toisiaan, ja niitä käytetään sukupuolten tasa-arvodokumenteissa usein synonyymeinä. Suomessa sukupuolitietoisuus käsitteen käyttö on yleistynyt koulukontekstissa. (Juutilainen 2007, 136; Lahelma 2014a, 2014b; OKM 2010.) Sukupuolitietoinen käsitteen käyttöön on päädytty myös siksi, että sukupuolisensitiivisyys saattaa sekoittaa ajattelutapaan, joka korostaa tyttöjen ja poikien lähtökohtaisia eroja eli essentiaalisuuteen. (Jääskeläinen ym. 2016, 19; OKM 2010).

Juutilainen (2003) korostaa sukupuoliherkkyyden ja sukupuolisensitiivisen erilaisuuden hyväksymistä tasa-arvon edistämiseksi. Niiden tavoitteena on tunnistaa ja purkaa sukupuoliin kytkeytyviä stereotyyppioita ja niiden hierarkkisuutta, jotta jokainen voi tehdä valintoja omien kiinnostustensa mukaan ilman sukupuolen asettamia rajoituksia. (Juutilainen 2003, 63–64.) Syrjäläinen & Kujala (2010, 31) toteavat sukupuolisensitiivisyyden olevan tärkeä edellytys tasa-arvon saavuttamiselle, sillä se huomioi sukupuolinäkökulman kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Se kytkeytyy ajattelutapaan ja toimintaan sekä arvostaa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta. Erityisesti varhaiskasvatuksessa ja nuorisotyössä sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa sitä, että kasvatuksessa tuetaan lasten mahdollisuutta olla omia itsejään sukupuolesta riippumatta (Seta 2024).

Lahelman (2014b) mukaan sukupuolitietoisuus edellyttää itsestään selvien oletusten purkamista tyttöjen ja poikien erottelusta. Sukupuolitietoinen lähestymistapa tunnistaa kulttuurisesti tuotetut sukupuolten erot ja pyrkii muuttamaan erilaista kohtelua ja arvostusta. Tällöin huomio keskittyy yksilöön sukupuolen sijaan, ja sukupuoli nähdään osana muita eron ulottuvuuksia. (Lahelma 2014b, 384; OKM 2010, 56.)

Sukupuolineutraali ajattelu perustuu oletukseen sukupuolten samanlaisuudesta, mutta tasa-arvon saavuttamiseksi tarvitaan myös konkreettisia toimenpiteitä (Lahelma 2014b, 383). Vaikka sukupuolineutraalius pyrkii yksilölliseen kohteluun, se voi samalla kieltää sukupuolen merkityksen ja siten ylläpitää perinteisiä sukupuolikäsityksiä (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11; Käyhkö 2011, 91–93.). Tämä ajattelu ei tunnista sukupuolten eroja, mikä voi estää tasa-arvon toteutumista (Syrjälä & Kujala 2010, 32; myös THL 2023). Sukupuolineutraali-termiä käytetään myös kuvaamaan asioita, jotka soveltuvat kaikille sukupuolille, kuten sukupuolineutraalit wc-tilat (THL 2023).

Kouluinstituutiossa tasa-arvon edistämisen velvoite on ymmärretty pitkälti sukupuolineutraaliutena, mikä on johtanut sukupuolen ja muiden erojen häivyttämiseen asiakirjoista. Kuitenkin sukupuolen merkitys säilyy koulun arjessa, vaikka opetussuunnitelmassa käytetään tyttöjen ja poikien sijaan termiä *oppilaat*. Virallisten tekstien sukupuolineutraalius ei heijasta todellisuutta, jossa sukupuoli vaikuttaa koulun rakenteisiin, prosesseihin ja kulttuuriin. (Käyhkö 2011, 91; myös Laiho 2013.) Sukupuolineutraali opetussuunnitelma myös välittää lukuisilla toistoilla olettamuksia tytöille ja pojille siitä, mikä on toivottua, sallittua tai kiellettyä (Lahelma 2014b, 383).

Sukupuolisokeus viittaa väheksyvään asenteeseen sukupuolta koskevissa kysymyksissä, ja se voi ilmetä myös sukupuolikuuroutena ja sukupuolimykkyytenä. Nämä ilmiöt kuvaavat ihmisten haluttomuutta nähdä, kuulla, tunnistaa ja käsitellä sukupuolen merkitystä organisaatioissa (myös OKM 2010, 55).

Huuki ym. (2018) korostavat sukupuolivastuullisuuden käsitteen merkitystä vastuullisessa toiminnassa sukupuolikysymyksissä. Sukupuolisensitiivisyys, sukupuolivastuullisuus ja sukupuolitietoisuus viittaavat tarpeeseen tunnistaa ja tiedostaa sukupuolistereotypioita, -oletuksia ja -odotuksia, sekä ylittää ne aktiivisin toimenpitein. (Huuki ym. 2018, 11.)

Tiukat sukupuolinormit rajoittavat kaikkien ihmisten elämää ja valintoja, vaikuttaen esimerkiksi kouluaineiden valintaan ja ammatteihin. Normit muovaavat todellisuutta, joka voi toistaa itseään, ellei niihin puututa. Sukupuolitietoisuus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan näitä normeja. Lahelma (2019) sekä Laiho ja Jauhiainen (2016) korostavat opettajankoulutuksen merkitystä sukupuolitietoisuuden lisäämisessä. Koulutuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia pohtia, miten sukupuolta rakennetaan arjessa. (Lahelma 2019; Laiho & Jauhiainen 2016.)

### 3.5 Sukupuolitietoinen ohjaus ja ohjaaja

Sukupuolitietoinen, sukupuolisensitiivinen ja sukupuoliherkkä ohjaus pyrkii tuomaan esiin sukupuoleen liittyviä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita sekä prosesseja.

Ohjausprosessi on kriittinen reflektioprosessi, jossa tarkastellaan sukupuolen vaikutuksia yksilöiden elämään. (Juutilainen 2007, 136.) Ohjaajan oman toiminnan reflektointi on keskeistä, sillä se vaikuttaa ohjausprosessiin. Kriittisesti arvioiva ohjaaja tiedostaa omat uskomuksensa ja olettamuksensa eri sukupuolten ohjauksessa sekä kyseenalaistaa omia tulkintojaan. (Juutilainen 2007, 142; Jääskeläinen ym. 2016, 18, 23, 37; Saarinen ym. 2021, 4–6.) Juutilaisen (2005, 31) mukaan vain tällöin ohjaajalla on mahdollisuus rohkaista opiskelijaa kriittiseen arviointiprosessiin, jossa opiskelija tutkii omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia oletuksia.

Sukupuolitietoisella ohjaajalla on teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta<sup>16</sup>, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä. Hän ymmärtää biologisia, psykologisia ja

---

<sup>16</sup> Sosialisatio tarkoittaa koko elämänkulun kestävästä tapahtumasarjaa, jossa yksilö omaksuu yhteisönsä ja yhteiskunnan arvoja, normeja ja rooleja. Se tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa myös sosiaalistuva yksilö on aktiivinen osapuoli. Sosialisatiion tuloksena yksilöt osaavat toimia yhteiskunnassa ja kykenevät muuttamaan sitä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013.)

sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat sukupuolten asemaan yhteiskunnassa ja eri sosiaalisissa yhteyksissä. Ohjaaja tiedostaa, että maailma näyttäytyy monin tavoin erilaisena naisille ja miehille, ja hän huomioi tämän kohdatessaan opiskelijoita. Hän ymmärtää myös, että sukupuolistaviin rakenteisiin ja prosesseihin voidaan vaikuttaa. (Juutilainen 2007, 142; Jääskeläinen ym. 2016, 18; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.)

Sukupuolietoisuus ilmenee ohjaajan kyvyssä havaita opiskelijaa, kuunnella ja kommunikoida tämän kanssa sekä tuoda esiin sukupuolen merkitys opiskelijalle. Sukupuolietoisen ohjauksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan toimintakykyä ja toimijuutta siten, että hän voi tehdä itselleen mielekkäitä valintoja koulutuksessa ja elämässään sukupuolesta riippumatta. Keskeinen kysymys on, merkitseekö toimijuuden vahvistuminen eri asioita naisille ja miehille. Ovatko oikeiden valintojen ja hyvän elämän elementit jo ennalta määräytyneet opiskelijan sukupuolen mukaan? (Juutilainen 2005, 2007).

Sukupuolietoisessa ohjauksessa opiskelijaa kannustetaan, rohkaistaan ja tarvittaessa jopa haastetaan tarkastelemaan kriittisesti elinkeinorakennetta, työelämää ja ammattialoja. Ohjauksessa on tärkeää tiedostaa myös ympäristön, kuten kaveripiirin tai vanhempien, vaikutus valintoihin. (Jääskeläinen ym. 2016, 23.) Tavoitteena on edistää laaja-alaista ajattelua jatko-opintomahdollisuuksista sekä tunnistaa ja purkaa opiskelijan ajatteluun ja valintoihin vaikuttavia stereotyyppioita.

Ohjaus ulottuu työelämän tutustumisjaksoille, joiden avulla voidaan ehkäistä sukupuolittuneiden koulutusvalintojen ja työurien uusintumista. (Saarinen ym. 2021, 6.) Sukupuolietoinen ohjaaja valitsee oppimateriaalit, työtavat ja yhteistyökumppanit tasa-arvoa edistävästi. Hän tunnistaa sukupuolittavia kielellisiä elementtejä ja käyttää itse moninaisuutta kunnioittavaa kieltä. (Jääskeläinen ym. 2016, 13, 21–23; Saarinen 2021, 5.)

Sukupuolietoinen ohjaaja antaa opiskelijalle tilaa olla oma itsensä ilman sukupuoliodotuksia. Hän osaa tukea opiskelijan kasvua ja sukupuoli-identiteetin rakentumista, myös tilanteissa, joissa opiskelija on epävarma sukupuoli-identiteetistään tai kuuluu sukupuolivähemmistöön. Ohjaajalla on myös kykyä analysoida sukupuolten ja sukupuolivähemmistöjen kohtaamia rakenteellisia epätasa-arvon muotoja. (Jääskeläinen ym. 2016, 18–19.)

Karvinen ja Venesmäki (2019) sekä OPH (2024a) korostavat, että sukupuolietoisuus koulun opetuksessa ja ohjauksessa perustuu oppijan yksilöllisyyden ja persoonallisuuden tunnistamiseen. Keskeistä on, että kouluyhteisön toimijat osaavat vahvistaa

muunsukupuolisten olemassa olevia voimavaroja ja itsetuntoa, jotta usko omaan osaamiseen ei heikkenisi väärin päätelmien vuoksi. (Karvinen & Venesmäki 2019; OPH 2024a.) Karvinen ja Venesmäki (2019) painottavat, ettei identiteetistä tehdä oletuksia, jos se on tarpeen tietää, kannattaa kysyä avoimesti ja kuunnella herkällä korvalla. (Karvinen & Venesmäki 2019.)

Lahelma (2014b) korostaa, että koulutuksen ja opettajien on oltava aktiivisia tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden edistäjiä. Tämä tarkoittaa nuorta ympäröivien sukupuolten erojen ja eriarvoisuuden haastamista rakenteiden, opetussuunnitelman ja koulun arjen tasolla. Koulussa lapset ja nuoret rakentavat, neuvottelevat, kokeilevat, haastavat ja esittävät jatkuvasti sukupuoli-identiteettejään. He huomaavat herkästi aikuisten asenteet tasa-arvosta tai epätasa-arvosta. Lahelman mukaan sukupuolitietoinen ohjaus perustuu yhteistyöhön opiskelijan kanssa, eikä se arvota tai määrää hänen toimintaansa ylhäältä käsin. (Lahelma 2014b.) Sukupuolitietoinen ohjaaja purkaa sukupuolittavia käytäntöjä sekä ajattelu- ja vuorovaikutusmalleja työyhteisössään ja osallistuu aktiivisesti koulun tasa-arvosuunnitteluun. (Jääskeläinen ym. 2016, 19; Saarinen ym. 2021, 4–6.)

Seuraavaksi kerron tutkimuskirjallisuuteen perustuen oman käsitykseni siitä, miten ymmärrän sukupuolitietoisuuden ohjauksen ja ohjaajan roolin.

Sukupuolitietoisuuden ohjauksen ytimessä on ohjaajan oman toiminnan reflektointi, joka mahdollistaa toiminnan tiedostamisen ja tarvittaessa muuttamisen. Ohjaus kyseenalaistaa heteronormatiivisuuden, sukupuoliroolit ja perinteisen työnjaon. Ohjaus on tasa-arvoista ja kannustavaa, ja siinä huomioidaan intersektionaalisuus. Sukupuolitietoinen ohjaaja edellyttää kaikilta opiskelijoilta samanlaista suoriutumista riippumatta sukupuolesta ja kohtaa heidät yksilöinä ilman sukupuoliluokittelua.

Sukupuolitietoinen ohjaaja hallitsee ohjauksen aihealueet ja pystyy tarjoamaan opiskelijoille realistista tietoa koulutusaloista, jatko-opintomahdollisuuksista ja ammateista. Tiedon avulla opiskelijat voivat suunnitella tulevaisuuttaan unelmiensa mukaan ilman sukupuolen asettamia esteitä. Ohjaaja rohkaisee opiskelijoita tutustumaan myös sukupuolelleen epätyypillisiin ammatteihin. Lisäksi ohjaajan olisi hyvä perehtyä koulutusaloihin ja työelämään, jotta hän osaa kertoa eri työtehtävistä ja ohjata opiskelijoita realistisesti niiden suuntaan.

Ohjaaja edistää tasa-arvoa koulussa ja työelämässä kiinnittämällä huomiota kielelliseen ilmaisuun sekä käyttämällä sukupuolineutraaleja ammattinimikkeitä. Sukupuoleen viittaavat

nimikkeet saattavat vähentää vastakkaisen sukupuolen kiinnostusta tiettyihin ammatteihin. Ohjauksessa on tärkeää huomioida sukupuolitietoinen viestintä ja monimuotoisuus sekä valita oppimateriaalit tasa-arvotietoisesti. Materiaalien tulisi kuvastaa sukupuolten moninaisuutta ja esittää eri sukupuolia monipuolisesti erilaisissa tehtävissä.

Sukupuolitietoisien ohjauksen tueksi olisi tärkeää vahvistaa kodin ja koulun yhteistyötä, sillä kodilla on merkittävä rooli nuorten tulevaisuuden valinnoissa. On olennaista, että vanhemmilla on ajankohtaista tietoa opiskelusta, ammateista ja jatko-opintomahdollisuuksista. Yhteistyötä voitaisiin parantaa järjestämällä kotiväen- ja huoltajailtoja, joissa käsitellään näitä teemoja. Tämä lisäisi huoltajien tietämystä ja voisi vähentää mahdollisia ennakkoluuloja.

Myös ohjauksen siirtymävaiheyhteistyötä tulisi kehittää, jotta perusopetuksen ohjaustyötä tekevät saisivat realistisen käsityksen toisen asteen koulutuksesta ja ammatillisista opintomahdollisuuksista. Opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuuksia tutustua erilaisiin työpaikkoihin, erityisesti epätyypillisiin aloihin, esimerkiksi peruskoulun TET-jaksojen tai ammatillisen koulutuksen orientoivien jaksojen kautta.

## 4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää yläkoulun ja toisen asteen opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa ja koulussa. Käsitykseni mukaan opettajan ja opinto-ohjaajan oma toiminta ja heidän käsityksensä tasa-arvosta heijastuvat myös opiskelijoiden ohjaukseen ja vaikuttavat siten opiskelijoiden käsityksiin tasa-arvosta tai eriarvoisuudesta. Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on lisäksi jäsentää tutkimusjoukon käsityksiä sukupuolitietoisesta ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä koulun toimintakulttuurissa yläkoulussa ja toisella asteella. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla ymmärretään työyhteisön tapaa toimia sukupuolten tasa-arvoa edistävästi. Toimintakulttuuri ilmenee vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa ratkaisuissa, ja se vaikuttaa suoraan opiskelijan saamaan ohjauksen laatuun. Käsitän sukupuolitietoisesta ohjauksen tasa-arvoa edistäväksi toimintatavaksi.

Tutkimukseni pääkysymykset ovat:

Minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on sukupuolten välisestä tasa-arvosta yhteiskunnassa?

Minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on sukupuolten välisestä tasa-arvosta koulussa?

Minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on sukupuolitietoisesta ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä koulun toimintakulttuurissa?

### 4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni perustuu tiettyihin oletuksiin tutkimuskohteesta, eli opettajien ja opinto-ohjaajien antamasta ohjauksesta yläkoulussa ja toisella asteella. Lähestymistapani perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena. Ontologisena ja epistemologisena perustana tutkimuksessani on subjektivistinen lähestymistapa, joka nojaa yksilön henkilökohtaiseen todellisuuteen ja pyrkii ilmiön ymmärtämiseen.

Tutkimusmetodologisesti lähestyn aihetta laadullisen tutkimuksen keinoin, kasvatustieteen sukupuolinäkökulmaa hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa sukupuolittuneisuus yhteiskunnassa ja koulussa ymmärretään ilmiönä, jota sukupuolitietoisella ja tasa-arvoa edistävällä ohjauksella voidaan ennalta ehkäistä.

Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus valitaan silloin, kun kiinnostuksen kohteena ovat tutkittavien henkilöiden kokemukset, ajatukset, tunteet sekä merkitykset, joita

he antavat tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaista ja rikasta tietoa jostakin ilmiöstä. Tietoa pyritään keräämään ihmisiltä heidän luonnollisissa toimintaympäristöissään, joissa he tulkitsevat toistensa toimintaa ja toimivat vastavuoroisesti. Tavoitteena ei ole selvittää, missä määrin tai miten usein jokin ilmiö esiintyy, vaan tuottaa ymmärrystä ilmiöstä erilaisten näkökulmien kautta. (Juuti & Puusa 2020, 9–14.) Tämä lähestymistapa tukee tutkimukseni tavoitetta ymmärtää, selvittää, löytää ja paljastaa tosiasioita opettajien ja ohjaajien käsityksistä, ajatuksista ja kokemuksista.

Tutkimukseni tiedonintressi on interpretivistinen ja tarkemmin hermeneuttinen. Pyrkimykseni on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Interpretivismi korostaa tiedon tuottamisessa tulkintojen merkitystä sekä pyrkimystä ymmärtää maailmaa sen toimijoiden näkökulmasta. Ilmiöitä ei tarkastella sellaisinaan, vaan merkityksinä, joita ihmiset niille antavat. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 17–20.) Hermeneuttisessa lähestymistavassa keskeistä on tulkinta ja tutkimuskohteen syvällinen, inhimillinen ymmärtäminen. Tieto nähdään jatkuvana tulkintojen prosessina, jossa hermeneuttinen kehä mahdollistaa ymmärryksen syventymisen tutkimuksen eri osia toistamalla ja tarkastelemalla uudelleen. Uudelleentulkinta laajentaa ymmärrystä, ja ilman esiymmärryksen tarkistamista tiedon syventyminen estyy. Hermeneutiikassa korostuvat kieli ja kommunikaatio, joiden kautta pyritään ymmärtämään ilmiöitä osallistujien näkökulmasta. (Siljander 1988, 115–119.)

Valitsin tutkimusmetodiksi fenomenografian, koska haluan tutkimuksellani syventää ymmärrystä opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksistä tasa-arvosta ja sen edistämisestä koulussa sekä yhteiskunnassa. Fenomenografiassa pyritään tunnistamaan laadullisia eroja käsityksissä, ja pääpaino on näiden käsitysten sisällöllisessä tulkinnassa. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien käsityksistä sekä tavoista, joilla he ymmärtävät tarkasteltavan ilmiön (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

## **4.2 Fenomenografia aineiston analyysin metodina**

Tutkimuksessani käytän Martonin 1970-luvulla kehittämää aineistosuuntautunutta fenomenografista tutkimusotetta, joka tarkastelee arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden ymmärtämisen erilaisia tapoja. (Marton 1988; Marton & Booth 1997, 14–16.) Fenomenografia ei rajoitu pelkästään oppimisen tutkimiseen, vaikka sen juuret ovat kasvatustieteessä (Häkkinen 1996, 6).

Fenomenografiassa kartoitetaan kuvauskategorioiden avulla, miten ihmiset kokevat, käsitteellistävät, näkevät ja ymmärtävät ympäröivän maailman eri ilmiöitä. Tämä kvalitatiivinen tutkimusote keskittyy siihen, miten käsitykset ilmiöistä rakentuvat ja miten ne liittyvät elämismaailmaan. (Marton 1988, 143–146.) Fenomenografian tavoitteena on kuvata maailmaa sen havaittuna todellisuutena, toisin kuin perinteiset tutkimusmenetelmät, jotka pyrkivät kuvaamaan maailmaa objektiivisesti (Kakkori & Huttunen 2014, 383).

Martonin (1981) mukaan on vain yksi maailma, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten arkiajatteluun, jossa tiettyjä ilmiöitä kuvataan kohderyhmän käsitysten ja kokemuksen perusteella. Koska ihmiset tarkastelevat ilmiöitä tietyssä kontekstissa, heidän ymmärryksensä on rajallista.

Fenomenografiassa oletetaan, että on vain rajattu määrä tapoja kokea ja ymmärtää ilmiöitä. (Marton 1981, 181–182.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tasa-arvon käsittäminen yhteiskunnassa ja koulussa. Tavoitteena on löytää ja kuvata ajattelutapojen erilaisuutta.

Fenomenografiassa käsitys, ilmiö ja ymmärtäminen ovat synonyymejä kokemukselle, jota tarkastellaan kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä on kokemus, ja haastattelijan tehtävänä on herättää haastateltavan tietoisuutta omasta kokemuksestaan sekä selvittämään ilmiön rakenne ja merkitys. (Marton & Booth 1997.) Tutkija reflektoi toisten ihmisten kokemuksia ymmärtääkseen, miten he kokevat tutkittavan ilmiön (Niikko 2003).

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa perusväitteet muotoillaan aineiston tulkinnan perusteella, eikä aiempia teorioita testata. Tutkija luo oman teoriansa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aiempien teorioiden tarkastelu tukee tätä prosessia. Ahonen (1994) korostaa teoreettisen perehtyneisyyden merkitystä tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sillä se toimii perustana aineiston hankinnalle ja tulkinnalle. Teorianmuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana, ja tutkijan on tärkeää olla tietoinen omista käsityksistään ja olettamuksistaan teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta. (Ahonen 1994, 122–125.) Tässä tutkimuksessa on olennaista tiedostaa oma subjektiivisuuteni, sillä olen toiminut opetus- ja ohjaustehtävissä toisella asteella useita vuosia.

### 4.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän valmista aineistoa, joka on kerätty Potentiaali-hankkeessa. Potentiaali-hankkeessa 1.4.2019–30.6.2022 kehitettiin opetus- ja ohjaushenkilöstölle sukupuoli- ja kulttuuritietoisien ohjauksen toimintamallia ja työvälineitä, jotka on tarkoitettu myöhemmin kytkeä osaksi uraohjausta. Hankkeen kohderyhminä olivat ohjauspalveluita tarjoavien tahojen henkilökunta (kuten Ohjaamot, TE-toimistot) sekä yläkoulujen ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja opinto-ohjaajat. (Potentiaali-hanke.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2012) toteavat, että havaintoaineisto voi olla tutkijan itsensä keräämä empiirinen tietoa eli primaariaineisto tai muiden keräämä sekundaariaineisto. Hirsjärven ym. mukaan tutkimusaineistojen keruu tulisi toteuttaa taloudellisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Opinnäytetyön arvoon ei vaikuta se, miten aineisto on hankittu, mutta sekundaariaineiston pitäisi kuitenkin pystyä kytkemään tutkijan omaan tutkimusintressiin ja sovittamaan niitä yhteen tutkimuksen aineiston kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2012, 164, 186.)

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa tulkinta jostakin ilmiöstä. Aineiston koolla ei ole suoranaista vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.) Keskeistä on, että tutkimukseen osallistuvilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Osallistujien valinta tulee tehdä harkiten ja tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tässä tutkimuksessa tutkimusintressini ja tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus kohtaavat. Opettajat ja opinto-ohjaajat valikoituivat kohderyhmäksi, koska ohjaus on keskeinen osa heidän työtään, minkä vuoksi voidaan olettaa, että heillä on käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi valitsin heidät myös henkilökohtaisen kiinnostukseni vuoksi. Opettaminen ei ole tänä päivänä ainoastaan opettamista, vaan merkittävä osa työajasta kuluu erilaisten opiskelijoiden ohjaukseen monenlaisissa tilanteissa.

Potentiaali-hankkeessa haastateltiin kesän 2020 aikana yhteensä 18 opetus- ja ohjaustehtävässä olevaa opettajaa ja opinto-ohjaajaa eri kouluasteilta ja nuorisotoimista. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (ks. liite 1). Osallistujat valikoituivat haastatteluihin Potentiaali-hankkeen verkkokyselyyn vastanneiden joukosta. Haastateltavien antamia yhteystietoja tai haastatteluaineistoa ei missään vaiheessa yhdistetty kyselyn vastauksiin. Koska tutkimukseni keskittyy oppilaitoksissa tapahtuvaan ohjaukseen, olen rajannut tutkimuksen kohderyhmäksi kaikki (N=10) peruskoulun ja toisen asteen

ohjaustehtävissä toimineet opettajat ja opinto-ohjaajat. Jätän tutkimuksen ulkopuolelle nuorisotoimissa työskentelevät ohjaajat. Tutkimusaineistoni koostuu kymmenestä yksilöhaastattelusta, jotka tehtiin eri puolilla Suomea, ja kaikki haastateltavat työskentelevät eri kouluissa.

Koska tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena on holistinen ohjaus, ei ole merkitystä, onko haastateltava opinto-ohjaaja vai opettaja. Tutkimukseni kohderyhmään (N=10) kuuluvat ammattilaiset työskentelevät opetus- ja ohjausalan tehtävissä ammatillisissa oppilaitoksissa (n=7), peruskouluissa (n=2) ja lukiossa (n=1). Haastateltavien sukupuolella ja iällä ei ollut merkitystä tutkimukseni kannalta, eikä näitä tietoja mainittu haastatteluisissa. Selkeyden vuoksi käytän kaikista informanteista eli opettajista ja opinto-ohjaajista nimitystä ohjaaja, haastateltava, vastaaja tai informantti. Haastateltavat erotan toisistaan käyttämällä alkuperäistä haastattelunumerointia, sillä keksityt nimet voisivat johdatella tulkintaa harhaan.

Tutkimukseni kohderyhmään valittujen haastateltavien ohjaustehtävät vaihtelivat opinto- ja uraohjauksesta ryhmän ohjaamiseen. Kaikki opetustehtävissä toimivat opettajat kertoivat työnsä sisältävän laajasti ohjausta niin arkeen ja tulevaisuuteen kuin opintojen suunnitteluun. Seuraavaksi esittelen haastattelurungon kysymyksiä, jotka kytkeytyvät erityisesti tutkimukseni aihepiiriin (liite 1). Haastattelut alkoivat kysymyksillä haastateltavien tämänhetkisestä työstä, työnkuvasta ja työhistoriasta. Heitä pyydettiin kuvailemaan tyypillisiä ohjaustilanteita. Tämän jälkeen kysyttiin opintoihin ja työelämään ohjaamisesta sekä siitä, käsitelläänkö ohjauksessa esimerkiksi urapolkujen sukupuolittumista, sukupuolten palkkaeroja tai muita tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi haastateltavilta tiedusteltiin yksilöiden välisten erojen merkitystä ohjausprosessissa sekä heidän käsityksiään sukupuolesta ja tasa-arvoa edistävästä työotteesta omassa työssään. Haastateltavat eivät vastanneet kaikkiin edellä mainittuihin kysymyksiin, mikä on tyypillistä aineistosuuntautuneelle fenomenografiselle tutkimusotteelle. Haastattelijalla on vapaus mukauttaa kysymykset keskustelun kulun mukaan (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85–86).

Haastattelujen äänitiedostojen pituudet vaihtelivat 37 minuutista 111 minuuttiin. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 201 sivua, fonttina oli Arial 11 ja riviväli 1,5. Esimerkiksi merkintä H12 tarkoittaa, että käsitys on ilmaistu haastattelussa numero 12. Ahonen (1994, 140) painottaa, että litteroinnin tulee olla sanatarkka, jotta puheen vivahteet säilyvät. Käyttämäni aineiston litteroidussa tekstissä oli kirjattu asiayhteyden kannalta merkityksellistä non-verbaalisia elementtejä kuten pitkät tauot, huokaukset ja naurahdukset. Naurahdukset voivat

kuvastaa informantin suhtautumista sanomaansa. Haastateltavan pidempiaikainen pohdinta ja tauko oli merkitty sekunteina. Sen sijaan ilmeitä, eleitä, äänensävyn muutoksia tai vääntelehtimistä ei ollut kirjattu. Luettavuuden parantamiseksi keskeneräiset ajatukset tai aiheen vaihdokset oli merkitty kolmella pisteellä (...).

#### **4.4 Aineiston analyysi ja eteneminen**

Eskolan ja Suorannan (1998, 138) kirjoittavat, että laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta informaatiota tutkittavasta asiasta. Tutkimukseni perustuu konstruktionismiin, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus ja sen merkitykset tuotetaan ja ylläpidetään ihmisten välisessä sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Todellisuus muovautuu ihmisten välisissä kohtaamisissa. (Gergen 1985, 266–269.) Tässä tutkimuksessa sosiaalinen todellisuus, eli ohjaajien antama sukupuolitietoinen ohjaus ja sen merkitykset, rakentuu haastateltujen ohjaajien vuorovaikutuksessa relativistisesti. Kuvaukseni ohjaajien sosiaalisesta todellisuudesta syntyi siten, että muodostin aineistosta merkityskategorioita.

Uljensin (1989) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset voidaan esittää kuvauskategoriasysteemissä horisontaalisesti, hierarkkisesti tai vertikaalisesti. Horisontaalisessa jaottelussa laadulliset kuvauskategoriat ovat sisällöltään ja rakenteeltaan samanarvoisia keskenään. Hierarkkisessa kategoriasysteemissä kuvattavat käsitykset ovat eri kehitysasteella tai ne ovat sisällöllisesti ja rakenteellisesti toisiaan tärkeämpiä. Vertikaalisessa jaottelussa kategoriat asetetaan keskinäiseen järjestykseen jonkin tietyn kriteerin perusteella. (Uljens 1989, 46–51.) Tässä tutkimuksessa käytetty kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen.

Fenomenografiselle analyysille ei ole osoitettavissa selkeästi määriteltyä etenemistapaa (Marton 1988, 154). Ahonen (1994, 124–125) kuvaa fenomenografista analyysiä spiraalimaiseksi prosessiksi, jossa haastattelujen lukeminen, kategorioiden muodostaminen ja reflektointi vuorottelevat jatkuvasti. Analyysissä huomio kohdistetaan ilmaisuista nouseviin merkityksiin eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin (Uljens 1989, 44). Tutkittavien väliset rajat hylätään, ja kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset. Jokainen ilmaisu sijoittuu kahteen kontekstiin: mikrokontekstiin, jossa se on ilmennyt tai josta se on peräisin, ja merkitysjoukkoon, johon ilmaisu kuuluu. Aineiston tulkinta on vuorovaikutteinen prosessi, joka tapahtuu näiden kahden kontekstin välillä. (Marton 1988, 155.)

Uljens (1989, 40–41) jakaa fenomenografisen analyysin neljään vaiheeseen ja kuvaa ne hierarkkisenä järjestelmänä, jossa yksilön ilmaisut ovat alimmalla tasolla. Tutkijat muodostavat tutkittavien kuvauksista erilaisia abstraktiotasoja, joista ylemmät ovat aina alempia abstraktimpia. Tässä tutkimuksessa on käytetty pohjana Huuskon ja Paloniemen (2006) fenomenografista analyysimallia, joka mukailee Uljensin (1989) mallia.

*Ensimmäisessä analyysivaiheessa* litteroitua aineistoa luetaan läpi useaan kertaan huolellisesti, jotta sen olennaiset piirteet voidaan tunnistaa. Aineistoon perehtyminen syventää tutkijan ymmärrystä tutkimushenkilöiden kokonaiskäsitteestä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tarkoituksena on löytää ilmaisuja, jotka ovat tutkimusongelman kannalta keskeisiä. Ilmaisut ovat yhteneviä puhutun kielen kanssa vain silloin, kun ne ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Analyysissä pyritään löytämään juuri ne käsitteet, jotka kielellisen ilmaisun taustalla ovat. (Marton 1988, 147–148, 154–155.)

Ahosen (1994, 143) mukaan vain ilmaisusta, joka muodostaa ajatuksellisen kokonaisuuden, voidaan tulkita jonkin merkitys. Tutkija määrittelee merkitysyksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, kuinka laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Merkitysyksiköt ovat ilmaisuja, joita ei voi määrittellä etukäteen esimerkiksi lauseen, puheenvuoron, tekstin kappaleen tai koko haastattelun mukaan. Ne määrittyvät tulkinnan aikana tutkimuksen taustan ja kysymyksenasettelun ehdoin. Tarkoituksena on löytää ilmaisuja, jotka ovat tutkimusongelman kannalta olennaisia, ja muodostaa tulkinta niiden merkityksestä eli intentiosta. (Ahonen 1994, 143.) Selvyyden vuoksi käytän jatkossa litteroidusta aineistosta poimituista ajatuksellisista kokonaisuuksista termiä *ilmaisu* ja kustakin ilmaisusta muotoilemastani yleiskielisestä intentiolutkinnasta termiä *merkitysyksikkö*.

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan huolellisesti läpi. Tarkastelun aikana pidin mielessäni tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät teemat, joiden suuntaisesti aloin etsiä aineistosta merkityksellisiä ilmaisuja. Ryhmittelin erilleen ne ilmaisut, joissa tulkitsin haastateltavien kuvaavan käsityksiään tutkimukseni kannalta olennaisista ilmiöistä. Näin muodostui kolme erillistä taulukkoa, yksi kutakin tutkimuskysymystä varten. Jokaisen ilmaisun yhteyteen merkkasin sen sivunumeron ja haastateltavan tunnusteen, josta ilmaisu oli peräisin (esimerkiksi 2\_H10, jossa 2 tarkoittaa sivunumeroa ja H10 haastateltavaa numero 10). Tämä käytäntö helpotti paluuta alkuperäiseen kontekstiin ja tarkistusten tekemistä. Anoin jokaiselle ilmaisulle siitä tulkitun yleiskielisen merkityksen, josta muodostui merkitysyksikkö. Jokaisessa haastattelussa esiintyi useita tutkimustehtäväni

kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Alla esitän esimerkkinä kaksi tällaista merkityksellistä ilmaisua.

*Mulla on aika tasasesti ollu, tyttöjä ja poikia ja muita. Muita opiskelijoita. Mä toivoisin että se ei näkyis mutta mä oon ihan varma että se näkyy kyllä minunkin toiminnassa että tietyllä tavalla ohjaan tyttöjä ja tietyllä tavalla sitte poikia. (H12)*

Ilmausujen pituus vaihteli haastattelukohtaisesti lyhyistä virkkeistä pidempiin puheenvuoroihin. En tulkinnut yksittäisiä sanoja merkitysyksiköiksi missään vaiheessa. Yksittäiset virkkeet tulkitsin merkitysyksiköiksi ainoastaan silloin, kun ne kuvasivat selkeästi haastateltavan käsitystä. Esimerkiksi kaikki ilmaisut, jotka kytkeytyivät palkkaukseen, sijoitin samaan merkitysyksikköön, ja vastaavasti kaikki, jotka koskivat ohjausta, sijoitin ohjaukseen kuuluvaan merkitysyksikköön.

Joissakin puheenvuoroissa esiintyi useita merkitysyksiköitä. Ahosen (1994, 124, 143) mukaan on oleellista, että tulkittavan ajatuksellisia yhteyksiä ei katkaista, vaan ilmaisut otetaan tarkasteluun kokonaisuuksina ja käsitellään niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista. Esimerkiksi seuraavassa puheenvuorossa ohjaaja kuvaa käsityksiään poikien ominaisuuksista ammatillisen koulun opiskelijoina (1), jolloin sijoitin ilmaisun *stereotypiat ja roolit* -merkitysyksikköön. Samassa puheenvuorossa ohjaaja ilmaisee myös käsityksensä sukupuolen vaikutuksesta ohjaukseen (2), minkä vuoksi tulkitsin tämän osan *sukupuoli ohjauksessa* -merkitysyksiköksi.

*Mutta oon huomannu kyllä siis opetus- ja ohjausalalla sen että esimerkiks.. poikia ehkä koetaan silleen, se voi ehkä johtuu siitä että pojat on ehkä yleisimmin sitte etenkin ton ikäsenä niin voi olla vähemmän sosiaalisia ja enemmän juroja tai sellasia piirteitä löytyä sitte siitä (1). Ehkä teini-ikä on vähän mennyt sinne pidemmälle. Ja se ehkä näkyy sitte ohjausalalla sillä tavalla että kannustetaan onnistumisista ja pienistäkin tällaisista sosiaalisista, tavoista toimia niin aika paljon ja se on totta kai siis hyvä asia. Mutta sitte, ehkä tytöt voi jäähä vähän enemmän jalkoihin, siinä suhteessa. Eli siis tarkotan sitä että, ku pojat on useimmiten se stereotypia siitä joka siis tavallaan pitää myös vähän paikkansa tässä työssä että he on huppupäisiä ja murahtelee siellä (1) niin sitten jos tapahtuu jotaki muuta ku huppupäistä murahtelua niin sitte siitä saa tosi paljon kannustusta osakseen. Ja, sitte taas voi olla että on paljon tyttöjä joilla on ihan sama elämäntilanne ja ihan samat haasteet elämässä ja muuta jotka on sitte ehkä vähän hiljaisempia ja helpompia. Ja he ei saa niin paljo kannustusta osakseen ja mä koen että se on nimenomaan sukupuoli joka siellä vaikuttaa siihen erilaiseen suhtautumiseen (2). (H12)*

*Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiksi kategorioiksi. Tarkoituksena on määrittää kategorioille rajat vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon, ja löytää aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tästä muodostuu merkitysluokka eli kategoria. (Uljens 1989, 44–46.) Fenomenografisessa analyysissä ei ole olennaista, kuinka monta kertaa tietty ilmaisu esiintyy tai kuinka edustava se on, vaan tärkeää on merkitysten laadullinen erilaisuus. Yksi ilmaisu voi olla laadullisesti hyvin kiinnostava. (Marton & Booth, 1997, 125.)*

Tässä vaiheessa käsittelin kutakin tutkimuskysymystä koskevaa taulukkoa yksitellen. Merkitsin saman sisältöiseksi tulkitsemani suorat lainaukset samalla värillä, siirsin ne omaan taulukkoonsa ja nimesin taulukon alustavasti. Toistin näitä vaiheita, kunnes olin sijoittanut kaikki merkitysyksiköt johonkin kategoriaan. Näin pyrin muodostamaan alustavan käsityksen aineiston kategorioista. Määrittelin kullekin kategorialle kriteerin, jonka avulla merkitysyksiköiden siirtäminen kategoriasta toiseen oli mahdollista. Yhdistin myös samansisältöisiä kategorioita toisiinsa, jolla pyrin välttämään kategorioiden sisällöllisen päällekkäisyyden.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) esitän esimerkkejä analyysin toisessa vaiheessa muodostuneista merkitysyksiköistä kytkeytyen tutkimuskysymykseen: Minkälaisia käsityksiä ohjaajilla on sukupuolten välisestä tasa-arvosta yhteiskunnassa.

Taulukko 2. Esimerkkejä analyysin toisessa vaiheessa muodostuneista merkitysyksiköistä ja haastattelulainauksista

<p>Ammattien jakautuminen</p> <p><i>Siis tekniikka-alallahan siellähän on suurin osa on miehiä. H6</i></p>	<p>Palkkauksen epätasa-arvo</p> <p><i>Ennen kaikkea ei jotenkin, maksettais huonompaa palkkaa [naurahdus] itse asiassa vastuullisille ja vaativille tehtäville, jotka jollakin alalla on.. luutuneiden joidenkin rakenteiden takia. H14</i></p>	<p>Sukupuoliroolit</p> <p><i>Se mies voi paljon paremmin keskittyä siihen opiskeluun silloin kun se opiskelee, et sillä ei tavallaan oo se muu hädellä siinä, taustalla. H10</i></p>
<p>Työtehtävät sukupuolen mukaan</p> <p><i>Et siinä tuli sitten tän, työnantajan puolelta tällöinen sukupuolijakauma että meillä miehet myy vaan miesten vaatteita piste. Et se oli semmonen mikä mut niin kun yllätti että, miksei mies voi myydä naisten vaatteita jos hän tietää. H4</i></p>	<p>Työn arvostus</p> <p><i>Tätä hoitoalojen palkkausta pitäis nostaa. Et sehän on arvostuskysymys. H2</i></p>	<p>Sukupuolijakauma muuttuu</p> <p><i>Rupee oleen aika arkipäiväistä jo että miehet on lähihoitajina. H17</i></p>

*Analyysin kolmannessa vaiheessa* tarkastelin kategorioita abstraktimmalla tasolla ja täsmensin niiden välisiä suhteita. Tavoitteenani oli määrittää kullekin kategorialle selkeät kriteerit ja erottaa ne toisistaan, sillä jokaisen kategorian tulisi tuoda esiin uusi tapa kokea tutkittava

ilmiö. Tarkistin myös, ettei kategorioiden välillä ollut päällekkäisyyksiä, sillä fenomenografisessa analyysissä korostuvat kategorioiden laadulliset erot.

*Neljännessä analyysivaiheessa* yhdistin aiemmat kategoriat teoreettisten lähtökohtien pohjalta laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi. Näistä muodostui kuvauskategorioiden joukko eli ylätasoinen kategorijärjestelmä. Tässä vaiheessa pohdin edelleen kategorioiden keskinäisiä suhteita ja tein joitakin tarkennuksia. Kategoriat ilmentävät erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ja kuvauskategorijärjestelmä havainnollistaa näiden käsitysten välisiä suhteita. Kuvauskategoriat ja niistä muodostettu järjestelmä edustavat fenomenografisen analyysin päätulosta. (Marton 1988, 146–147.)

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen analyysin tuloksena muodostuneet kuvauskategoriajärjestelmät, jotka kuvaavat ohjaajien käsityksiä tutkimuskysymysten suunnassa. Tutkimuksen tavoitteena oli jäsentää ja kuvata yläkoulun ja toisen asteen opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa ja koulussa sekä sukupuolitietoisesta ohjauksesta koulun toimintakulttuurissa. Esitän kunkin kuvauskategorian alaluvuittain taulukkomuodossa ja tarkennan sen jälkeen sanallisesti taulukon sisältöä. Analyysin havainnollistamiseksi käytän aineistosta poimittuja suoria sitaatteja.

Tutkimuksen luottavuuden selkeyttämiseksi yhdistän jatkossa joitakin termejä. Käytän peruskoulun oppilaista ja toisen asteen opiskelijoista yhteisesti termiä *opiskelija*, ellei asiayhteys edellytä erillistä mainintaa oppilaista tai opiskelijoista. Sukupuolta käsitellessäni käytän termejä *tyttö*, *poika*, *nainen* ja *mies*, vaikka tiedostan, että sukupuolikäsitys on todellisuudessa moninaisempi kuin mitä normatiivinen sukupuolikäsitys antaa ymmärtää. Lisäksi käytän termejä *oppilaanohjaus* ja *opinto-ohjaus* yhteisellä käsitteellä *ohjaus*, vaikka ohjaus on käsitteenä tätä laajempi.

### 5.1 Sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnassa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa. Tämän analyysin tuloksia havainnollistaa kuvauskategoriajärjestelmä *Sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnassa*, joka muodostui kolmesta kuvauskategoriasta. Esittelen seuraavissa alaluvuissa kunkin kuvauskategorian erikseen. Kuvauskategoriat noudattavat Kantolan ym. (2020) esittämää jaottelua, jota käytetään sukupuolten tasa-arvotutkimuksissa sukupuolten tasa-arvon jäsentämiseen (alaluku 3.3). Kuvauskategoria *Yhtäläiset oikeudet* muodostui neljästä merkityskategoriasta (22 merkitysyksikköä), *Eroihin perustuva tasa-arvo* viidestä merkityskategoriasta (51 merkitysyksikköä) ja *Moninainen tasa-arvo* yhdestä merkityskategoriasta (5 merkitysyksikköä). Taulukossa 3 on esitetty kuvauskategoriajärjestelmän kuvaus- ja merkityskategoriat.

Taulukko 3. Kuvauskategorijärjestelmä, kuvauskategoriat ja merkityskategoriat

Kuvauskategorijärjestelmä 1. Sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnassa.

Kuvauskategoria A	Kuvauskategoria B	Kuvauskategoria C
Yhtäläiset oikeudet	Eroihin perustuva tasa-arvo	Moninainen tasa-arvo
Työelämän sukupuolittuneisuus	Sukupuolittuneet roolit	Sukupuolen moninaisuus
Ammatit / ammattialat, joissa sukupuolijakauma muuttumassa	Epätasa-arvo työelämässä	
Ammattialat, jotka soveltuvat naisille, miehille, sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöille	Palkkaus ja työn osaamisen arvostus	
Suvaitsevaisuus työelämässä	Sukupolven vaikutus	
	Purkaminen	

### 5.1.1 Yhtäläiset oikeudet

Ohjaajien käsitysten mukaan ammatit ja työt ovat yhteiskunnassamme segregoituneet, ja sukupuolten ammattialojen eriytyminen on vuosien mittaan voimistunut. Informantit toivoivat segregoituneimmiksi aloiksi he mainitsivat sosiaali- ja terveysalan sekä tekniikan alan. Ohjaajat olivat havainneet sukupuolijakauman muutosta erityisesti naisenemmistöisellä taloushallinnon alalla, sillä *nyt sitten taas siellä on tulossa sukupuolijakauman tasaamaa, ihan selkeesti viime vuosina on ollu havaittavissa.* (H4) He olivat havainneet muutosta myös kaupan alalla sekä lähihoitajan ja poliisin ammatissa. Tutkimusjoukon käsitysten mukaan sukupuoli ei vaikuta työn oppimiseen, sillä jokainen voi oppia työn sukupuolesta riippumatta, esimerkkinä he mainitsivat tekniikan ja kaupan alat.

*...jotkut [tekniikan] asennukset niin eihän se nyt oikeasti ole semmoinen että sen mitenkään. Ois työnä semmosta että se jotenkin soveltuis paremmin miehille kuin naisille tai jotain muuta vastaavaa.* (H8)

Kaupan ala nousi esiin myös yhtenä joustavimmista ja hyväksyvimmistä aloista työskennellä. Informantit kuvailivat sosiaali- ja terveysalan työntekijöitä helposti lähestyttäviksi ja hyväksyviksi, sillä heidän koettiin vastaanottavan miehiä työyhteisöön muita aloja helpommin (myös Clow, Ricciardelli & Bartfay 2015, 371–374).

### 5.1.2 Eroihin perustuva tasa-arvo

Ohjaajat olivat havainneet stereotyyppisiä ja sukupuolittuneita rooleja kotitöissä, työelämässä, ja yhteiskunnassa. Erään informantin mukaan sukupuolittuneisuus oli läsnä yhteiskuntamme rakenteissa, koulussa ja kotona.

*Nää ammatit niin ne on siellä kirjoissa. Ne on meiän huulilla, tytöt pojat sininen punanen. Sininen pojille ja punanen tytöille. Vähä sama ku sitte kirvesmies niin poika ja sitte taas joku lastenhoitaja niin sitte tyttö. (H6)*

Ohjaajien näkemyksissä kotityöt jakautuivat epätasa-arvoisesti naisten ja miesten kesken. Miehen koettiin kykenevän keskittymään opiskeluunsa paremmin kuin naisen, jonka opiskelua rasitti samanaikainen vastuu kodista, perheestä, lasten hoidosta ja harrastuksista.

*Eliikkä tämmösiä, on tullut esille siinä, että on huomannu että miehille se, miesten, tässä jo tulee ne asiat esille tässä ohjaustilanteessa, että heillä ois, mutta naisten ohjaustilanteissa se tulee esille että ko tulee se muu perhe-elämä sieltä voimakkaammin. (H10)*

Informanttien mukaan työelämässä naisia ja miehiä kohdeltiin epätasa-arvoisesti, mikä tuli esiin muun muassa palkkauksessa, työtehtävien jakautumisessa ja henkilövalinnoissa.

*Tiettyyn tehtävään saatetaan valita sitten mies, ja jolla on vähempi koulutus ja kokemus kuin sillä naisella. (H10)* Työelämän epätasa-arvo ilmeni myös haastateltavien esimerkeissä.

Yhdessä tapauksessa nainen, jolla oli kokin tutkinto, ei saanut toimia kokkina, sillä *mutta vaikka mä näytän kokin paperin, mä en ikinä pääse tiskiä pidemmälle. (H17)* Toisessa esimerkissä linja-autonkuljettajaksi valmistunut nainen ei saanut alan työtä, vaikka oli hakenut niitä. Haastateltavat kehottivat työnantajia palkkaamaan rohkeammin työnhakijoita epätyypillisille aloille.

Ohjaajat totesivat, että naisten ja miesten työn osaamista arvostettiin ja arvotettiin yhteiskunnassamme eri tavoin, mikä heijastui myös palkkaukseen. Heidän käsitystensä mukaan sukupuolten välinen palkkaus oli epätasa-arvoista miesten eduksi. *Naisen euro on 80 senttiä myös opinto-ohjaajilla. Sekin on tutkittu juttu. Aika jännää. Sama palkka sama koulutus, kuitenkin miehet saa parempaa palkkaa. Mistä se johtuu? (H2)* Haastateltavien mukaan samasta koulutuksesta tulisi maksaa sama palkka. Eräs haastateltava totesi kouluttautumisen mahdollistavan paremman palkkauksen.

Informanttien käsitysten mukaan palkkatasa-arvon edistyminen oli yhteiskunnassa hidasta. Ohjaajat peräänkuuluttivat avoimempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskunnallista keskustelua palkoista, sillä eri alojen palkkauksesta oli vaikea löytää tietoa. Palkkoja tulisi tasoittaa, sillä *yhteiskunnan luutuneista rakenteista johtuen vastuullisille ja vaativille aloille maksetaan*

*huonompaa palkkaa.* (H14) Tästä esimerkkinä ohjaajat toivat esiin korkeapalkkaisen tekniikan alan ja matalapalkkaisen hoitoalan. Eräs haastateltava kertoi opiskelijan kommentoineen *tyhmistä naisista*, koska he hakeutuivat hoitoalalle.

*Mä muistan aina ku pari vuot sitten joku poika sano että no eihän sille mitään voi jos naiset halua hakeutua semmosille aloille missä maksetaan huonosti ne on niin tyhmiä et ne ei tajuu sitä [nauraa]. Siinähan on tietyllä tavalla juonta mukana, tätä siis ei oo tyhmiä ei oo kysymys siitä mut että pitäis tiedostaa tämä asia. Että siellä tekniikassa todella maksetaan paremmin... yhteiskunnallinen ratkasuhan ois se että tätä hoitoalojen palkkausta pitäis nostaa. Et sehän on arvostuskysymys....*(H2)

Taloushallinnon alalla oli havaittavissa työn arvostuksen muutosta vuosien varrella. Ohjaajien käsitysten mukaan *taloushallinto jostain syystä oli, ihan alkuun vain miehet, naiset ei uskottu, että naiset osaa numeroita käsitellä [naurahtaa] ollenkaan.* (H4) Kun naiset alkoivat työskennellä taloushallinnossa, siirtyivät miehet muihin tehtäviin. Nykyisin *sinnekin on kyllä miehiä tulossa koko ajan enemmän.* (H4) Ohjaajat totesivat myös, että autoalaa on perinteisesti pidetty poikien ja miesten alana, vaikka sukupuolella ei heidän mukaansa ole merkitystä autoalalla pärjäämiseen. Erään ohjaajan käsityksen mukaan yhteiskunnassamme elää yhä edelleen vuosikymmeniä vanha ajattelutapa, jossa naisen työskentely kotona maaseudulla ja maatalossa on luonnollista.

Erään informantin mukaan oli itsestään selvää, että miehet olivat kiinnostuneempia tekniikan aloista kuin naiset. *Tää nyt vaan menee niin että keskimäärin miehet on kiinnostuneempia tommosista asioista.* (H8) Hänen mukaansa Suomen vahva sukupuolen mukainen segregatio ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä *on ehkä myöskin. Jollakin tavalla. Jopa ollut luonnollista.* (H8) Informantti totesi kuitenkin, että ei ole kovin paljon miettinyt asiaa. Ohjaajan käsitys saattaa heijastaa suhtautumista, jossa segregatio näyttäytyy itsestään selvänä ja luonnollisena ilmiönä. Tällainen ajatusmaailma ja tiedostamaton puhe voivat vahvistaa segregatiota opiskelijoiden keskuudessa, minkä vuoksi itsestään selvinä pidettyjen käsitysten kyseenalaistaminen ja kriittinen arviointi on tärkeää.

Aineistosta ilmeni käsityksiä siitä, että seuraava sukupolvi on ajattelussaan sukupuolitietoisempi. Erään ohjaajan mukaan nuorempi sukupolvi kasvattaa ja ohjaa lapsiaan eri tavoin kuin vastaajat olivat itse tehneet. Toinen ohjaaja mainitsi nuoren opiskelijan sukupuolitietoisesta näkemyksestä, jossa opiskelija kehotti työelämää tarkistamaan toimintatapojaan. Yksi ohjaajista pohti, että sukupuolittuneita käsityksiä tulisi purkaa jo varhaiskasvatuksessa. Hänen käsityksensä mukaan, työntekijöiden tulisi kiinnittää huomiota sukupuolitietoiseen puhetapaan ja toimintaan sekä toimia esimerkkinä, jotta sukupuolitietoista ajattelutapaa välittyisi tuleville alan ammattilaisille.

### 5.1.3 Moninainen tasa-arvo

Tutkimusjoukon mukaan sukupuoli- ja seksuaalisen tasa-arvon saavuttamisessa on yhteiskunnassamme edelleen tehtävää ja parannettavaa. Eräs haastateltava totesi, että *meillä on ikävän paljon rasismia, niin kulttuuri- kuin seksuaalirasismia edelleen havaittavissa.* (H4) Kuitenkin viime vuosina ihmisten hyväksyntä ja sukupuolitietoinen ajattelu olivat kehittyneet. Informanttien mukaan keskusteluja ja avoimuutta olisi kuitenkin vielä lisättävä. Kun sukupuolitietoisuudesta ja sukupuolivähemmistöistä *puhutaan koko ajan enemmän, niin siitä tulee enemmän, meidän arkipäivää. Ja asia joka on meidän arkipäivää niin me hyväksytään se, helpommin.* (H4)

Informantit toivoivat, että ihmiset kykenisivät kohtaamaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat yksilöinä. Heidän mukaansa tällä hetkellä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen edustaja ei saa tuntea itseään yksilöksi, vaan hän joutuu kokemaan itsensä sellaisena kuin yhteiskunta haluaa hänen itsensä tuntevan.

## 5.2 Koulu ja kouluyhteisö tasa-arvoon kasvattajina

Tässä alaluvussa tarkastelen toista tutkimuskysymystä, joka koski ohjaajien käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta koulussa. Ohjaajien vastausten perusteella muodostui kuvauskategoriajärjestelmä, joka koostuu seuraavista kuvauskategorioista: *Sukupuolittuneet yleistyksen koulun arjessa, Sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä sekä Koulun toimintaympäristö, liikuntatunnit, tilat ja materiaalit.* Ensimmäiseen kuvauskategoriaan sisältyy kuusi merkityskategoriaa (37 merkitysyksikköä), *Sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä* neljä merkityskategoriaa (47 merkitysyksikköä), ja viimeiseen neljä merkityskategoriaa (11 merkitysyksikköä).

Ohjaajien käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta koulussa kuvaavat kuvauskategoriat ja niiden sisältämät merkityskategoriat on koottu alla olevaan taulukkoon 4.

Taulukko 4. Kuvauskategorijärjestelmä, kuvauskategoriat ja merkityskategoriat

Kuvauskategorijärjestelmä 2. Koulu ja koulu yhteisö tasa-arvoon kasvattajana.

Kuvauskategoria A	Kuvauskategoria B	Kuvauskategoria C
Sukupuolittuneet yleistyksset koulun arjessa	Sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä	Koulun toimintaympäristö, liikuntatunnit, tilat ja materiaalit
Tytöt / naiset	Koulutuslavalavainnat / Jatko-opinnot	Opettajien sukupuoli jakauma koulussa
Pojat / miehet	Koulutusalat ammatillisessa koulutuksessa	Työelämän suhtautuminen epätyypillisellä alalla opiskelemaan opiskelijaan
Epätyypillisellä alalla opiskelevat tytöt / naiset	Epätyypilliset koulutusalat ja työelämäjaksot	Työelämän ja opiskelijakavereiden suhtautuminen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin
Epätyypillisellä alalla opiskelevat pojat / miehet	Opiskelun keskeytyminen epätyypillisellä alalla	Liikuntatunnit, yleiset tilat ja jaettavat materiaalit
Lukiolaiset ja ammattikoululaiset		
Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistö		

### 5.2.1 Sukupuolittuneet yleistyksset koulun arjessa

Sukupuolittuneisuus koulussa näyttäytyi lähinnä erilaisina tyttöihin ja naisiin sekä poikiin ja miehiin kohdistuvina stereotyyppioina ja rooleina. Ohjaajat luonnehtivat poikia juroiksi, vähemmän sosiaalisiksi, huppupäisiksi ja murahteleviksi, kun taas tyttöjä ja naisia kuvattiin tunnollisiksi. Vastaajat käyttivät naisista nimityksiä *tyhmä* (ks. 5.1.2, s. 58) ja *akka*.

*...siellä esimerkiksi on sitten arvioinnissa, kyllä työpaikkaohjaaja ottanu esimerkkinä että, ”hyvin on tommonen nuori poika kestäny vanhojen akkojen juttuja”. (H4)*

Pohdin tässä kohtaa sanojen *tyhmä* ja *akka* käyttöä, sillä ne voivat välittää kuulijalle sukupuolittuneita käsityksiä. Erään ohjaajan poikaopiskelijan kommentti matalapalkkaisella hoitoalalla työskentelevistä *tyhmistä naisista* heijastanee nuoren asenteita ja arvostusta tyttöjä ja naisia kohtaan sekä sukupuoli-järjestystä, jossa mies nähdään ensisijaisena sukupuolena. (Juutilainen 2003; Julkunen 2010; Liljeström 1996; Setälä 1993.) Nuoren toteamuksen taustalla voivat vaikuttaa kasvu ympäristön asenneilmapiiri, mallioppiminen sekä koulun

piilo-opetussuunnitelma (vrt. Hoikkala 2019; Syrjäläinen & Kujala 2010). Tällaiset näkemykset uusintavat sukupuolen mukaisia jakoja (Juutilainen 2003). Olisi kiinnostavaa tutkia, mitä ohjaajan nauru mahdollisesti tarkoitti opiskelijan kommentin yhteydessä ja mikä oli ohjaajan oma käsitys asiasta. Myös sillä, miten ohjaaja suhtautui kommenttiin sen kuultuaan, on merkitystä. Sanavalinnat ja tapa puhua voivat vaikuttaa opiskelijoiden ajatteluun, asenteisiin ja tunteisiin sekä muokata heidän käsityksiään ja suhtautumistaan esimerkiksi naisiin, hoitoalaan ja matalapalkkaisuuteen. (vrt. Alasuutari 2016; Antikainen 2013; Juutilainen 2003; Käyhkö 2011; Lunabba 2018.) Leimaavat ja negatiiviset ilmaisut jostakin ihmis- tai ammattiryhmästä voivat vaikuttaa siihen, miten muut heidät näkevät ja miten he itse kokevat itsensä.

Ohjauskeskustelussa *akka* sanan käyttö voi luoda opiskelijalle mielikuvaa naisista tietynlaisina. Kielitoimiston sanakirjan (2024) mukaan *akka* on halventava sana, esimerkiksi juoruakka tai noita-akka. Kuvainnollisesti sanaan liitetään pelkuruus, raukkamaisuus ja epämiehekkyyys, ja esimerkiksi akkamainen käytös luo negatiivisen mielikuvan kuulijalle. (Kielitoimiston sanakirja 2024.) Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu (Gordon & Lahelma 2004; Hoikkala 2019; Käyhkö 2011; Ojala 2009; Syrjäläinen & Kujala 2010), luonnehdinnat naisista ja miehistä välittävät opiskelijoille stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista ja vahvistavat yhteiskunnan eriarvoisuutta sukupuolten välillä. Häkkisen (Leppävuori 2016) mukaan naisista käytetyt sanat herättävät usein negatiivisia tunteita, kun taas miehistä käytetyt sanat ovat pääasiassa neutraaleja tai positiivisia. Miehistä puhutaan useimmiten miehinä, naisista taas suhteessa mieheen, yleensä aviomieheen. (Leppävuori 2016; myös Julkunen 2010; Setälä 1993.)

Informantit kuvailivat poikia ryhmänä huutaviksi ja tyttöjä kikattaviksi.

*Että luokkatilanteissa tulee helpommin semmosia, kikattavia tyttöporukoita ja huutavia poikaporukoita et missä näkee sen että pojat käyttäytyy näin ja tytöt näin. Tulee tällöisiä karikatyyrisiä..sukupuolirooli..käytöstapoja.*  
(H4)

Ohjaajien käsitysten mukaan tytöt olivat arempia matematiikassa ja fysiikassa kuin pojat. He olivat havainneet, että yläkoulun tytöt arvioivat kykyjään ja menestystään eri oppiaineissa poikia huonommaksi, vaikka heidän arvosanansa olivat poikia paremmat. Pojat taas arvioivat menestystään hyväksi, vaikka arvosanat olivat neljä tai viisi. Tyttöillä oli korkeammat tavoitteet ja he olivat useammin kiinnostuneita jatko-opinnoistaan.

Haastateltavien mukaan etenkin ensimmäisen vuoden ammatillisen koulutuksen opiskelijoista tytöt käyttäytyivät aikuismaisemmin kuin pojat, joiden käytös oli lapsellisempaa ja muistutti *yläastemeininkiä*.

*Kyllähän siinä tosiaan helposti käy niin että joutuu sitten näitten. 16-vuotiaitten poikien kanssa joutuu enemmän käyttää aikaa ihan johonkin, käyttäytymisongelmiin. Taikka, muuhun vastaavaan selvittelyyn. Toki se siinä sitten taas on se että kun ne on. Just sen ikäisiä että kyllä sitten aika äkkiä siinä. Tilanne kuitenkin muuttuu. Kyllähän taas sitten jo. 17–18-vuotiaat pojat alkaa jo olla paljon aikuisempia kuin ne 16-vuotiaat. (H8)*

Informantit olivat havainneet eroja sukupuolten välillä ohjaajan antamien ohjeistuksen ja tehtävien vastaanottamisessa. Naiset ottivat ohjeet vastaan tavoitteellisemmin ja suunnitelmallisemmin kuin miehet. Miehet kysyivät ohjaajalta neuvoa samasta asiasta useaan kertaan, ja heidän kanssaan jouduttiin käymään suunnitelmat läpi useita kertoja. Naisten kanssa tällaista ei havaittu.

Epätyypillisellä alalla opiskelevista tytöistä informantit käyttivät sanaa *opiskelijamimmi*, *poikkeus* ja *sukupuolivähemmistö*. Heidän mukaansa epätyypillisellä alalla opiskeleville tytöille oli ominaista rohkeus, reippaus ja taidokkuus. He olivat kiinnostuneita alastaan ja tietoisia koulutuslavalinnastaan, ja kykenivät hoitamaan monia asioita samanaikaisesti. Tutkimusjoukko piti epätyypillisellä alalla opiskelevia poikia ja miehiä rohkeina, riittävän hyvän itsetunnon omaavina ja *kunnon äijänä* (ks. 5.2.2, s. 65). Ohjaajien mukaan epätyypillisellä alalla opiskelevan opiskelijan tuli olla itsevarma ja itsenäinen kyetäkseen saavuttamaan tavoitteensa (myös Hoikkala 2019; Juutilainen 2003).

Ohjaajat kohdistivat stereotypioita myös lukiolaisiin ja ammattikoululaisiin. Heidän mukaansa lukiolaiset olivat introvertteja, hiljaisia ja arkoja, kun taas ammattikoululaiset ekstrovertimpia.

*Sen mä tietysti kyllä ymmärrän koska osa lukiolaisistahan on hiljaisia ja arkoja ja, introverttejäki osa. Se porukkahän se lukioon tulee sekihän on tutkittu juttu että se ekstrovertimpi sakkii menee varmaan ammattikouluun, ja introvertimpi porukka taas ehkä se on semmonen karkee yleistys. (H2)*

Vastaajien käsitysten mukaan sukupuolivähemmistöön kuuluvilla saattoi olla heikko itsetuntemus, sillä he pohtivat hyväksytyksi tulemistä muiden silmissä. Yksi ohjaajista pohti, aiheuttiko erään sukupuolivähemmistön kuuluvan pukeutuminen huomautuksia TET-jaksolla.

*Ja, ne (TET-jakso) on tietysti vaan viikon mittasia kun ne on peruskoulujuttuja mutta, siinä kun hän haki niin hänhän ei missään kohdassa edes halunnut tuoda julki hakemuksissaan eikä missään että hän olis muunsukupuolinen. Hän toki pukeutuu mutta, sillä tavoin että siitä nyt, en mä tiedä voiks siitä mitään päätellä, ihmisen pukeutumisesta nykypäivänä. Mutta, jos ajattelis hyvin, laatikkomaisesti niin vois olla että se, siitä saattas tulla jotain sanomista. Mutta hän on ollu siis [työpaikat poistettu], ja missään ei tullu muunsukupuolisuudesta hänelle mitään, ongelmaa. Hän ei toki tehny sitä itsekään mitenkään näkyvästi ongelmaksi missään mutta siis et ei ollu mitään tämmöstä. (H4)*

## 5.2.2 Sukupuoli valintoja ohjaavana tekijänä

Haastatteluista ilmeni, että yläkoulun yhdeksännellä luokalla oppilaiden tekemät ammatillisen koulutuksen koulutuslavalinnat olivat sukupuolittuneita. Ohjaajat mainitsivat syyksi sukupuolittuneisiin koulutuslavalintoihin oppilaille annettavan ohjauksen liian myöhäisen aloitusajankohdan. Sukupuolittumista oli nähtävissä jo kahdeksannella luokalla oppilaiden valitessa TET-paikkaa

Ohjaajien käsitysten mukaan opiskelijoiden kyvyissä pohtia ura- ja ammatinvalintaa oli suuria eroja. Jotkut opiskelijat osasivat perustella valintaansa hyvin. Heillä oli vahva ymmärrys siitä, mikä ala sopii heidän persoonalleen ja mikä ei. Sen sijaan osalla yläkoulun oppilaista oli tiettyjä olettamuksia eri ammattialojen sopivuudesta sukupuolille. Informantit pohtivat, että yläkoululaiset ovat vielä nuoria, joiden on vaikea hahmottaa, millä alalla he tulevaisuudessa haluaisivat työskennellä.

*Et ne on niin pieniä vielä ja ne on ihan hukassa ja sit ne ei osaa sanoo et on paha olo ja sit ne vaan hakee kouluun kun kaikki sanoo et pitää hakee kouluun [naurahtaa], jos ymmärrät mitä mä tarkoitan? (H17)*

Nuorille tulisi tarjota mahdollisuus tutustua laajasti eri ammatteihin, jotta he kykenisivät tekemään itselleen sopivia valintoja. Informantit korostivat, että yläkouluikäisen vahvuuksien, tunteiden ja ajatusten ilmaisun tukeminen on tärkeää ammatteihin tutustumisen lisäksi.

Ohjaajat kokivat ammatillisen koulutuksen koulutusalat ongelmallisiksi, sillä ne ohjaavat hyvin selkeästi tiettyyn ammattiin.

*Mutta se on tämmöises, kun nää ammatilliset tutkinnot tai linjat niin selkeesti ohjaa siihen tiettyyn ammattiin ja niille hakeutuu tän segregaaation mukaisesti hyvin sukupuolittuneesti porukkaa niin, se keskustelu on jotenkin, se keskustelu siinä vaiheessa kun ihminen valitsee ammattia niin se on jo oikeestaan vähän niinkun liian myöhästä. (H15)*

Ammatillisessa koulutuksessa ohjaajat esittelivät opiskelijoille laajasti erilaisia työympäristöjä, joissa heidän tutkintonimikkeellään voi työskennellä. Joillakin opiskelijoilla oli jo opiskelun alussa selkeä käsitys tulevaisuuden ammatistaan ja työtehtävistään. Toisilla taas oli vääriä käsityksiä valitsemansa koulutusalan työstä. Näissä tapauksissa ohjaajat keskustelivat opiskelijan kanssa, jos hänen käsityksensä työn luonteesta olivat ristiriidassa todellisuuden kanssa.

Informanttien käsitysten mukaan vanhemmat, perhe ja kaverit vaikuttivat yläkouluikäisen hakeutumiseen jatko-opintoihin. Koska yläkoululaisilla ei ollut riittävästi kokemusta ja tietoa eri ammattialoista, he hakeutuivat stereotyyppisille aloille tai *taas sitten saattaa pojat jossain*,

*just [tekniikan] puolella olla että on tullut sinne sen takia kun kaveritkin tuli. (H8)* Informantit peräänkuuluttivat vanhempien tietoisuuden lisäämistä eri koulutusaloista, erityisesti epätyypillisistä vaihtoehdoista. Myös vanhempien näkemykset työllistymismahdollisuuksista ohjasivat nuorta tietyille alalle, vaikka ala ei vastannut nuoren omia toiveita.

*...nyt kun tää reformi alko ja siinä oikeastaan kaikki nuoret on otettu ammatillisiin opintoihin, niin sitten se, siellä syksy on ollu semmoinen missä nuoret hakee paikkaansa ja miettii et onks tää mun oma ala. Ja siin on tullu usein just ilmi että se oikeastaan se nuori ei oo itseasiassa halunnu sille koko alalle mut kun siinä todellakin on työllistymismahdollisuuksia niin vanhemmat on puskenu sitä. (H15)*

Ohjaajien käsitysten mukaan yläkoululaisen vanhemmilla oli stereotyyppisiä käsityksiä hoitoalasta. Vanhemmat pitivät tyttöjen hakeutumista hoitoalalle luonnollisena valintana siirryttäessä jatko-opintoihin ja työelämään, vaikka nuorilla itsellään ei ohjaajien mukaan ollut tällaisia ajatuksia.

Vastauksista ilmeni, että tietyt ammatillisen koulutuksen alat olivat sukupuolittuneita, vaikka opiskelijaryhmät vain harvoin koostuivat yhdestä sukupuolesta (vrt. Murto ym. 2018).

*Et se on aika tyypillinen se tilanne on se että jos, on. Sanotaan vaikka [tekniikan]puolen ryhmässä että siellä on 20 miestä ja yks tai kaks naista niin se on oikeastaan se tyypillisin tilanne. Oikeastaan, aika vähän loppujen lopuksi on semmosia ryhmiä mitkä ois ihan 100%:sti yhtä sukupuolta.... (H8)*

Sukupuoli vaikutti joidenkin koulutusalojen vetovoimaan. Tyttöjä ja naisia opiskeli enemmän matkailu-, sosiaali- ja terveystalalla, kun taas poikia ja miehiä opiskeli tekniikan ja autoalan koulutusaloilla. Sukupuoli ei ohjaajien mukaan vaikuttanut ravitsemis-, talous- ja media-aloille hakeutumiseen tai aloilla sopeutumiseen.

Ohjaajat mainitsivat tyttöjen ja naisten epätyypillisinä koulutusaloina autoalan ja tekniikan alan. *Mutta jostain syystä se menee niin että kyllähän siihen jonkun täytyy sitten vaikuttaa, miksi tytöt eivät hakeudu useammin tekniikan aloille. (H2)*

Vastauksista ilmeni, että pojat hakeutuivat yhä useammin naisenemmistöisille aloille. Pojille epätyypillisiä koulutusaloja olivat artesaanilinja, parturi-kampaaja ja lähihoitaja. Ohjaajat kaipasivat poikia lisää opiskelijoiksi lähihoitajaopintoihin, sillä he olivat sosiaali- ja terveystalalla vielä selkeä vähemmistö. Usein tällä alalla opiskelevat miehet olivat yli 25-vuotiaita alanvaihtajia. Käsitysten mukaan alaa opiskelevat yli 50-vuotiaat miehet perustelivat alanvaihtoaan merkityksellisen tai ihmisläheisen työn kaipuulla.

*Toivoisin että ne ois lisääntyne enemmänkin, mutta on sekä.. Ehkä kun mä ajattelen tälläkin hetkellä sitä meidän opiskelijakantaa, niin semmoisia ihan nuoria poikia on hyvin vähän, semmoisia alle kaksikymppisiä. Mut sit taas semmoisia ehkä kaksikymppiä vuotiaasta ylöspäin ja sit niin niitä on ehkä enemmän. Ja sit tommoisia ihan niinkun lähempänä neljäkymppiä olevia miehiä, niin sit niitä alkaa taas olemaan yllättävänkin paljon, elikkä on alanvaihtajia. Ja sitten yli viikymppisiäkin on, ihan semmoisia jotka vaihtaa, on vaikka menny putkimieheks*

*kouluttautunu ja tehny sitä tai raksapuolelle, tai luku merkonomiks tai jotain ja sit toteaa et haluu oikeesti tehdä jotain merkittävää työtä tai työskennellä ihmisten kans eikä vaan koneiden kanssa. Niin siinä ehkä sen ikäisellä alkaa jo itsetunto olla sen verran kohdillaan, että ei hirveesti, ei niin paljon tarvitse enää osoittaa sitä että on kunnan äijä [naurahtaa] kun sitten ihan nuorilla. (H15)*

Työille epätyypillisiä TET-paikkoja olivat autoalan yritykset ja *stereotyyppisesti ei niin tyttöjen alat.* (H14) Pojat puolestaan olivat kiinnostuneita suorittamaan epätyypillisen alan TET-jaksoja muoti- ja vauvanvaateliikkeessä, päiväkodissa ja koulussa.

Vastauksissa tuli esiin epätyypillisellä alalla olevien opiskelijoiden opiskelun keskeyttämiset ja opiskelupaikkojen peruuntumiset. Opiskelijat eivät aina itsekään osanneet perustella keskeyttämistä tai opintojen peruuttamista, mutta informantit mainitsivat kuitenkin syiksi vanhempien tai kaverien mielipiteet, kaverin työttömyyden alalla, opintojen haastavuuden, tylsyyden ja motivaation puutteen.

*...kyllä varmasti on suurempi prosentti sellaisissa jotka huo-, jotka tavallaan ei oo itse ajatellu et tää on ihan mahtavaa et mä ehdottomasti haluan tonne. Vaan on enemmänkin ajautunu sillei että okei et no johonkinhan sitä on mentävä ja vanhemmatkin tykkää tästä ajatuksesta, niin ei se motivaatio oikein kannu sitten. (H15)*

Autoalalla opiskelleet tytöt perustelivat keskeyttämistään koulutuksen epämiellyttävällä toimintamallilla ja opetuksella.

*Tai sitten ku jotkut rohkeat tytöt uskaltaa lähteä, tonne autoalalle hakeutumaan niin sitten jotkut ei jaksa enää sitä tavallaan siellä koulutuksen aikana ei oo tavallaan parkkiintunu siihen toimintamalliin mitä siellä tapahtuu siinä ympäristössä niin tavallaan. (H6)*

### 5.2.3 Koulun toimintaympäristö, liikuntatunnit, tilat ja materiaalit

Tutkimuksessani koulun toimintaympäristöllä viitataan oppimisympäristöihin, joissa opiskelija kulloinkin toimii. Näitä ovat koulut ja oppilaitokset. Toimintaympäristöllä ymmärretään myös koulun opettajat, opinto-ohjaajat ja opiskelijat. Koska työelämässä oppiminen on olennainen osa yläkoulun ja toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmia, toimintaympäristöllä tarkoitetaan myös työelämässä oppimisen paikkoja sekä siellä toimivia henkilöitä. Tiloilla viitataan wc-tiloihin ja pukuhuoneisiin, ja materiaaleilla koulua ja opiskelua esitteleviin aineistoihin.

Haastateltavat kokivat tasa-arvon kannalta tärkeäksi, että alakoulussa opettajina toimii määrällisesti yhtä paljon molempien sukupuolten edustajia. Sen sijaan naisopettajien enemmistöä yläkoulussa ei pidetty tasa-arvon näkökulmasta merkittävänä. Ohjaajien mukaan nuorten kannalta oli tasa-arvon näkökulmasta tärkeää, että ammatillisessa koulutuksessa opetushenkilöstöön kuuluu molempia sukupuolia. Kukaan heistä ei kuitenkaan maininnut

sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien henkilöiden osuutta opetus- ja ohjaushenkilökunnassa tasa-arvon kannalta merkittävänä.

Ohjaajien vastauksista ilmeni, että työelämässä oppimisen jaksoilla epätyypillisillä aloilla suhtautuminen vähemmistösukupuoleen vaihteli. Suhtautuminen oli pääosin asiallista, mutta joissakin tapauksissa myös torjuvaa.

*sit vielä semmonen et ku mä yritän saada oppilaita esimerkiksi tutustumaan TET:ssä vaikka autoalalle jos hän sanoo et hän on aatellu laittaa ykköskohteeks autoalan. Niin mä yritän sit saada tutustumaan autoalalle niin sitte se oikeestaan se kaatuu siihen niin että ei yrittäjä ei ota tyttöä, sinne harjottelemaan TET:iin. (H6)*

Yksi ohjaajista pohti poikien ammatillisen koulutuksen työelämässä oppimisen jaksoa opiskelijan näkökulmasta.

*Että just tätä okei jos mä oon, vaikka se 17-vuotias poika tässä. [Sotelalalla] että tässä nyt on nää 20 tyttöä, ympärillä että okei se mutta. Tässä on jo siihen tottunut mutta se sitten jos mä meen sinne, tavallaan keski-ikäisten naisten keskelle että onko se sitten taas toinen tilanne tai se että miten ne. Keski-ikäiset naiset sitten suhtautuu minuun. Tämmöisenä, [sotealan] opiskelijapoikana. (H8)*

Aineistosta tuli esiin esimerkki poikaopiskelijasta, jolle ei sallittu työelämässä oppimisen jakson suorittamista naisten vaateosastolla. Eräs ohjaaja koki työelämän suhtautumisen opiskelijaan hyväksyväksi silloin, kun opiskelijalla oli mahdollisuus valita itse omat työtehtävänsä TET-jaksolla.

Informanttien mukaan työelämässä oppimisen jaksoilla työelämän suhtautuminen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin oli yleisesti ottaen hyväksyvä. Eräs haastateltava totesi, että *missään ei tullu muunsukupuolisuudesta hänelle mitään, ongelmaa. Hän ei toki tehny sitä itsekään mitenkään näkyvästi ongelmaksi missään mutta siis et ei ollu mitään tämmöstä. (H4)*

Vastaajien esimerkeistä oli kuitenkin luettavissa myös toisenlaisia käsityksiä. Erään haastateltavan mukaan työelämässä oppimisen jaksoilla sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön koskevia asioita *sivutetaan, mutta ei niitä kyllä hirveesti nosteta esille. (H7)* Tällaisiksi asioiksi mainittiin esimerkiksi pukuhuone- ja työvaatejärjestelyt.

Ohjaajien käsitykset opiskelijoiden suhtautumisesta sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin vaihtelivat. He olivat havainneet kiusaamista, mutta myös *Et miten hienosti nuoret hyväksyy, toistensa sukupuolen tai sukupuolinäkymän. (H4)* Opiskelijat kokivat kuitenkin epävarmuutta siitä, miten heidän tulisi suhtautua sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin. He kysyivät neuvoa ohjaajilta *ja, vähän ehkä haastetaan opettajaa siinä että, miten sä, näät opettajana nyt tämmösen asian ja, miten meidän sun mielestä pitäis siihen suhtautua. (H4)* Ohjaajat totesivat, että syrjinnän ehkäisemiseksi on edelleen tehtävä paljon työtä.

Ohjaajien työskentelemissä kouluissa pukuhuoneet ja WC-tilat oli nimetty erikseen tytöille ja naisille sekä pojille ja miehille. Lisäksi kouluissa oli käytössä sukupuolineutraalit pukuhuoneet ja WC-tilat. Kaikissa kouluissa opiskelijat osallistuivat yhdessä ryhmäkohtaisille liikuntatunneille. Koulua ja opiskelua kertovissa materiaaleissa, kuvissa ja teksteissä oli huomioitu erilaiset opiskelijat.

*Kyllä mä kun mä katon esitettä niin kyllä täs on vanhaa nuorta, kaiken väristä ja kumpaakin sukupuolta kyllä ihmisiä esillä mejän esittees et varmaan pyritään ainakin semmoiseen sensitiiviseen otteeseen tossakin, luulisin näin. (H17)*

### **5.3 Koulun toimintakulttuuri tasa-arvon edistäjänä**

Kolmannessa alaluvussa haen vastausta siihen, minkälaisia käsityksiä tutkimusjoukolla on sukupuolitietoista ohjauksesta tasa-arvon edistäjänä koulun toimintakulttuurissa. tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla ymmärretään työyhteisön tapaa toimia. Toimintakulttuuriin sisältyy sekä tiedostettuja että tiedostamattomia tekijöitä, jotka heijastuvat oppilaitoksen toimintaan. Se näkyy vuorovaikutuksessa ja pedagogisissa ratkaisuissa ja vaikuttaa siten suoraan opiskelijan saaman ohjauksen laatuun. Tässä yhteydessä rajaan toimintakulttuurin tarkoittamaan koulussa opiskelijalle annettavaa sukupuolitietoista ohjausta ja työyhteisön ajattelu- ja toimintatapoja.

Informanttien vastausten pohjalta muodostettuun kuvauskategoriajärjestelmään kertyi yhteensä 76 merkitysyksikköä. Näistä muodostui neljä kuvauskategoriaa: *Sukupuoli käsitteenä ja sukupuoli ohjauksessa* (15 merkitysyksikköä), *Tasa-arvoa edistävä työote* (35 merkitysyksikköä), *Työyhteisön ajattelu- ja toimintatavat* (21 merkitysyksikköä) sekä *Holistisen ajattelumallin toteutuminen työyhteisössä* (5 merkitysyksikköä).

Taulukossa 5 on esitettyä kuvauskategoriajärjestelmän kuvauskategoriat ja niitä vastaavat merkityskategoriat.

Taulukko 5. Kuvauskategoriajärjestelmä, kuvauskategoriat ja merkityskategoriat

Kuvauskategoriajärjestelmä 3. Koulun toimintakulttuuri tasa-arvon edistäjänä.

Kuvauskategoria A	Kuvauskategoria B	Kuvauskategoria C	Kuvauskategoria D
Sukupuoli käsitteenä ja ohjauksessa	Tasa-arvoa edistävä työote	Työyhteisön ajattelu- ja toimintatavat	Holistisen ajattelumallin toteutuminen työyhteisössä
Sukupuolen määrittely	Opiskelijan yksilölliset valinnat	Tasa-arvoasioihin sitoutuminen	Opinto-ohjaaja ainoa ohjaaja
Sukupuoli ohjauksessa	Opiskelijan ohjaus	Tasa-arvokeskustelut	Aineenopettajiin kohdistuvat odotukset
Sukupuolen moninaisuus ohjauksessa	Ura- ja ammatinvalintaohjaus	Segregaation lieventäminen	
	Epätyypillinen ala ja ohjaus	Koulun toimintakulttuuri	
	Ohjauskeskustelut ammattialojen jakautumisesta ja palkkauksesta	Tasa-arvosuunnitelma	

### 5.3.1 Sukupuolen määrittely ja sukupuoli ohjauksessa

Haastattelussa ohjaajia pyydettiin kertomaan, miten he käsittivät sukupuolen ja mitä se heille merkitsi. Muutamat ohjaajat reagoivat kysymykseen naurulla tai naurahtamisella.

*Voi kauhee kysymys, tosi [naurahtaa] kauhee kysymys. No en mä oikein osaa sanoo tohon mitään. Siis sukupuolihan on, se on jokaisen [naurahtaa].. Mitenköhän mä nyt sanoisin.. Ehkä se on semmoinen asia mihin mä en enää edes kiinnitä huomioita, voisko sanoo näin. (H17)*

Ohjaajat määrittivät sukupuolen monin eri tavoin, mutta usein melko yleisluontoisesti.

Käsitysten mukaan sukupuoli näyttäytyi biologisena tai fyysisenä naisena ja miehenä olemisena, sukupuolen variaationa, laajana ilmiönä tai henkisenä ja yksilöllisenä ominaisuutena, jonka jokainen määrittelee itse. (vrt. Aarnipuu 2008; Juutilainen 2003; Laukkanen ym. 2018; Ristkari & Suni 2018; THL 2023; Ylitapio-Mäntylä 2012.) Sukupuoli

oli joidenkin mukaan pääteltävissä ulkoisista piirteistä, ja se saattoi olla epäselvä myös henkilölle itselleen. Erään informantin käsitys sukupuolesta oli muuttunut, kun hänen lähipiirissään oli muunsukupuolinen nuori. Aiemmin hän oli pitänyt sukupuolta puhtaasti fyysisenä asiana, mutta lisätiedon ja reflektion myötä hänen näkemyksensä laajeni. Hän oivalsi, että sukupuoli voi olla monimuotoista ja että jokainen ihminen on arvokas omana itsenään. Tämä herättää kysymyksen: edistääkö omakohtainen kokemus sukupuolen moninaisuuden pohdintaa, ja onko ihmisellä enemmän aikaa pohtia sukupuolta silloin, kun asia on hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen? (vrt. OPH 2024a; Pekkari 2009.)

Tutkimusjoukkoa pyydettiin kuvaamaan, miten sukupuoli näkyi heidän ohjaustilanteessaan. Osa ohjaajista kertoi, ettei sukupuolella ollut heidän työssään merkitystä, tai että he eivät kiinnittäneet siihen huomiota. Joillekin kysymys oli vaikea, ja osa totesi, ettei arjen ohjaustilanteissa *Tosiaankaan tietoisesti mieti. Mitä sukupuolta nyt sitten tää opiskelija on.* (H8) Tähän he mainitsivat syyksi kiireen tai tiedostamattomat asenteet. Jotkut ohjaajat toivoivat, ettei eri sukupuolten ohjauksessa tulisi olla eroja, mutta tunnistivat samalla omassa toiminnassaan erilaista suhtautumista. *Mä toivoisin että se ei näkyis mutta mä oon ihan varma että se näkyy kyllä minunkin toiminnassa että tietyllä tavalla ohjaan tyttöjä ja tietyllä tavalla sitte poikia.* (H12)

Eräs ohjaaja totesi ohjaajan iän vaikuttavan siihen, mitä sukupuoli ohjauksessa merkitsee. Mitä vanhempi ohjaaja oli, sitä vähemmän sukupuoli merkitsi. Tämän käsityksen mukaan sukupuolitietoinen ohjaus näyttäytyi väliaikaisena vaiheena, joka menettää merkitystään ajan myötä. Toisaalta eräs ohjaaja sukupuoli määrittyi tasavertaiseksi kohtaamiseksi, mikä merkitsi sitä, että hän *ei ajattele toisesta sukupuolesta tai kohtelee toista sukupuolta negatiivisesti.* Hänen tavoitteensa oli kohdella ja ajatella kaikista opiskelijoista samanlaisesti. Vastaus jätti epäselväksi, kumpaa sukupuolta ohjaaja tarkoitti *toisella* sukupuolella. Yksi ohjaajista pohti myös sukupuolen rakentuneisuutta, *onko olemassakaan ihan semmosta puhdasta naista tai miestä.* (H4)

Useimmat haastateltavat pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita yksilöinä, mutta tunsivat epävarmuutta sen toteutumisesta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijaa kohdeltiin ihmisenä, ei sukupuolena.

*Mutta sitten kun henkilökohtaisesti ohjataan, kun ollaan kahdestaan, kun se ryhmäpaineen tuoma sukupuolikäyttäytyminen jää niin kun ikään kun ulkopuolelle kun ollaan kahestaan, niin siinä kohdassa ei oo kyllä mitään merkitystä sillä että, kumpaa sukupuolta opiskelija on.* (H4)

Luokkatilanteessa sukupuolella ei myöskään nähty olevan merkitystä, sillä käsitysten mukaan vastaajat ohjasivat jokaista opiskelijaa tasapuolisesti. Eräs ohjaaja kertoi pyrkivänsä tasapuolisuuteen vastaamisessa, myös silloin, kun pojat esittävät tyhmiä kysymyksiä ja toimivat tietyllä tavalla.

*Ainakaan mulle ei oo, mitään merkitystä siinä että, jos ollaan luokkatilanteessa ja joku kysyy jotakin, niin sillä ei ole mitään merkitystä että, koetan olla tasapuolinen että, kysyjäjärjestyksessä mennään, eikä mitenkään sen mukaan että.. ”emmä ehkä vastaa pojille, ne kysyy kuitenkin vaan jotain tyhmää, en mä nyt mee sinne ollenkaan.* (H4)

Vastauksessaan ohjaaja tahtomattaan rakensi ja uusinsi vastakkaisen sukupuolen kategoriaa (Gordon 2006; Käyhkö 2011; Lehtonen 2018; Mäntyniemi ym. 2019; Ojala 2009; Tainio 2009). Vastaus vahvisti dikotomista sukupuolijärjestelmää ja stereotypiaa pojista tietynlaisina (Alasuutari 2016; Kalalahti 2014; Lunabba 2018; Tainio ym. 2010) ja toimivan tietyllä tavalla (vrt. Käyhkö 2011).

Haastateltavien oli vaikea sanallistaa, miten eri sukupuolten ohjaaminen erosi toisistaan. Nuorten poikien ohjaaminen koettiin erilaiseksi kuin samanikäisten tyttöjen, sillä *keskimäärin on vielä se tilanne että ehkä ne pojat on. Siinä kohtaan vielä pikkuisen lapsellisempia kuin tytöt.* (H8) Myös kielenkäyttö saattoi olla erilaista eri sukupuolten ohjauksessa, *mutta sekin riippuu enemmän siitä ihmisestä et minkä tyyppinen se on persoonana.* (H15)

Eräs ohjaaja koki, että pojat saivat enemmän kannustusta, jos heidän käyttäytymisensä poikkesi odotetusta huppupäisestä murahtelusta, kun taas samassa elämäntilanteessa olevat tytöt saattoivat jäädä huomiotta.

*Eli siis tarkoitan sitä että, ku pojat on useimmiten se stereotypia siitä joka siis tavallaan pitää myös vähän paikkansa tässä työssä että he on huppupäisiä ja murahtelee siellä niin sitten jos tapahtuu jotaki muuta ku huppupäistä murahtelua niin sitte siitä saa tosi paljon kannustusta osakseen. Ja, sitte taas voi olla että on paljon tyttöjä joilla on ihan sama elämäntilanne ja ihan samat haasteet elämässä ja muuta jotka on sitte ehkä vähän hiljaisempia ja helpompia. Ja he ei saa niin paljo kannustusta osakseen ja mä koen että se on nimenomaan sukupuoli joka siellä vaikuttaa siihen erilaiseen suhtautumiseen.* (H12)

Toinen ohjaaja pohti tyttöjen kohtaamaa vähättelyä tekniikan alalla.

*No mä vois in kuvitella et meillä se on ehkä enemmän tuolla tekniikan alalla jos sinne lähtee tyttö opiskelemaan että se ei varmaan oo ihan helppo tie, että siellä on ne insinööriopettajat ammatinopettajat jotka varmasti on päteviä mut jotka itse kuitenkin ehkä mielessänsä ajattelee et no et tää ei oo tyttöjen hommaa.* (H17)

Ohjaajat kertoivat tavoitteekseen luottamuksellinen ohjaussuhteen rakentumisen jokaisen opiskelijan kanssa, ja turvallisen ohjaustilanteen erityisesti tyttöjen kanssa. Luottamuksellisen vuorovaikutustilanteen saavuttaminen vaati ohjaajalta osittaista itsensä muistuttamista ohjattavan sukupuolesta. Sukupuolineutraali suhtautuminen oli monille ohjaajille luontaista, mutta sen tiedostamiseen vaadittiin joskus aktiivista pohdintaa.

*Sukupuolta joutuu miettimään kun järjestää ohjaustilannetta. Ei sitä välttämättä kauheen aktiivisesti mieltä mut sitä on ehkä vaikeaa sanallistaakin jotenkin mutta huomioi että, jollain tavalla.. osoittaa sen oman neutraaliutensa kaikille. (H14)*

Informanttien suhtautuminen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluviin oli ymmärtäväistä, hyväksyvää ja tasa-arvoista, mutta haasteellista. Osa ohjaajista oli ohjannut vähemmistöihin kuuluvia opiskelijoita, osa ei, mutta heitä tiedettiin olevan monia. Yksi ohjaajista koki hämmennystä luetuun Setan verkkosivuilta informaation, jonka mukaan *on 50 eri sukupuolta. Niin sitä mä en tajua. (H4)*

Yksi informantti oli kuullut jo vuosia sitten kollegoiltaan opiskelijoista, jotka olivat kertoneet heille seksuaalisesta suuntautuneisuudestaan. Hän odotti hetkeä, jolloin opiskelijat kertoisivat asiasta myös hänelle. Ohjaajien käsitysten mukaan opiskelijat eivät halunneet jakaa tätä tietoa ohjaajille, sillä he kokivat sen olevan ohjauksen tai opiskelun ulkopuolinen asia. Ohjaajat kokivat, että vähemmistöön kuuluminen ei ollut ohjauksen tai opetuksen kannalta tarpeellinen tieto, *sehän ei tietysti sitten minulle kuulu. Että, millään tavalla. (H2)*

Informantit, jotka olivat ohjanneet sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvia opiskelijoita, kertoivat, että opiskelijat ilmensivät vähemmistöasemaansa eri tavoin, usein osittain tai muiden asioiden yhteydessä. Jos elämä sujui ja opinnot etenivät suunnitelmallisesti, sukupuolten moninaisuudesta tai seksuaalisesta suuntautumisesta ei opiskelijan kanssa keskusteltu. Jos elämäntilanne oli haastava ja se häiritsi opintoja, ohjaaja ja opiskelija pohtivat yhdessä vaihtoehtoja opintojen etenemiseksi. Vaikka ohjaajat eivät olleet tietoisia vähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden ammatinvalintaan kytkeytyvistä erityiskysymyksistä, he kertoivat pohtivansa näitä asioita syvällisemmin heidän kanssaan kuin muiden.

Ohjaajat toivoivat kykenevänsä kohtaamaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvat opiskelijat luontevasti ja osaavasti, mutta kokivat epävarmuutta keskustelun aiheista ja lähestymistavoista. Jos oma osaaminen ei riittänyt, opiskelija ohjattiin asiantuntevammalle taholle. Erityisen vaikeina koettiin keskustelut, joissa opiskelija vaikutti tarvitsevan apua itsensä määrittelyssä. Ohjaajat kokivat, että keskustelut auttoivat opiskelijaa hyväksymään itsensä.

*Et se saattaa käydä mielessä kun näkee jonkun nuoren et nyt hän ei oo varmaan ihan itse sinu sen kanssa mitä hän on mutta, en mä tiedä ajattelenko mä sitä ajatusta yhtään sen pidemmälle tai vaikuttaako se mun työntekoon tai ohjaukseen mitenkään niin ei varmasti. Mut sitten toki on joskus aina mieltii että ois hyvä et nuori itse sais apua siihen asiaan että osais määrittää ehkä itsensä paremmin niin vois olla helpompi olla itsensä kanssa. Mut se on hirveen vaikea asia ottaa puheeksi, jos ei nuori itse siitä anna mitenkään, et siitä pystyy et pystyy ruveta puhumaan. (H17)*

### 5.3.2 Tasa-arvoa edistävä työote

Ohjaajat pyrkivät kannustamaan ja rohkaisemaan opiskelijoita yksilöllisiin ja persoonallisiin valintoihin, mutta toisaalta ohjasivat opiskelijoita sukupuolittuneille aloille. He ottivat huomioon opiskelijan vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, taidot ja toiveet. Ohjaajat painottivat, että jatko-opintojen valinnan tuli olla *oppilaan oma eikä vanhemman valinta että sitä [naurahdus] saa kans muistuttaa*. (H14) Opiskelijan ei tulisi pohtia *niinkään näitä segregoituneita aloja* (H12), sillä *jos 60 prosenttia nykyisistä ammasteista häviää niin ei oikeen oo kanttia puhua niin hirveesti ammattiperustalla*. (H2)

Jotkut informantit totesivat, että *niitä ohjataan kyllä tosi helposti tänne, tyttöjä ja naisia tänne sosiaali- ja terveysalalle* (H15), vaikka ala ei kiinnostanut opiskelijaa tai hän ei soveltunut sille (myös Husso & Hirvonen 2012; Kurki 2018; Murto ym. 2018; Saari & Lahtinen 2019). Ohjaajien käsitysten mukaan maahanmuuttajatyttöjen kykyä opiskella lukiossa helposti aliarvioitiin, ja heitä ohjattiin usein lähihoitajakoulutukseen (ks. Mäkelä 2019, 30). Eräs ohjaaja kuitenkin piti opiskelijan puolta ja tuki hänen unelmaansa.

*Mutta, huomasin sen että omaan työhön saattaa liittyä sitä että pitää puolua ja pitää semmosta suuntaa ja unelmaa yllä, mikä voi oppilaalla olla vaikka se näyttäisi vähän epätodennäköiselt tai jotenkin, jonkun mielestä ei-relevantilta vaihtoehdolta*. (H14)

Kun informanteja pyydettiin kuvailemaan, mitä tasa-arvoa edistävä työote heille merkitsi, osa koki kysymyksen haastavaksi, koska eivät olleet aiemmin sitä pohtineet. Vastauksista kuitenkin ilmeni, että tasa-arvoa edistävä työote näkyi arjen käytännöissä, vuorovaikutuksessa ja opetusmateriaalien valinnassa. Opiskelijan kohtaamisessa se tarkoitti yksilön arvostavaa ja aitoa kohtaamista, ja *Että kaikkia ohjataan tasapuolisesti, tasa-arvoisesti lähtökohdista riippumatta niihin, tavoitteisiin*. (H10) Ohjaajat pitivät tärkeänä kuunnella opiskelijan ajatuksia ja varmistaa, että ohjaus on aidosti hyödyllistä eikä vain muodollista.

Ryhmätilanteissa tasa-arvoinen työote ilmeni esimerkiksi siinä, ettei sukupuolensa vähemmistönä olevaa opiskelijaa nostettu erityisesti esiin. Ryhmässä tasa-arvoa edistävä työote merkitsi sitä, että luokan ainokaista eli sukupuolensa vähemmistönä olevaa opiskelijaa ei nostettu erityisesti esille. Ohjaajat eivät olleet kuitenkaan varmoja tasa-arvoa edistävän työotteen onnistumisesta, *pyrin semmosta tasa-arvoista asennetta tuomaan esiin. Se miten hyvin onnistun ni [naurahdus] sitä en osaa sanoa*. (H14)

Ohjaajat pohtivat itsereflektoinnin ja videoinnin hyötyjä eri sukupuolten ohjauksessa. Heidän mukaansa videointi voisi auttaa heitä havaitsemaan mahdollisia tiedostamattomia asenteita ja

tapaa kohdata eri sukupuolia, sekä käsittelevätkö he asioita eri tavoin sukupuolen mukaan. Sukupuolen ohjaus ei kuitenkaan ollut heille yksiselitteistä.

*Tietysti näistä omista asenteista mä välillä istun. Omintakeinen seisontapöytä. Niin omista asenteistaan ei tietysti välttämättä oo tietonen. Että se voi olla semmosta sehän se pirullista just onkin että sitä voi olla kaikkennäköstä, asennetta jotka on sit vaan siellä takana olemassa eikä oo niistä tietonen. Ja se tietoseks tuleminenhan se on se suuri juttu. (H2)*

Ura- ja ammatinvalintaan suuntaavassa opiskelijan ohjauksessa tasa-arvoa edistävä työote merkitsi ohjaajille opiskelijan kokonaisvaltaista ohjausta. Ei ainoastaan nykyisten opintojen ja elämäntilanteen, vaan myös tulevaisuuden näkymien ja unelmien tukemista. Useimmiten näin ei kuitenkaan toimittu vaan ohjaus keskittyi lähitulevaisuuteen.

*Mun mielestä se on, tärkeää että, ei vaan tärkeää että mitä sille opiskelijalle tapahtuu siinä opintojen aikana mutta se myös se mitä sitten tapahtuu. Että osataan ohjata ja tukea sitä nuorta myös siihen ajatteluun, siihen kauaskatseiseen ajatteluun. Lähetään jo heti liikkeelle siellä että, mitä, tähdätään sinne tavallaan, et se, että ei jätetä sitä nuorta tavallaan että me ohjataan vaan tää opintojen aika, ja mitä me, me olemme kiinnostuneita sinusta vain tämän opiskelun aikana, sitten meitä ei kiinnosta mitä sinulle tapahtuu, vaan tehdään heti jo, ohjataan sitä nuorta sinne katsomaan sinne eteenpäin. Ja tää koulutus on vaan tässä etappi sun niihin unelmiin tavoitteihin täällä että mikä se sun tavoite on täällä. Että kaikki ohjataan sinne. (H10)*

Ohjaajien mukaan poikien tulevaisuuden pohdinta oli usein haastavaa, koska he eivät kyenneet vielä toisella asteella pohtimaan armeijan jälkeistä tulevaisuuttaan.

*Kun joillain on armeija, heti valmistumisen jälkeen, että sä saat he ymmärtämään sinne että se elämä on tavallaan sen armeijan jälkeen koska sehän on niin pitkä aika. (H10)*

Informanttien vastauksista ilmeni, että yläkoulussa tulevaisuuden ammasteista tai työelämästä keskusteltiin vain satunnaisesti. Ohjaajien mukaan yläkouluikäisillä ei ollut riittävästi tietoa jatko-opintomahdollisuuksista, ja vain harva tiesi, että ammatillisesta koulutuksesta voi edetä korkeakouluun (vrt. Saarinen ym. 2021). Käyhkön (2021) mukaan koulutusmahdollisuuksista kertominen on tärkeää jo peruskoulussa, etenkin työläistäustaisille nuorille (Hörkkö 2021).

Ohjaajat painottivat elinikäisen oppimisen merkitystä.

*Ja se just ehkä, se elinikäinen oppiminen, oonhan mä sitäkin painotan et totta kai voi mennä opiskelee [talousalan tutkinto], jos se tällä hetkellä tuntuu siltä mutta muistakaa et sitähan ei tarvi tehdä loppuelämän et siitä voi vaihtaa kokonaan alaa tai lähtee jatko-opintoihin tai, et sitäkin yritän kertoa. (H17)*

Ohjaajat kytkivät tasa-arvoa edistävään työotteeseen myös opiskelijan mahdollisuuden vaihtaa koulutusala opintojen aikana, jos ala ei tuntunut omalta, ei hän ei soveltunut alalle tai häntä kiinnosti jokin muu ala. Tällöin ohjaaja keskusteli vaihtoehtoista, huomioiden opiskelijan kiinnostukset, taidot ja harrastukset. Ohjaajat keskustelivat myös huoltajien kanssa silloin, jos heidän mielipiteensä oli vaikuttanut opiskelijan koulutusalan valintaan.

Ohjaajien käsitysten mukaan opiskelijoita ohjattiin pääsääntöisesti tasa-arvoisesti myös epätyypillisille aloille, *et tulee aika luontevasti se otettua esille, puhuttua siitä ja huomioitua.* (H14) He pitivät epätyypilliselle alalle hakeutumista luonnollisena valintana. Ohjaajat pohtivat ohjauskeskusteluissa opiskelijan kanssa niitä taitoja, toiveita ja vahvuuksia, jotka tukivat hänen opiskeluaan epätyypillisellä koulutusalaalla, ja *mihinkä ne perustuu ne valinnat että millä perusteella tekee ne valinnat.* (H6) Ohjaajat korostivat, ettei ainokaisena oleminen ollut olennaista, vaan kiinnostus, intohimo ja osaaminen alaa kohtaan.

*Mut mä yritän aina tuoda kyl esiin sen et jokainen, et se ei oo hirveen oleellinen osa se et ootsä vaikka vähemmistönä miehissä tai vähemmistönä jossain kulttuurissa vaan oleellista on se et miten kiinnostunu sä oot siitä alasta ja minkälaisia taitoja sulla on ja toiveita ja ajatuksia ja miten sä saat ne omat taidot ja tämmöiset intohimot siinä käyttöön, niin se on se juttu.* (H15)

Vaikka ohjaajat rohkaisivat opiskelijoita epätyypillisiin valintoihin, opiskelija teki lopullisen päätöksen, *siis kaikki ne keskustelut lähtee kyllä siit lähtökohdasta niin että kyl ne on ne oppilaat ovat ne jotka kertovat et mihinkä he haluavat hakeutua.* (H6) Informantit kokivat vaikeaksi sen, miten jo muodostuneisiin käsityksiin eri ammanteista voi vaikuttaa ilman, että opiskelijan näkemyksiä mitätöidään.

*Miten mä ottasin esille jos oppilas sanoo että mitä hän on ajatellu niin millä tavalla mä voisin ottaa esille jotakin, jotain muuta? Et jos hän sanoo että hän on aatellu et hän hakeutuu näille ja näille aloille ja jos siellä ei ole yhtään semmost epätyypillistä, alaa, tai ammattia niin miten mä voin murtaa sitä? Voinko mä sanoa et joo et hei ootko sä ajatellu tätä? Mun mielestä se jotenki mitätöi sit sen oppilaan omat ajatukset. Että mikä se on se tapa millä tavalla siihen vois vaikuttaa.* (H6)

Tutkimusjoukon käsitysten mukaan tärkeää oli, että epätyypillisistä aloista puhuttiin jo ennen kuin opiskelijalla oli selkeä suunta tulevaisuuden ammatistaan (myös Niemi 2016). Ohjaajien käsitysten mukaan koulutusalat esiteltiin kaikille yläkoulun opiskelijoille samalla tavalla. Joissakin kouluissa työelämä- ja koulutusalaesittelijät tulivat myös epätyypillisiltä aloilta, toisissa ei. Epätyypilliset alat eivät juurikaan näkyneet nuorten hakemuksissa tai kiinnostuksissa, vaikka ohjaajat uskoivat heidän kuitenkin pohtivan niitä. Myöskään epätyypillisten alojen TET-jaksot eivät kiinnostaneet nuoria. Informantit eivät olleet täysin varmoja siitä, olivatko epätyypilliset alat mainittu opetussuunnitelmissa ja opetusmateriaaleissa. Osa ohjaajista yllättyi kuullessaan laista, joka velvoittaa ohjaamaan ja kannustamaan opiskelijoita myös epätyypillisille aloille.

Se, miten paljon ohjaajat keskustelivat opiskelijoiden kanssa segregoituneista ammattialoista ja palkkauksesta, oli vaihtelevaa, *varmaan se on tietty oposta kiinni et miten paljon se on tunnilla esillä.* (H14) Usein keskustelu jäi pinnalliseksi tai sitä ei käyty lainkaan. (ks. Saarinen ym. 2021, 5–6.) Informanttien mukaan keskustelua tuli lisätä jollakin keinoin, *Ja sitte, miten*

*sitä vois edistää.* (H2) Ohjaajilla oli epäselvyyttä siitä, millä koulutusasteella tai oppiaineissa aiheista tulisi keskustella. Jotkut arvelivat aiheen kuuluvan yhteiskuntaoppiin tai *mä uskoisin et nehän, ne on rakennettu niihin tutkintoihin sisälle ja ammattitaitovaatimuksiin.* (H15)

Vastaajilla oli vaihtelevia käsityksiä siitä, mitä ja kuinka paljon opiskelijat tiesivät ja ymmärsivät työelämän sukupuolittuneista aloista ja palkkauksesta. Heidän mukaansa jotkut opiskelijat eivät tienneet palkkauksen ja työelämän segregaaation merkityksestä yhteiskunnassa ja omassa elämässään, mutta olivat kiinnostuneita aiheesta. *Sit jotkut, kyllä on, jotkut yleensä semmoset hyvin menestyvät opiskelijat yleensä tiedostaa tämän paremmin.*

(H2) Myös ne opiskelijat tiesivät, joiden kanssa aiheesta oli keskusteltu kotona. Informantit tiesivät työelämän olevan sukupuolittunut ja toivoivat siihen muutosta, vaikka eivät olleet onnistuneet sitä muuttamaan, *Et totuushan on se että ne on, on ammatit jakautunu sukupuolen mukaan ja siihen pitäis saada muutosta. En ole siinä 30 vuoden aikana onnistunu [nauraa] juurikaan.* (H2)

Ohjaajien käsitysten mukaan tasa-arvoa ei edistetä sillä, että segregaatioon ja palkkaukseen kytkeytyvät teemat oli poistettu oppimateriaaleista. Tämä on ristiriidassa heidän aiempien käsitystensä kanssa (5.2.3), joiden mukaan oppimateriaalit olivat asianmukaisia. He toivoivat, että opetussuunnitelmat sisältäisivät selkeämmin tasa-arvoon kytkeytyviä asioita. Samalla he kokivat opetussuunnitelmien muutosten heijastavan poliittisia päätöksiä, eivätkä pitäneet kaikkia muutoksia tasa-arvoa tukevinä ja tarpeellisina.

*Mutta näähän pitäis tietysti tietysti on hyvä et on hankkeita mut sitte ois hyvä tietenki että ne, et opetussuunnitelmassaki pitäis olla mä en nyt ollut mukana tätä lukion uutta OPS:ia tekemässä. Vähän semmosta hihhulointiahan se tuntuu olevan koko opetussuunnitelma [nauraa] et nyt siellä, vongutettiin väkisellä vaan jotaki uutta ku ministerit vaihtuu ja poliittiset intressit, on eri.* (H2)

Käsitykseni on, että esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelma prosessi on monitahoinen ja sitä uudistetaan melko harvoin.

### 5.3.3 Työyhteisön ajattelu- ja toimintatavat tasa-arvoa edistävänä tekijänä

Ohjaajat kokivat työyhteisössä tärkeäksi, miten koko koulun henkilökunta ja johto suhtautui tasa-arvoon, segregaatioon ja palkkauskysymyksiin. Työyhteisössä tasa-arvosta keskusteltiin joko säännöllisesti, epäsäännöllisesti tai ei juuri lainkaan. Syyksi keskustelun vähäisyyteen informantit mainitsivat kiireen (vrt. Haavisto 2022) ja pitkät työpäivät.

*nyt on niin kiire kaikilla koko ajan ettei kerkee muuta ku sen oman asiansa hoitaa ja se on siinä. Ja silti ne istuu täällä aamusta iltaan. Et semmoinen, se tappaa semmoisen keskustelun ja luovuuden kyllä aika hyvin.* (H17)

Työyhteisössä tasa-arvokeskustelu ei aina ollut kovin asiallista.

*Ehkä mä koen enemmän sanotaan vaikka tekniikan kahvipöydässä, että joudun olemaan kukkahattutäti ja sanoo et mä en oikein tykkää et te puhutte noin. [naurahtaa]. Mut että kyllä niihin varmaan pitäis enemmän puuttua, mutta se että onko se sitten mun asia, se on varmaan sillä lailla mun asia et mä tuon sen rehtorin tietoon ja hän tekee sitten asialle jotain, että se on aika turha mun sitä ruveta sillä lailla mä koen sen niin. (H17)*

Ohjaajaat eivät kyenneet esittämään konkreettisia ratkaisuehdotuksia segregaatton lieventämiseksi, *Että emmä tiedä. Tää pitäis räjäyttää tää koko systeemi ja rakentaa uudestaan.* (H6) Ohjaajien mukaan ammatillisen koulutuksen sukupuolittuneista koulutusalan valinnoista ei juuri keskusteltu työyhteisössä, sillä ammatillisen koulutuksen sukupuolittuneet koulutusalat *on enemmän semmosen monen itsestäänselvyytenä, pidettävä asia että ei siitä kauhean paljon puhuta.* (H8)

Tasa-arvosuunnitelma herätti ohjaajissa monenlaisia ajatuksia. Useimmat ohjaajat, ja heidän käsitystensä mukaan myöskään suurin osa työyhteisön jäsenistä, ei tiennyt tasa-arvosuunnitelman olemassaolosta tai sisällöstä. *Mun pitää kyllä sanoo että mä en oo koskaan siihen törmänny aikasemmin, et se on vaan tehty.* (H7) Jotkut haastateltavat epäilivät, *että semmonen on mutta uskonpa että ei kovin moni siitä meillä tiää mitään, sen sisällöstä.* (H7) Muutama informantti tiesi oppilaitoksensa tasa-arvosuunnitelman olemassaolosta.

*Se suunnitelma julkaistiin ja opettajien luettavaks ja käytiin opekokouksessa läpi. Se on olemassa, se on meidän linkkien joukossa olemassa et sen verran sitä käsiteltiin.* (H14)

Joillekin informanteille suunnitelman käytännön toteutus oli epäselvä. Yhden informantin käsityksen mukaan suunnitelma otettiin esiin lähinnä kriisitilanteessa. Kaksi informanttia osallistui tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöryhmän kokouksiin. Toinen heistä oli ehdottanut suunnitelmaan lisäyksiä esimerkiksi *sukupuolisesta suuntautumisesta* ja peräänkuuluttanut sen käsittelemistä osastokokouksissa ja opiskelijoiden kanssa. Toinen oli toteuttanut tasa-arvokyselyn opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen, ja suunnitelmaan oli poimittu ideoita kyselyn tuloksista. Tasa-arvosuunnitelman laadintaan osallistui tyypillisesti vain muutama henkilö, *Ei meillä kovin moni henkilö ollu siinä porukassa, et rehtori, opo ja joku muu vielä siinä.* (H14) Joissakin kouluissa suunnitelman laadintaan osallistuivat myös kuraattori ja opettaja tai molemmat.

#### 5.3.4 Holistisen ajattelumallin toteutuminen työyhteisössä

Informantit olivat yhtä mieltä siitä, että holistisuus ei toteudu oppilaitoksissa toivotulla tavalla. Yläkoululaiset mielsivät opinto-ohjaajan usein ainoaksi ohjauksesta vastaavaksi henkilöksi, *et jos mä kysyn esimerkiks oppilailta että kuka vastaa ohjauksesta. Niin kaikki*

*ysiluokkalaiset sanoo että opo. Ja sehän ei piä paikkaansa.* (H6) Eräs informantti muistutti perusopetuksen opetussuunnitelmasta, jossa tuodaan esiin aineenopettajien vastuu opiskelijan ohjauksesta. Ohjaajat toivoivat, että aineenopettajat pitäisivät itsensä ajan tasalla työelämän ja koulutuksen mahdollisuuksista, sillä heillä on usein syvällisempää ainekohtaista tietämystä kuin opinto-ohjaajilla. Ohjaajien mukaan aineenopettajilla oli parempi lukion jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista. He toivoivat, että aineenopettajat osallistuisivat aktiivisemmin oppilaitosvierailuihin.

*Ja sitte tulee semmonen että, toivotaan että nää meidän aineenopettajat, paremmin vielä sit niin tulisivat valvojiks näille nuorille kun ne menevät tutustumaan eri oppilaitoksiin. Et jotenki sitä pitää mun mielestä jakaa tätä vastuuta et tää ei voi olla niin että se on ohjaus on vaan opon vastuulla.* (H6)

Informanttien mukaan aineenopettajien innostaminen ja osallistuminen epätyypillisiin hankkeisiin oli haastavaa. Heidän tulisi ottaa enemmän vastuuta epätyypillisten alojen ohjauksesta. Esimerkiksi eräässä hankkeessa nuorilla oli mahdollisuus tutustua tekniikan alan oppilaitoksiin, mutta opettajat eivät olleet kiinnostuneita osallistumaan.

## 6 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tutkin tässä tutkimuksessa yläkoulun ja toisen asteen ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa ja koulussa. Selvitin tutkimusjoukon käsityksiä sukupuolitietoisesta ohjauksesta koulun toimintakulttuurissa yläkoulussa ja toisella asteella. Lähestyin tutkimusongelmia tarkastelemalla yläkoulun ja toisen asteen ohjaajien käsityksiä Potentiaali-hankkeessa keväällä 2020 kerätyn aineiston pohjalta.

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset ja peilaan niitä teoriaan sekä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) tarkastelen tutkimuksen ensimmäistä kysymystä, joka koskee ohjaajien käsityksiä yhteiskunnan tasa-arvosta. Toisessa alaluvussa (6.2) käsittelen toista tutkimuskysymystä ohjaajien käsityksistä koulun tasa-arvosta. Kolmannessa alaluvussa (6.3) analysoin tutkimusjoukon käsityksiä sukupuolitietoisesta ohjauksesta osana koulun toimintakulttuuria.

### 6.1 Ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa

Tutkimukseni ensimmäinen kuvauskategorijärjestelmä käsitteli ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa. Tarkastelin tuloksia tasa-arvotutkimuksissa käytetyn jaottelun mukaan. Tasa-arvo tutkimuksissa yhtäläiset oikeudet viittaavat siihen, että naisia ja miehiä kohdellaan samalla tavalla. Eroihin perustuva tasa-arvo tarkoittaa sukupuolierojen huomioimista, esimerkiksi pyrittäessä tasaamaan naisten ja miesten eroista johtuvaa eriarvoisuutta. Moninainen tasa-arvo puolestaan tuo esiin sukupuolen moninaisuuden, ja tasa-arvo ymmärretään tällöin myös muiden erojen kuin sukupuolen näkökulmasta. (Kantola ym. 2020.)

Informanttien käsitysten mukaan ammattialojen sukupuolittuneisuutta esiintyi suomalaisessa yhteiskunnassa yhä enenevässä määrin (myös Kauhanen & Riukula 2019), ja jopa Pohjoismaista eniten (vrt. myös EIGE 2024b). Ohjaajat mainitsivat segregoituneimmiksi aloiksi naisenemmistöiset sosiaali- ja terveysalan sekä taloushallinnon alat, ja miesenemmistöisen tekniikan alan (myös Tilastokeskus 2024g). Heidän mukaansa sukupuolijakaumat näillä aloilla, kuten myös kaupan alalla ja poliisin ammatissa, olivat kuitenkin muuttumassa. Tilastotiedot eivät kuitenkaan aina tukeneet ohjaajien havaintoja. Esimerkiksi naisten osuus myyjien määrästä laski vuosina 2014–2019 vain yhdellä prosenttiyksiköllä, eikä merkittävää muutosta sukupuolijakaumassa tapahtunut. (Tilastokeskus 2021e.) Sen sijaan naisten osuus poliisin tehtävissä on ollut tasaisessa

kasvussa, sillä vuonna 2010 naisia oli poliisin henkilöstöstä 14 prosenttia (Sisäministeriö 2011), kun taas vuonna 2020 heidän osuutensa oli jo 31 prosenttia (Poliisi 2021). Miesten osuus lähi- ja sairaanhoitajista ei puolestaan ole muuttunut merkittävästi 2000-luvulla (THL 2021).

Ohjaajat suhtautuivat myönteisesti miesten hakeutumiseen sosiaali- ja terveystalalle. Heidän mukaansa hoitoalan avoimempi ja hyväksyvämpi suhtautuminen uusiin miestyöntekijöihin saattoi rohkaista miehiä hakeutumaan alalle. Lahtisen (2019) haastattelemat opinto-ohjaajat katsoivat, että sairaalamaailmaan sijoittuvat televisiosarjat vaikuttivat miesten hakeutumiseen hoitoalalle ja alan tunnettuuteen.

Informantit mainitsivat kaupan alan myös hyväksyvänä alana, koska ala sopi työtehtäviltään kaikille. Erikseen he mainitsivat alan sopivuuden myös muunsukupuolisille. Toisaalta Heervä (2023) kuvaa haastattelussaan päinvastaisia kokemuksia. Haastateltua muunsukupuolinen ei tullut hyväksytyksi alalle, sillä hän ei suostunut luopumaan koruista ja meikistä sekä pukeutumaan neutraaleihin työvaatteisiin, mikä oli hänelle epäluontevaa. (Heervä 2023.)

Ohjaajat mainitsivat kaupan alan myös joustavana alana. Tämä saattaa olla sidoksissa käsitykseen siitä, että ala työllistää erityisesti nuoria naisia osa-aikaisesti (vrt. Elinkeinoelämän keskusliitto 2020). Nuorten työelämäodotukset -selvityksen mukaan nuoret arvostavat joustavaa työn ja muun elämän joustavaa yhteensovittamista. (S-ryhmä, Keskinäinen Työeläkevakuutusyhtiö Elo & Työterveyslaitos 2018; myös Gomez-Urrutia & Urrizola 2017).

Aiempi kirjallisuus ja tilastot tukevat myös ohjaajien havaintoja siitä, että vastuu kodista, kotitöistä, lasten kasvatuksesta, hoivasta ja harrastuksiin viemisistä on edelleen pitkälti naisten harteilla (myös Jokinen 2005; Teräsaho ym. 2023; Tilastokeskus 2021b). Miehen oli mahdollista keskittyä opiskeluun kokonaisvaltaisemmin, kun nainen kantoi päävastuun perheestä. Vaikka nainen opiskelisi, kodin työnjako pysyi ennallaan. Miesten tekemä kotitöihin käyttämä aika on kuitenkin viime vuosina kasvanut (Tilastokeskus 2021b).

Ohjaajien käsitykset ilmensivät myös ajantasaisen tiedon tarvetta tasa-arvokysymyksissä. Erään ohjaajan käsitys oli, että maaseudulla ja maatalousyhteisössä pidettiin yhä luonnollisena, että nainen työskentelee kotona. Sireni ym. (2017) tutkimuksen mukaan tätä vastoin maaseutua uhkaa naiskato, johon vaikuttavat stereotyyppiset mielikuvat konservatiivisesta ja miesenemmistöisestä elinympäristöstä, perinteisistä emännistä ja kotiäideistä (Sireni ym. 2017).

Haastateltavat korostivat (5.1), että kaikki kykenivät tekemään kaikkia töitä, eikä sukupuolella ole merkitystä työn oppimiseen ja työssä pärjäämiseen. Puhe oli kuitenkin ristiriitaista, sillä vastauksissa tuli esiin useita esimerkkejä työelämän eriarvoisuudesta ja sukupuolittuneista käytännöistä. Nämä käytännöt koskivat esimerkiksi työnhakua (myös Kauhanen & Riukula 2019; Vuorinen-Lampila 2018;), kokin (myös Jokinen 2017) ja linja-auton kuljettajan (myös Pietiläinen 2021 ym.) ammattia. Aiempien tutkimusten mukaan työnantajilla on usein taipumusta suosia rekrytoinnissa sitä sukupuolta, jolle tehtävä perinteisesti mielletään tyypilliseksi (Ellemers 2018; vrt. Heervä 2023; Muilu 2021).

Haastateltavat toivat esiin myös palkkaepätasa-arvon (myös Vuorinen-Lampila 2018; Teräsaho ym. 2023), sillä samassa työtehtävässä ja samalla koulutuksella naisen palkka voi olla matalampi kuin miehen. He peräänkuuluttivat yhtäläistä palkkaa sukupuolesta riippumatta vastaavissa tehtävissä. Ohjaajien mukaan palkkataso oli naisennemmistöisillä aloilla matalampi kuin miesennemmistöisillä, koska naisten ja miesten töitä arvotettiin ja arvostettiin eri tavoin. Myös Saari ja Koskinen Sandberg (2017) toteavat, että naisten ja miesten palkkaerojen taustalla vaikuttaa ennen kaikkea se, millaista työtä yhteiskunnassa arvostetaan eniten, ei niinkään työn vaativuus. Ohjaajien kertoivat, että kouluttautumisella voi kuitenkin vaikuttaa korkeampaan palkkatasoon (vrt. Teräsaho ym. (2023).

Aineistosta ilmeni työn arvostusta koskevia huomioita alun perin miesennemmistöisestä taloushallinnon alasta. Naisten työllistyessä alalle, miehet siirtyivät muihin tehtäviin, koska heillä oli vaikeuksia hyväksyä naisten osaamista. (vrt. Jegorow 2022, Teräsaho ym. 2023.) Kantola ym. (2020) toteavat, että eroihin perustuva tasa-arvo kohtaa usein vastustusta. Myös Juvosen (2016) mukaan sukupuolirooleista poikkeaminen aiheuttaa usein hämmästyä ja kritiikkiä. Miesten siirtymistä pois taloushallinnosta voidaan tarkastella myös Setälän (1993) ja Julkusen (2010) viittaamien Aristoteleen ja Platonin näkemysten kautta, joissa nainen nähtiin epätäydellisenä ja miehelle alisteisena, lasten kasvattajana, jolla oli vähän järkeä (myös Juutilainen 2003).

Ohjaajien mukaan nuoremman sukupolven ajattelu oli sukupuolitietoisempaa kuin vanhemman. Tämä ajattelutapa toistuu myös muissa tutkimuksissa. Kuitenkin tasa-arvobarometrien tulokset osoittavat, ettei tasa-arvoajattelussa ole tapahtunut juurikaan muutosta 1970-luvulta (Welling 2023) lähtien. Poikolaisen (2002) tutkimus osoittaa, että kasvatustavat periytyvät ainakin osittain sukupolvelta toiselle. Turunen (1993) puolestaan pohtii, kuinka suuri osa kasvatuksesta on tietoista ja valittua, sillä vanhemmat toimivat

edellisiltä sukupolvilta omaksuttujen arvojen, ihanteiden ja arvostusten mukaisesti, ehkä niitä sen kummemmin arvioimatta. Ohjaajien käsitysten mukaan opiskelijat kykenivät aiempaa rohkeammin tuomaan esiin näkemyksiään työelämän epäkohdista ja epätasa-arvosta. Kuitenkin Nuorten työelämäodotukset -selvityksestä ilmenee, että nuorista vain 40 prosenttia uskoi voivansa jossain määrin tai heikommin tuoda esiin työpaikan epäkohtia (STTinfo 2018).

Tutkimusjoukon mukaan sukupuolittuneita käsityksiä tulisi purkaa jo varhaiskasvatuksesta lähtien, ja siellä työskentelevien tulisi kiinnittää huomiota kaikenlaiseen sukupuolitietoiseen toimintaan (myös OPH 2022; Teräsaho ym. 2023; Ylitapio-Mäntylä 2020). Huomionarvoista on kuitenkin, että hallitus on esittänyt syksyllä 2024 varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuussuunnitelmasta luopumista (Reunanen 2024). Teräsaho ym. (2023) toteavat, että sukupuolisegregaation purkaminen on olennainen osa työpaikoilla tapahtuvaa tasa-arvon, monimuotoisuuden ja vastuullisuuden edistämistä, ja se nivoutuu kiinteästi myös yhdenvertaisuuden edistämiseen.

*Moninainen tasa-arvo* kyseenalaistaa sukupuolen kaksijakoisuuden, toisilleen vastakkaiseen ja selkeästi erotettavissa oleviin sukupuoliin sekä käsityksen nais- ja mies käsitteiden yhtenäisyydestä. Tässä tutkimuksessa vastaajat kokivat ihmisten hyväksynnän ja sukupuolitietoisuuden lisääntyneen viime vuosina. Samalla he kuitenkin tunnistivat, että sukupuoli-, seksuaali- ja kulttuurirasismia esiintyy yhä runsaasti. Tämä havainto on linjassa aiempien raporttien ja kyselyjen kanssa, joiden mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat kokevat edelleen selvästi enemmän väkivaltaa, syrjintää ja kiusaamista kuin muut nuoret (Jokela ym. 2020; Taavetti, Alanko & Heikkinen 2015). Huomionarvoista oli myös informanttien kokemus siitä, että yhteiskunta määrittelee yhä edelleen, mitä ja miten yksilö saa itsensä tuntea. Kuten Oikarinen (2019), myös informantit peräänkuuluttivat avoimuutta ja lisää keskustelua sukupuolitietoisuudesta sekä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä. Heidän mukaansa tiedon lisääminen arkipäiväistä aiemmin vieraita aiheita ja edistää hyväksyvämpää suhtautumista vähemmistöihin.

## **6.2 Ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta koulussa**

Tutkimukseni toinen kuvauskategoriajärjestelmä muodostui ohjaajien käsityksistä tasa-arvosta koulussa. Aineistosta ilmeni, että informantit luonnehtivat tyttöjä ja poikia sekä yksilöinä että ryhmänä erilaisiksi ja toistensa vastakohtiksi (myös Kalalahti 2014; Käyhkö 2011; Mäntyniemi ym. 2019; Ojala ym. 2009; Tainio 2009). Vastaajien käsitykset sukupuoli-

ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvista olivat luokittelevia. Käsitusten mukaan nämä nuoret pukeutuivat poikkeavasti, heillä oli heikko itsetunto ja kokemus siitä, ettei heitä hyväksytty yksilöinä. Jaskarin ja Keski-Rahkonen (2021) toteavat, että vähemmistöasemassa oleva henkilö voi kokea olevansa yhteiskunnassa vähempiarvoinen, mikä heikentää itsetuntoa ja kehonkuvaa. Aarnipuu (2008) puolestaan toteaa, että mikäli sukupuolen kokemus tai ilmaisu poikkeaa huomattavasti ympäristön oletuksista, eheän ja myönteisen minäkuvan rakentaminen voi olla työlästä.

Tutkimukseni ohjaajat kuvasivat myös ammattikoululaisia ja lukiolaisia toistensa vastakohtiksi. Tällaiset yleistyksset saattavat johtua siitä, että lukiossa opetus on pääasiassa teoriapainotteista, ja siellä opiskelevat kokevat itsensä enemmän lukijoiksi. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat taas kokevat itsensä tekijöiksi, sillä opetus painottuu käytännön työhön ja käsillä tekemiseen (Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013; Herranen & Souto 2016; Käyhkö 2006; Lahelma 2013). Aiemmat tutkimukset (Kalalahti 2014; Käyhkö 2011; Tainio ym. 2010) osoittavat, että naisenenemmistöisyys ja miesenenemmistöisyys sekä koulutuksen luonne voivat muovata sukupuolisia yleistyksiä siellä opiskelevista. Käyhkö (2021) kuvaa työväenluokkaista kulttuuria käsillä tekemisen maailmaksi, kun taas keskiluokkainen tai yläkeskiluokkainen kulttuuri, johon koulu ja lukio perustuvat, on sanojen maailma (Hörkkö 2021).

Ohjaajat olivat havainneet eroja poikien ja tyttöjen minäpystyvyydessä ja suhtautumisessa opiskeluun. Tytöt arvioivat kykyjään ja menestystään oppiaineissa poikia huonommiksi, vaikka menestyivät opinnoissaan paremmin. Aiemmat tutkimukset tukevat tätä: pojat kokevat yleistä pystyvyyttä merkittävästi enemmän kuin tytöt. (Kalahti 2014; Manninen 2018; Mäntyniemi ym. 2019; Vettenranta ym. 2021). Ohjaajien käsitys siitä, että tytöt suhtautuvat epävarmemmin matematiikan ja fysiikan osaamiseen, on linjassa tutkimusten kanssa (Hannula & Holm 2018; Manninen 2018; Metsämuuronen 2017). Kuten Lahtisen (2019) ja Niemen (2016) tutkimukset osoittavat, myös informanttien mukaan tytöt asettivat opiskelulle korkeammat tavoitteet ja olivat poikia kiinnostuneempia jatko-opinnoistaan.

Vastaajat luonnehtivat ammatillisessa koulutuksessa epätyypillisellä alalla opiskelevia poikia ja tyttöjä eri tavoin (myös Juutilainen 2003; Lahtinen 2019). Ohjaajat puhuivat lähinnä tyttöjen hyvästä pärjäämisestä ja menestyksestä epätyypillisellä alalla. Tämä toistaa stereotypiaa, jonka mukaan miehet eivät voisi menestyä tällaisissa opinnoissa. (Lahelma 2009; Lahtinen 2019). Vastaajien mukaan tytöillä oli epätyypillisillä aloilla poikia enemmän

motivaatiota, kiinnostusta ja tietoisuutta alavalinnastaan (myös Hoikkala 2019). Ohjaajien havaintojen mukaan tytöt ja naiset hallitsivat paremmin monia asioita yhtä aikaa, ja heidän opiskelunsa oli poikia tavoitteellisempaa ja suunnitelmallisempaa (myös Lahtinen 2019; Mäntyniemi ym. 2019). Miehet ja pojat puolestaan pyysivät toistuvasti neuvoa samoista asioista (vrt. Jokinen 2005; Kupiainen ym. 2018). Tätä voidaan osittain peilata AMIS 2018 -kyselyn tuloksiin, jonka mukaan miehet halusivat suoriutua opinnoistaan helpommalla kuin naiset (Halme 2018). Tuokon (2009) tutkimus osoitti myös, että erityisesti ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat pojat saivat arvosanansa jonkin verran vähemmällä osaamisella kuin tytöt (myös Kupiainen ym. 2018).

Kuten Kuurila (2014) ja Niemi (2016), myös ohjaajat havaitsivat opiskelijoiden kyvyissä suuria eroja pohtia ura- ja ammatinvalintojaan. Osa yläkoulun ja toisen asteen opiskelijoista osasi perustella valintansa hyvin, kun taas toisten valinnat perustuivat olettamuksiin ammattialojen sopivuudesta sukupuolille tai virheelliseen tietoon ammateista. Ohjaajien mukaan nämä opiskelijat eivät juuri perehtyneet koulutusvalintaansa ennen hakeutumista. (vrt. Lahtinen & Vieno 2019; Niemi 2016; Tanhua 2019.) Tulokset ovat osin linjassa Amisbarometrin (2022) selvityksen kanssa, jonka mukaan nuorista 39 prosentilla ei ollut vahvaa mielipidettä mieluisasta alasta ennen hakemista, kun taas heistä 38 prosentilla oli ainakin osittain selvä käsitys.

Ohjaajien vastauksista ilmeni, että koulutus- ja ammattialojen sukupuolittuminen alkoi jo kahdeksannella luokalla. Ohjaajien käsitysten mukaan oppilaille annettava ura- ja ammatinvalinnan ohjaus alkoi liian myöhään (myös Teräsaho ym. 2023). Myös Niemi (2016) toteaa, että peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen ohjausta tulisi aikaistaa (myös OKM 2010). Ohjaajat totesivat, että nuorena tehtävät valinnat ovat vaikeita (myös Aapola-Kari & Tolonen 2019). He pitivät tärkeänä, että nuori saa vahvistaa vahvuuksiaan ja oppii tunteiden ilmaisua oppimispolkunsa aikana, seillä se tukee ura- ja ammatinvalintaa. Hyvän ohjauksen kriteerien (OPH 2024a) mukaan ohjauksen tavoitteena on lisätä oppilaan ja opiskelijan itsetuntemusta, jotta hän tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa (myös Niemi 2016, 2021; Jokio ym. 2024; SOPO 2021; Teräsaho ym. 2023). Illeris (2007) toteaa, että oikea-aikainen ja kohdennettu ohjaus säästää myös aikaa ja resursseja.

Informanttien käsitysten mukaan nuorille tulisi antaa peruskoulussa mahdollisuus tutustua laajemmin erilaisiin ammatteihin, mikä voisi vähentää hakeutumista stereotyyppisille aloille ja kavereiden vaikutusta valintaan (Jokio ym. 2024; Lahtinen & Vieno 2019; Mäkelä 2019;

Tanhua 2019; Teräsaho ym. 2023). Hyvän ohjauksen kriteerien (OPH2024a) sekä Niemen (2016), Haikolan ja Myllyniemen (2020) sekä Teräsahon ym. (2023) tutkimusten mukaan työelämäkokemuksilla on merkittävä vaikutus nuoren ammatin ja uran valintaan.

Ohjaajat korostivat vanhempien tietoisuuden lisäämistä koulutusaloista, erityisesti epätyypillisistä koulutusaloista. Myös Hyvän ohjauksen kriteerit painottavat kodin ja koulun välistä suunnitelmallista, osallistavaa ja säännöllistä yhteistyötä (OPH 2024a). Ohjaajien mukaan vanhemmilla oli stereotyyppisiä käsityksiä esimerkiksi hoitoalasta, mikä ilmeni siinä, että yläkouluikäisten tyttöjen vanhemmat pitivät hoitoalalle hakeutumista luonnollisena (vrt. Haikkola & Myllyniemi 2020; Welling 2023). Tämä voi osin selittyä vanhempien kapealla tietämyksellä eri aloista ja ammasteista Suomessa. Ohjaajien mukaan vanhempien käsitykset työllistymismahdollisuuksista vaikuttivat nuoren valintoihin (myös Murto ym. 2018; Mäkelä 2019). Nuorisobarometrin (2019) tulosten mukaan suomalaistaustaisista nuorista melko harva arvioi vanhempien, opinto-ohjaajien, opettajien tai kavereiden vaikuttavan heidän ammatinvalintaansa. (Haikkola & Myllyniemi 2020; Mäkelä 2019).

Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla perheen vaikutus toisen asteen koulutusvalintoihin oli kuitenkin selvästi voimakkaampaa (Haikkola & Myllyniemi 2020; Kalalahti ym. 2017).

Tutkimuksen ohjaajien mukaan pojat ja miehet hakeutuivat tyttöjä ja naisia useammin epätyypillisille koulutusaloille. Amisbarometrin (2015) tuloksista ilmenee, että nuorten hakeutuminen epätyypillisille aloille oli kuitenkin melko samanlaista sukupuolesta riippumatta (naiset 8,5 prosenttia, miehet 9,6 prosenttia), mutta naisilla epätyypilliset koulutusalat jakoutuivat useammalle alalle (Murto ym. 2018). Juutilaisen (2003) haastattelemien opinto-ohjaajien mukaan pojat eivät hakeutuneet naisvaltaisille aloille, koska ne koettiin arkisiksi, pitkäveteisiksi ja haasteettomiksi. Tätä selitettiin sillä, että naiset olivat kautta aikojen joutuneet tyytymään naisten töihin. Poikien oli myös vaikeampi tulla tyttöjen ja naisten alueelle, koska se vaati rohkeutta. (Juutilainen 2003.) Tämä lienee kuitenkin muuttunut vuosien saatossa.

Ohjaajat olivat havainneet, että sosiaali- ja terveystieteiden koulutukseen hakeutuvat miehet olivat useimmiten aikuisia, hyvän itsetunnon omaavia alanvaihtajia (myös Hoikkala 2019; Welling 2023). Tämä tulos on linjassa Murrin ym. (2018) tekemän selvityksen kanssa, jonka mukaan miesten epätyypilliset koulutusvalinnat yleistyivät yli 21-vuotiailla. Miesten tekemien epätyypillisten valintojen taustalla saattoi olla ryhmäpaineesta ja siihen kytkeytyvistä

stereotyyppisistä käsityksistä vapautuminen, paikkakunnalta poismuutto, koettu koulutusmahdollisuuksien rajautuminen ja elinikäisen oppimisen ajattelu. (Murto ym. 2018.)

Ohjaajat pohtivat syitä tyttöjen vähäiseen hakeutumiseen tekniikan aloille, mutta eivät löytäneet siihen selkeää selitystä. Juutilaisen (2003) tutkimuksessa opinto-ohjaajat selittivät tyttöjen poissaoloa miesten aloilta enimmäkseen tyttöjen kyvyillä ja ominaisuuksilla tai niiden puutteilla. Tytöt joutuivat myös todistamaan osaamistaan enemmän kuin pojat (Kuparinen 2019, Welling 2023). Mäntyniemi (2019, 24) pohtii, että poikien suosimat alavalinnat ammattikoulussa eivät välttämättä houkuttele tyttöjä sen vuoksi, että niille hakutuvat usein pojat, jotka jo yläkoulussa häiritsivät muiden opiskelurauhaa käytöksellään.

Ohjaajat totesivat, että opiskelijat eivät aina osanneet perustella opintojen keskeytymistä tai peruuntumista. Tytöt selittivät autoalan opiskelun keskeyttämistä sillä, etteivät kokeneet opetusta ja koulun toimintaympäristöä mieluisaksi. Selvitysten (Amisbarometri 2022; Murto ym. 2021) mukaan opiskelijoiden syyt harkita opintojen keskeyttämistä kytkeytyvät usein alan tai opiskelun kiinnostavuuteen, opetuksen laatuun tai organisointiin, oppimisvaikeuksiin tai terveydellisiin syihin. Lahtisen (2019) haastattelemat opinto-ohjaajat tunnistivat naisten kohtaamiksi haasteiksi oppilaitosten ja työharjoittelupaikkojen tavat, joilla opettajat, työelämän edustajat tai asiakkaat puhuivat naisista (ks. myös Muilu 2021; Mäntyniemi ym. 2019; Teräsaho ym. 2023). Murron ym. (2021) raportin tuloksista ilmeni, että opettajien tai opinto-ohjaajien tarjoama riittävä opastus ja tuki sekä mielekäs toimintaympäristö ja vahva yhteistyö työelämän kanssa vähensivät opintojen keskeyttämistä epätyypillisillä aloilla. Erytisestii naisia tulisi tukea opintojen alussa. (Murto ym. 2021.) Informanttien käsitysten mukaan epätyypillisen alan opintojen keskeytymiseen tai peruuntumiseen vaikuttivat myös vanhempien ja kaverien mielipiteet, kaverin työttömyys alalla, opintojen haastavuus, tylsyys ja motivaation puute (myös Murto, Reinikainen, Salminen & Jänkälä 2021).

Maahanmuuttajilla, muuta sukupuolta olevilla ja niillä, jotka eivät halunneet kertoa sukupuoltaan, opintojen keskeytymiseen ja peruuntumiseen vaikuttivat kiusaaminen, häirintä, syrjintä tai rasismi. (Amisbarometri 2022; Murto ym. 2021.) Myös ohjaajat olivat havainneet sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kohdistuvaa kiusaamista (vrt. Attila & Keski-Petäjä 2018) ja korostivat syrjinnän ehkäisemiseksi tehtävän työn merkitystä.

Informanttien mukaan opiskelijat tiedustelivat ohjaajiltaan, miten suhtautua sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin. Aineistosta ei kuitenkaan ilmennyt ohjaajien vastauksia. Mikäli ohjaaja sivuutti opiskelijoiden kysymykset sukupuolen moninaisuudesta tai seksuaalisesta

suuntautumisesta, hän loi asiasta neutraalin vaikutelman. Tällainen suhtautuminen saattoi välittää opiskelijoille viestin, jonka mukaan perinteinen kahtiajako on tavanomainen ja että aihetta ei ole syytä käsitellä. (vrt. Käyhkö 2011; Lahelma 2014b; Lunabba 2018).

Sivuuttamisen syynä saattoi olla ohjaajan tietämättömyys tai se, että aihe koettiin vaikeaksi.

Ohjaajien käsitysten mukaan heidän kouluissaan wc-tilat, liikuntatunnit ja oppimateriaalit oli järjestetty tasa-arvoisesti. Tutkimustulokset ovat kuitenkin ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, jotka osoittivat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen kokevan oppilaitosten WC-, pukeutumis- ja peseytymistilat puutteellisiksi ja ongelmallisiksi. (Jokela ym. 2020). Myös liikuntatunneilla ilmeni sukupuolittuneita käytänteitä sekä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen syrjintää (Berg & Kokkonen 2018; Lahti 2016). Attilan ja Keski-Petäjän (2018) mukaan opiskelijat kokivat, että oppimateriaaleissa ja opetuksessa käsiteltiin hyvin vähän tai ei lainkaan sateenkaariperheitä ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä.

### **6.3 Ohjaajien käsityksiä koulun toimintakulttuurista**

Kolmas kuvauskategoriajärjestelmä käsitteli ohjaajien käsityksiä koulun toimintakulttuurista tasa-arvon edistäjänä. Haastattelussa ohjaajilta kysyttiin, mitä sukupuoli heille merkitsi ja miten he määrittelivät sukupuolen. Saadut tutkimustulokset olivat linjassa aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen kanssa (Huuki ym. 2018; Käyhkö 2011; Lahelma 2014b). Suurin osa ohjaajista koki kysymyksen sukupuolesta hankalaksi ja haastavaksi. He määrittelivät sukupuolen vaihtelevasti (ks. 5.3.1).

Yksi tutkimuksen keskeisimmistä kysymyksistä koski ohjattavan sukupuolen ilmenemistä ohjaustilanteissa. Hyvän ohjauksen kriteerit painottavat korkeatasoista ohjausosaamista (OPH2024a). Aineiston perusteella näiden kriteerien mukainen ohjaus ei kuitenkaan toteutunut käytännössä. Suurin osa ohjaajista toimi ohjaustilanteissa sukupuolineutraalisti, ja osalle kysymys sukupuolen ilmenemisestä ohjauksessa osoittautui hankalaksi. Ohjaajat eivät arjen kiireessä (myös Melkko & Ilves 2024) ehtineet pysähtyä sukupuolen merkitystä ohjauksessa (vrt. Pekkari 2009). Opetus- ja ohjausalalla työskentelevien työnkuva on moninainen, eikä se enää rajoitu pelkästään ohjaukseen ja opetukseen. Arjesta selviytyminen ja oman työtehtävien hoitaminen on monelle ohjaajalle ensisijainen tavoite. Kun ohjaajan tulisi pysähtyä, tiedostaa omat asenteensa ja tarkastella käyttö- ja julkiteorioitaan, se vaatii ponnisteluja, aikaa ja voimavaroja. Haastateltavat korostivat itsereflektoinnin ja ohjaustilanteen videoinnin tarpeellisuutta todellisuuden havaitsemisessa (myös Juutilainen 2003; Karvonen, Pietilä & Tainio 2018; Kovero & Saarikoski 2013).

Vastauksista ilmeni epäselvyyttä siitä, mitä sukupuolitietoinen ja sukupuolineutraali ohjaus konkreettisesti tarkoittavat. Termit sekoittuivat keskenään. Tulos vastaa Potentiaali-hankkeessa tehdyn kyselyn tuloksia, joiden mukaan joka viides ohjaustyötä tekevä (n=709) ei tuntenut näiden termien merkitystä (Jänkälä 2020). Myös tutkimukseni ohjaajat kokivat neutraaliuden olevan luonteva ja tavoiteltava osa ohjaustyötä. He perustelivat tätä sillä, että ohjauksessa sukupuolella ei ollut merkitystä, ja ohjausta annettiin kaikille samalla tavalla. Kun sukupuoli ei ollut ohjauksessa tiedostettu tai sitä pidettiin yhdentekevänä, sukupuolten väliset erot jäivät helposti huomiotta, ja ohjattavat kohdeltiin yleisesti opiskelijoina. Tämä tarkoittaa sukupuolen häivyttämistä ohjaustilanteessa. (vrt. Käyhkö 2011; OPH2024a; Syrjäläinen & Kujala 2010).

Aineistosta ilmeni ohjaajien pyrkimys rakentaa jokaisen opiskelijan kanssa, ja erityisesti tyttöjen kanssa, luottamuksellinen ohjaustilanne. Ohjaajien mukaan tällaisen tilanteen saavuttaminen edellytti jatkuvaa muistuttamista itselleen sen tärkeydestä. Käsitys on mielenkiintoinen ja sen perimmäistä tarkoitusta olisikin hyvä selvittää laajemmin. Miksi erityisesti tyttöjen kanssa pyrittiin turvalliseen ja luottamukselliseen ohjauskeskusteluun? Taustalla saattaa vaikuttaa stereotypia hiljaisista ja aroista tytöistä. Tällainen käsitys kuitenkin sulkee pois sekä poikien tarpeen luottamukselliseen ohjaukseen että yksilöllisen kohtaamisen merkityksen. (vrt. mm. Kalalahti 2014; Käyhkö 2011; Lahelma 2009, 2014b; Laiho & Jauhiainen 2016; Lunabba 2015; Mäntyniemi ym. 2019; Niemi 2016; Ojala ym. 2009; OPH 2024a; Tainio 2009.)

Useimmat haastateltavat kertoivat huomioivansa ohjauksessaan yksilön, mutta olivat epävarmoja sen toteutumisesta. Tarkempi analyysi osoitti, että ohjaajat uskoivat ohjaavansa opiskelijoita sukupuolitietoisesti, vaikka todellisuudessa ohjaus oli sukupuolineutraalia (myös Huuki ym. 2018; Käyhkö 2011). Ohjauksessa ei lopulta kohdattu yksilöitä, vaan tyttöjä ryhmänä ja poikia ryhmänä, joita ohjattiin keskenään eri tavoin. Käyhkön (2011) tutkimuksen tulokset vahvistavat myös havaintoa, että kouluarjessa opiskelijoita käsitellään sukupuoliryhminä. Juutilaisen (2003) mukaan sukupuolineutraalius voi estää ohjaajaa huomaamasta moninaisuutta ja vaihtelua tyttöjen ja poikien keskuudessa, mikä vaikuttaa luonnollisesti kaikkeen opettajan ja ohjaajan toimintaan. (Juutilainen 2003; Syrjäläinen & Kujala 2010.)

Osalle ohjaajista sukupuolella ei ollut merkitystä ryhmäohjauksessa, sillä he ohjasivat kaikkia tasapuolisesti. Heidän perimmäinen ajatuksensa oli ohjata tasa-arvoa edistävästi, mutta

tasapuolisuus tarkoitti käytännössä kaikkien opiskelijoiden samanlaista ohjausta. Myös tässä ohjaajien käyttö- ja julkiteoria olivat ristiriidassa. (Argyris 2002; Juutilainen 2003; Ojanen 2012; Pekkari 2009.) Todellisuudessa ohjaajat eivät aina tiedostaneet sukupuolten eroja ohjauksessaan (Huuki ym. 2018; Syrjäläinen & Kujala 2010; THL 2023). Hyvän ohjauksen kriteerien mukaan ohjauksen tulee olla yhdenvertaista ja tasa-arvoista peruskoulun alusta toisen asteen loppuun. Ohjaajan tulee tiedostaa sukupuolen moninaisuus ja -tasoisuus, jotta hän voi kohdata opiskelijat kriteerien mukaisesti. (OPH 2024a.)

Aineistosta ilmeni myös käsityksiä siitä, että sukupuoli vaikutti ohjauksessa. Ohjaajat pohtivat, että heidän kielenkäyttönsä saattoi olla erilaista eri sukupuolia ohjatessa. Kuten aiemmat tutkimukset (Juutilainen 2003; Kuparinen 2019; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018; Palmu 2003) osoittavat, kieli strukturoi tapaamme kokea ja merkityksellistää sekä omaa että muiden todellisuutta. Sukupuoli ilmenee kielenkäytössä puheen sisältöinä ja tapoina. Juutilaisen (2003) mukaan naisia ja miehiä koskevat käsitykset, uskomukset ja olettamukset ilmenivät erityisesti silloin, kun keskusteltiin eri sukupuolten edustajien kanssa tai puhuttiin heistä.

Ohjaajien käsitykset opetuksesta epätyypillisillä aloilla olivat ristiriitaisia. Jotkut ohjaajat aliarvioivat tyttöjen kykyjä, kun taas toiset antoivat tytöille enemmän positiivista huomiota kuin samalla alalla opiskeleville pojille (vrt. Kuparinen 2019; Tainio 2009). Teini-ikäiset pojat saivat usein herkemmin ja enemmän kannustusta onnistumisista ja käyttäytymisestä kuin tytöt. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että tytöiltä ja pojilta odotetaan ja heiltä siedetään erilaista käyttäytymistä (Alasaari & Katainen 2016; Lahelma 2014a; Mäntyniemi ym. 2019; Syrjäläinen & Kujala 2010). Ohjaajien mukaan poikien lapsellisimpi käytös johti usein käyttäytymisongelmien selvittelyyn, mikä vei aikaa muilta opiskelijoilta (myös Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018; Mäntyniemi ym. 2019). Vastaavasti kiltit, helpommin ohjattavat, hiljaiset tytöt, joilla saattoi olla samankaltaisia opiskelu- ja elämänhaasteita kuin pojilla, jäivät vähemmälle positiiviselle huomiolle kuin äänekkäät ja sosiaalisilta taidoiltaan heikommin kehittyneet pojat (vrt. Lahelma 2014b). Syrjäläinen & Kujala (2010) korostavat, että tyttöjen tarpeet ovat yhtä tärkeitä kuin poikien, ja heitä tulisi rohkaista, etteivät he jää poikien varjoon (myös. Lahelma & Gordon 2004). Niemi (2016) painottaa erityisesti hiljaisten ja vähän huomiota vaativien oppilaiden ohjauksen tärkeyttä.

Ohjauksessa ohjaajat pyrkivät kohtaamaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat opiskelijat hyväksyvästi, tasa-arvoisesti ja luontevasti. Kuitenkin vähemmistöön kuuluvien

kohtaaminen herätti heissä epävarmuutta, epätietoisuutta ja hämmennystä. Useat ohjaajat pohtivat, miten ja mistä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvan opiskelijan kanssa tulisi keskustella. Ohjaajista vain harva oli kohdannut näihin ryhmiin kuuluvia opiskelijoita ohjauksessaan. Monet ohjaajat kokivat, että opiskelijan kuuluminen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön ei ollut ohjauksellisesti relevantti tieto. (vrt. Karvinen & Venesmäki 2019; OPH 2024a.). Ohjaajat kokivat haastaviksi tilanteet, joissa opiskelija tarvitsi apua itsensä määrittelyyn. He uskoivat ohjaajan ja opiskelijan välisen keskustelun auttavan opiskelijaa hyväksymään itsensä (vrt. Karvinen & Venesmäki 2019).

Osalle vastaajista tasa-arvoa edistävän työotteen merkitys ohjauksessa oli epäselvä. He liittivät sen tasapuolisuuteen, oppimateriaaleihin, yksilön arvostavaan kohtaamiseen, tulevaisuusohjaukseen ja mahdollisuuteen vaihtaa koulutusala. Ohjaajat pyrkivät edistämään tasa-arvoa ohjauksessaan, mutta epäröivät siinä onnistumisestaan. Vaikka ohjaajat pyrkivät edistämään tasa-arvoa, he epäröivät onnistumisestaan ja heidän puheensa ja käytännön toimintansa olivat osittain ristiriidassa.

Ohjaajat kannustivat ja rohkaisivat opiskelijaa yksilöllisiin valintoihin (myös Jokio ym. 2024; OPH 2024a). He olivat kuitenkin havainneet, että opiskelijoita ohjattiin sukupuolittuneille aloille ja maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kykyä opiskella lukiossa kyseenalaistettiin. Ohjaajien käsitysten mukaan tyttöjä, ja erityisesti maahanmuuttajatyttöjä, ohjattiin sosiaali- ja terveysalalle, vaikka ala ei kiinnostanut heitä tai he eivät sopineet alalle. (Husso & Hirvonen 2012; Jokio ym. 2024; Kurki 2018; Murto ym. 2018; Mäkelä 2019; Saari & Lahtinen 2019.)

Ohjaajat mainitsivat koulutusalan vaihtamisen opintojen aikana tasa-arvoa edistävänä asiana. Myös Hyvän ohjauksen kriteerit (OPH 2024a) ohjaa joustaviin opintopolkuihin. Kriteerit painottavat ohjauksessa kodin ja koulun välistä vuorovaikutteista yhteistyötä myös siirtymissä. (OPH 2024a) Tämä ei kuitenkaan toteutunut, sillä ainoastaan yksi ohjaaja oli keskustellut huoltajien kanssa opiskelijan alan vaihdosta, koska huoltajien mielipide oli vaikuttanut opiskelijan senhetkiseen koulutusalan valintaan.

Ohjaajien mukaan tasa-arvoa edistävä työote opiskelijan koulutuksen ja uravalinnan ohjauksessa merkitsi kokonaisvaltaista ohjausta (myös OPH2024a). Vaikka ohjaajat korostivat tulevaisuuden suunnittelun tärkeyttä, ohjaus painottui lähitulevaisuuteen. Aapola-Kari (2023) toteaa, että pitkän aikavälin suunnitelmat ovat nuorelle suuri vaatimus (Laakkonen 2023). Aineistosta ilmeni, että yläkoululaiset eivät juurikaan tunteneet jatko-opintomahdollisuuksiaan. Esimerkiksi vain harva tiesi, että ammatillinen koulutus

mahdollistaa siirtymisen korkeakouluopintoihin (vrt. Saarinen ym. 2021). Hyvän ohjauksen kriteereissä kuitenkin korostetaan, että perusopetuksessa ohjauksen tulee toteutua tavalla, joka tukee oppilaan sijoittumista toisen asteen opintoihin (Hörkkö 2021; OPH 2024a).

Perusopetuksessa ohjaajat keskustelivat opiskelijoiden kanssa satunnaisesti ammateista ja työelämästä. Keskustelu segregoituneista aloista ja palkkauksesta oli pääasiassa pinnallista tai puuttui kokonaan (ks. Saarinen ym. 2021). Ohjaajat eivät olleet varmoja, kuka on vastuussa näiden asioiden käsittelystä, ja vastuu siirrettiin muille tahoille. Yrittäjäyys ei tullut vastauksissa lainkaan esiin. (vrt. OPH 2024b). Nämä käytännöt eivät vastaa opetussuunnitelman (OPH 2015; 2019, 2024b) ja Hyvän ohjauksen kriteerien (OPH 2024a; TEM 2024) vaatimuksia, jotka painottavat monipuolista tutustumista ammatteihin, työelämään ja yrittäjäyteen. Hyvän ohjauksen kriteerit edellyttävät myös henkilöstön tehtävien ja yhteistyömuotojen kuvaamista ohjaussuunnitelmassa (vrt. OPH 2024a).

Ohjaajat ohjasivat ja rohkaisivat opiskelijoita epätyypillisille aloille, mutta kokivat tarpeelliseksi lisätä niistä käytävää keskustelua. Nuoria eivät epätyypilliset alat tai TET-jaksot juurikaan kiinnostaneet, vaikka he pohtivat niitä. Informanttien mukaan opiskelijoille tulisi kertoa epätyypillisistä aloista jo ennen kuin he muodostavat mielikuvansa omista tulevaisuuden ammateistaan (myös Niemi 2016). Ohjaajat kokivat vaikeaksi muuttaa nuoren jo muodostuneita käsityksiä ammateista ja sukupuolittuneista aloista. He tunsivat osaamattomuutta ja voimattomuutta segregaaation purkamisessa ja toivovat siihen lisäkoulutusta. Laajempi tutkimus voisi selvittää, onko ohjaus ammatteihin ja yrittäjäyteen riittävän monipuolista ja Hyvän ohjauksen kriteerien mukaista. (vrt. OPH 2024a). Työyhteisön sisäinen dialogi ja johdon tuki voisivat auttaa ohjaajia käymään opiskelijoiden kanssa syvällisempiä keskusteluja aiheesta. Ohjaajille tulisi varata työajalla aikaa näille keskusteluille, mikä myös korostaisi asian tärkeyttä johdon näkökulmasta. (vrt. Haavisto 2022.)

Ohjaajien käsitykset koulun toimintakulttuurista tasa-arvon edistäjänä vaihtelivat. Tasa-arvo nähtiin olevan toisaalta hyvällä mallilla, toisaalta jatkuvaa kehittämistyötä vaativa asia. Ohjaajat kokivat työyhteisön ja erityisesti johdon suhtautumisen tasa-arvoon tärkeäksi. He toivoivat johdolta selkeää linjaa sekä riittävää valvontaa tasa-arvon toteutumiseksi. Valvonnan puute johti työyhteisössä leväperäisyyteen joissakin. Tasa-arvokeskustelut olivat kouluissa esillä vaihtelevasti tai eivät lainkaan. Ohjaajien kiire ja pitkät työpäivät estivät näihin keskusteluihin osallistumisen. (vrt. Haavisto 2022). Vastaajat toivoivat kuitenkin avointa,

jatkuvaa ja säännöllistä keskustelua tasa-arvosta. Heille oli kuitenkin epäselvää, miten epäasiallisiin tasa-arvokeskusteluihin tulisi suhtautua, kenelle niistä tulisi ilmoittaa ja kenen tehtävänä olisi puuttua niihin. Vaikka ohjaajat kokivat puuttumisen aiheelliseksi, se koettiin samalla vaikeaksi.

Tasa-arvosuunnitelma ja sen sisältö olivat useimmille ohjaajille vieraita. Vaikka osa oli kuullut suunnitelmasta, käytännön toteutuksesta vallitsi epätietoisuus. Myös Mikkolan (2020) selvityksen mukaan koulujen tasa-arvosuunnittelun käytännöt eivät kaikilta osin vastaa tasa-arvolain sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sukupuolten tasa-arvon edistämistä koskevia velvoitteita.

Hyvän ohjauksen kriteerien (OPH 2024a) mukaan ohjaus on kaikkien koulussa ja oppilaitoksessa sekä erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien yhteinen tehtävä (myös Jääskeläinen ym. 2016; Koskela 2013; Watts & Van Esbroeck 2000). Aineiston perusteella holistinen ohjaus ei toteutunut kouluissa, sillä vastuu jäi pääasiassa opinto-ohjaajille. Informantit toivoivat, että aineenopettajat pysyisivät ajan tasalla työelämän ja koulutuksen mahdollisuuksista sekä osallistuvan aktiivisemmin ohjaukseen, erityisesti keskusteltaessa epätyypillisistä aloista (myös Jokio ym. 2024; OPH 2024a).

Ohjaajien käsitykset tasa-arvosta yhteiskunnassa heijastivat sitä kuvaa, mikä välittyy tasa-arvotilastoista ja selvityksistä. Heidän mukaansa tasa-arvon edistämässä on yhä paljon tehtävää, sillä sukupuolittuneet käsitykset ja oletukset ovat edelleen sitkeästi kiinni yhteiskunnan rakenteissa, kodeissa, kouluissa ja työelämässä.

Ohjaajien käsityksissä sukupuolten tasa-arvosta koulussa ilmeni samankaltaisia ilmiöitä kuin monissa aiemmissa tutkimuksissa. Kuitenkin ohjaajien käsitykset koulun tasa-arvosta olivat vaihtelevia. Osassa käsityksissä ilmeni tietämättömyyttä, mikä korostaa ohjaajien ajantasaisen tilastotiedon ja täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta ohjaajien keskuudessa. Aineistosta tuli esiin seikkoja, joita opettajat ja opinto-ohjaajat pitivät ohjauksessa haastavina tai jotka eivät toteutuneet koulun arjessa. Näitä olivat erityisesti ohjauskeskustelut segregaaation purkamisesta, sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen kohtaaminen sekä tasa-arvosuunnitelman ja holistisen ohjauksen toteutuminen.

Ohjaajien käyttö- ja julkiteorian välillä ilmeni ristiriitaa. Vaikka heidän perimmäinen tavoitteensa oli ohjata sukupuolitietoisesti, käytännön ohjaus oli usein sukupuolineutraalia. Ohjaus myös tuotti yksilön ja ryhmän sukupuolta. Kuten aiempi kirjallisuus ja useat

tutkimukset puoltavat, ohjaajien olisi hyvä reflektoida säännöllisesti omia oletuksiaan ja uskomuksiaan. Itsereflektio auttaisi tunnistamaan kehittämistarpeita, jotka tukevat opiskelijan toimijuutta. Ohjaajan tulisi tarkastella omia oletuksiaan ja reaktioitaan vuorovaikutustilanteissa sekä pohtia omaa asiantuntijuuttaan kehittävää prosessia. On tärkeää, että ohjaaja tiedostaa toimintansa perustuvan ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiin sekä ohjaus- ja sukupuolikäsityksiin. Ohjaajan itsereflektio ja ohjaustoiminnan tarkastelu auttaisivat häntä kehittämään hyvän ohjauksen kriteerien mukaista, eettisesti kestävää ja sukupuolitietoista ohjausta. Tulevaisuudessa opettajakoulutuksessa tulisi käsitellä laajemmin ja syvällisemmin tasa-arvoon ja sukupuolitietoiseen ohjaukseen kytkeytyviä teemoja.

Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että Suomessa on edelleen paljon tehtävää tasa-arvon edistämiseksi koulussa ja yhteiskunnassa. Sukupuolten tasa-arvosta on tehty Suomessa runsaasti tutkimusta. Valitsemani aihe on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä se herättää jatkuvasti keskustelua. Tutkimustuloksista ilmeni, että uusi sukupolvi on aiempaa sukupuolitietoisempi, mutta tasa-arvobarometrien mukaan kehitys on pysähtynyt. Tasa-arvossa ei ole tapahtunut merkittävää edistystä 1970-luvun jälkeen. Käyttämäni kirjallisuus tukee tätä havaintoa. Esimerkiksi Juutilainen (2003) ja Käyhkö (2006) käsitelivät jo aikanaan samoja teemoja, jotka puhuttavat edelleen. Tasa-arvokeskustelu näyttäytykin ikuisuuskysymyksenä.

## 7 Tutkimuksen luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arviointi keskittyy tutkimusprosessin luotettavuuteen, joka rakentuu aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välille. Tutkijan on alati pohdittava ratkaisujaan ja otettava kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus vaihtelee ajallisesti ja paikallisesti, ja se perustuu tutkijayhteisön sosiaaliseen sopimukseen siitä, mikä määritellään tieteelliseksi tutkimukseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 209–210.)

Lincoln ja Guba (1985) määrittelevät konstruktivistisen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi *uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden* (Lincoln & Guba 1985, 301–331). Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan luotettavuuden sijasta tulisi puhua laadullisen tutkimuksen validoinnista ja laadusta. Heikkisen ym. kehittämät arviointiperiaatteet ovat sovellettavissa myös laadullisen tutkimuksen arviointiin, vaikka ne ovat alkujaan kehitetty toimintatutkimuksen arviointiin. Heikkisen ym. (2007) mukaan hyvä toimintatutkimus on yhteydessä *aikaisempaan tutkimukseen*, se on *refleksiivistä ja dialogista (the principle of dialectics)*. Onnistunut toimintatutkimus on käytännöllistä ja uusia *ajatuksia innoittavaa*. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 8–18.)

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu siihen, miten totuus nähdään. Ennen kaikkea keskeinen validiteettikysymys on sidoksissa tulkintaan. Fenomenografiassa luottamusta arvioidaan sillä, miten hyvin merkityskategoriat vastaavat käsityksiä. Fenomenografiassa aineiston luotettavuus merkitsee aitoutta. Aidossa aineistossa tutkimushenkilöt ilmaisevat samaa asiaa kuin tutkija oletti. Lisäksi aineiston ja johtopäätösten on oltava relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitysten suhteen. Tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat eli johtopäätökset ovat valideja, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat tarkoittivat. (Ahonen 1994, 129–131.) Tutkimushenkilöiden kertomukset ovat heidän oma todellisuutensa. Fenomenografiassa ei kyseenalaisteta haastateltavien todellisuuden totuudenmukaisuutta tai kokemusta tästä todellisuudesta (Marton 1988, 141–159).

## 7.1 Aineiston hankinta

Martonin (1988) mukaan fenomenografisen tutkimuksen yleisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, joka ilmentää fenomenografian intersubjektiiivista tiedonkäsitystä. Haastattelijan tietoisuus on jatkuvasti läsnä, kun hän hankkii tietoa toisen ajattelusta. Tutkijan on tiedostettava, että ilmaisun merkitys riippuu ilmaisun tekijästä eli tutkimushenkilöstä sekä tulkitsijasta eli tutkijasta. Tutkija tulkitsee ilmaisua oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen ymmärryksensä mukaisesti. Tämä mahdollistaa fenomenografian edellyttämän syvällisen haastattelun, jossa kysymykset ja vastaukset syventyvät ja laajenevat spiraalinomaisesti teeman ympärille. (Ahonen 1994, 124, 136–138.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty valmista aineistoa, jossa haastateltiin kymmentä yläkoulun tai toisen asteen opettajaa tai opinto-ohjaajaa eri puolilta Suomea. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla Potentiaali-hankkeen verkkokyselyn kautta keväällä 2020. Verkkokyselyn tavoitteena oli selvittää opetus- ja ohjaustyötä tekevien käsityksiä sukupuoli- ja kulttuuritietoisesta ohjauksesta, sen toteutuksesta työssä ja tuen tarpeista. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa ei suoraan kysytty opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiä tasa-arvosta yhteiskunnassa, mutta aiheeseen liittyviä teemoja nousi esiin tutkimushenkilöiden kertomuksissa.

Koska tutkimukseni aineisto ei ole itse keräämäni, se herättää pohdintoja muun muassa haastattelutilanteen avoimuudesta, luottamuksellisuudesta ja litteroinnin oikeellisuudesta. Luotan kuitenkin haastattelijan asiantuntemukseen, sillä hänellä on kokemusta aiemmista tutkimuksista. Haastattelu oli nauhoitettu, ja litteroitu. Ennen varsinaista haastattelua haastattelijä loi luottamusta yleisillä kysymyksillä. Litteroiduista teksteistä tuli esiin syventäviä kysymyksiä ja vapaamuotoisuutta, mikä mahdollisti monipuolisen aineiston keräämisen.

Litteroitujen tekstien mukaan haastatteluissa pysyttiin pääosin asiassa ilman harhautumista, eikä haastattelijan ohjailua ilmennyt. Litteroituun teksteihin oli kirjattu merkityksellistä non-verbaalista sisältöä kuten pitkät tauot ja niiden pituus, huokaukset ja naurahdukset, jotka ilmensivät informantin suhtautumista sanomaansa. Tauot ja pohdinnat oli merkitty sekunteina, mutta ilmeitä, eleitä, äänensävyn muutoksia tai vääntelehtimistä ei oltu litteroitu. Luettavuutta oli parannettu kolmella pisteellä (...), jos haastateltavan ajatus jäi kesken tai hän siirtyi uuteen aiheeseen. Relevanssin toteutumisen varmistamiseksi olen pitänyt teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisesti mielessä.

## 7.2 Kategorioiden muodostus

Aineistosta nostetut merkitysyksiköt ovat fenomenografisen tutkimuksen keskeinen tulos. Moilasan ja Rähän (2018) mukaan merkitykset nivoutuvat toisiinsa, ja asiat saavat merkityksensä suhteistaan toisiinsa. Tulkinnassa on kyse merkitysten verkon hahmottamisesta, ei yksittäisen merkityksannon selvittämisestä. (Moilanen & Rähä 2018, 52–55.) Kun haastattelija ja haastateltava puhuvat samasta ilmiöstä, fenomenografisessa tutkimuksessa ei esiinny luotettavuusongelmaa (Uljens 1989, 33).

Ilmiötä tutkitaan haastatteluista saatujen lainausten kautta, jotka muodostavat tietokentän (*data pool*) analyysin seuraavien vaiheiden perustaksi. Tutkijan huomio kiinnittyy niihin merkityksiin, joita lainaukset sisältävät. Tulkinta on vuorovaikutteinen prosessi, johon vaikuttavat haastattelu, josta se otettiin ja merkitysten kenttä, johon se kuuluu. Tulkitsemalla haastattelulainauksia samankaltaiset lainaukset muodostavat kategorioita, joita ei ole etukäteen määrätty. (Marton 1988, 154–155.) Kuvauskategorioiden tulee vastata haastateltavien ajatuksia, eikä niiden tule olla tutkijan ylitulkintoja (Ahonen 1994, 129). Tärkeää on, miten analysoijan oma ajattelu vaikuttaa kategorisointiin.

Jokapäiväisessä elämässä toimimme luontaisen ymmärryksen varassa, yrittäen ymmärtää ympärillämme olevia kokemuksia ja ilmaisuja. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2018, 33–34.) Oman esiymmärryksen olen saanut toimiessani opettajana, ryhmänohjaajana ja opinto-ohjaajana toisella asteella. Yhteistyö opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa on antanut minulle perustan ymmärtää heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan tutkittavasta teemasta. Tiedostan myös tutkijana, että tämä yhteistyö saattaa luoda stereotyyppisiä tulkintoja ja ylläpitää niitä. Lisäksi olen ollut kiinnostunut tasa-arvoon kytkeytyvistä asioista jo vuosien ajan. Opettajana ja opinto-ohjaajana olen velvoitettu edistämään tasa-arvoa kaikessa toiminnassani tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Esiymmärrykseni on vaikuttanut kategorisointiin, sillä olen poiminut aineistosta esiin tutkimuskysymystäni koskevat ilmaisut ja muodostanut kategorioita aineistosta nousevien teemojen mukaan. Tämän jälkeen olen luonut alakategorioita, jotka liittyivät teemoihin, ja lopuksi muodostanut kuvauskategorioita kategorioiden ja alakategorioiden muodostamasta tietokentästä. Esiymmärrykseni on siis ohjannut tutkimuksen kulkua ja auttanut ymmärtämään ilmiön olemassaolon. Tutkimusta voi

aloittaa tekemään vasta sen jälkeen, kun on saanut käsityksen jostain mahdollisesti olemassa olevasta (Laine 2018, 34).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija etsii ja tulkitsee kategorioita. Olen ollut tietoinen esiyymmärryksen vaikutuksesta kategorioiden muodostukseen. Kategoriat ovat tutkijan käsityksiä, joiden avulla hän rakentaa todellisuutta haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen paikkansapitävyyttä voi tarkistaa kontekstin kautta, joka joko tukee tai hylkää tutkijan esittämät havainnot. (Uljens 1989, 44–45.)

Seuraavaksi kerron esimerkkinä alaluvun 5.1 kategorioiden muutoksista pohdinnan jälkeen. Kuvauskategorioiden muodostuksessa pohdin pitkään yhden kuvauskategorian tarpeellisuutta. Aluksi kuvauskategorioita oli neljä, mutta pohdinnan jälkeen poistin yhden, koska sen merkitysyksiköt kuuluivat kolmeen ensimmäiseen kuvauskategoriaan. Olin nimennyt neljännen kuvauskategorian nimellä *Sukupuolittuneet käsitykset*. Luettuani uudelleen haastattelulainauksia ja kategorioita yhdistäviä tekijöitä, yhdistin tämän neljännen kuvauskategorian kaikki merkityskategoriat (5) kolmeen muuhun kuvauskategoriaan, jolloin *Sukupuolittuneet käsitykset* poistui. Alla olevat lainaukset kuuluivat alun perin *Sukupuolittuneet käsitykset* -kuvauskategorian merkityskategoriaan *sukupuolittuneet roolit*. Siirsin *sukupuolittuneet roolit* kuvauskategoriaan *Eroihin perustuva tasa-arvo*, jolloin *sukupuolittuneet roolit* muodosti oman merkityskategorian.

*Se mies voi paljon paremmin keskittyä siihen opiskeluun silloin kun se opiskelee, et sillä ei tavallaan oo se muu hädellä siinä, taustalla. Ne kotityöt ja se, lapsista huolehtiminen tai harrastuksiin vieminen. Et se nainen, jos se mies opiskelee niin se nainen hoitaa sen paletin siinä, mutta sitten kun se on toisinpäin niin se ei toimikaan niin että nyt se nainen opiskelee ja se mies hoitais sen paletin, siellä. Ne kotiaskareet ja ne kuskaukset ja semmonen.* (H10)

*Että hän on todella hyvä ja taitava ja tosi näppärä niitten autojen kanssa, että vaikka aattelis siinäkin aika klassisesti että se on miesten hommia ne autohommat, mut aina nousee esimerkkejä että ei sillä ollutkaan sillä sukupuolella tässä mitään merkitystä. Pysty monta hommaa hoitamaan. (puhe työstä - hän) (H7)*

Muutamia haastattelulainauksia oli vaikea tulkita, sillä ne sisälsivät useamman kategorian merkityksiä tai merkitysten erot olivat hyvin pieniä vivahde-eroja. Luin kertaalleen vielä ne haastattelut, joista hankalat ilmaukset oli otettu, ja tein tarvittavat muutokset. Jos haastattelulainauksessa oli kaksi eri merkitysyksikköä, kirjasin ne taulukkoon kahdesti ja alleviivasin kohdan, joka kuvasi kyseistä merkitysyksikköä ja määritteli kategorian. *Eroihin perustuva tasa-arvo* -kuvauskategoriaan muodostui neljä merkityskategoriaa, mutta muutosten jälkeen kategorioita muodostui viisi (F-J). Nimesin uuden merkityskategorian *sukupolven vaikutus* -kategoriaksi (H), koska kahdessa ilmaisussa (H4 ja H17) oli erotettavissa kaksi eri kategoriaa *sukupolven vaikutus*<sup>a)</sup> *sukupuolittuneet roolit*<sup>b)</sup>.

Haastattelulainauksen (H15) siirsin kategoriasta *sukupuolittuneet roolit* kategoriaan *sukupolven vaikutus*. Lainaus sopisi yhtä hyvin kumpaankin kategoriaan, sillä informantin (H15) käsityksen mukaan nuorten vanhemmat ajattelevat hoitoalan olevan tyttöjen ja naisten ala, ei niinkään nuoret itse. Alla on esimerkkejä edellä mainituista ilmaisuista.

*Et siinä tuli sitten tän, työnantajan puolelta tämmönen sukupuolijakauma että meillä miehet myy vaan miesten vaatteita piste. <sup>b)</sup> Et se oli semmonen mikä mut niin kun yllätti että, miksei mies voi myydä naisten vaatteita jos hän tietää. <sup>b)</sup> ...opiskelija halus sen nostaa esiin että, voiskohan tää yritys jatkossa pohtia vähän enemmän. <sup>a)</sup> Ja siellä sit tietenkä työpaikkaohjaaja oli vuoropäällikkö niin hänen kätensä on aika sidotut, tähän että kun isompi ketju kyseessä. Mutta lupasi viedä asiaa eteenpäin. (H4)*

*Et sitä et mä mietin et mun lapset ei varmaan enää ajattele niin, kun mä mietin kuinka mun tyttö ohjaa lapsiansa, hän ei enää <sup>a)</sup> että kyllä ehkä vielä munkin ikäpolvi enemmän ohjas lapsia et pojat on poikia ja tytöt on tyttöjä. <sup>b)</sup> (H17)*

*No mun mielestä nuorilla ei ehkä niin hirveen paljon oo, mut enemmänkin niillä nuorten vanhemmilla. <sup>a)</sup> (keskusteltaessa stereotyyppisistä käsityksistä hoitoalasta) (H15)*

Pohdinnan jälkeen muodostin seuraavasta haastattelulainauksesta kaksi merkitysyksikköä.

*Mä, jotenkin mä haluaisin nähdä että maailma olis valmiimpi, siihen että me ollaan yksilöitä. <sup>1)</sup> Ja että me saadaan tuntea itsestämme ihan just sitä mitä me tunnetaan. Eikä meidän tarvii, tuntea väkisin jotain mitä yhteiskunta haluaisi ehkä meidän tuntevan. <sup>2)</sup> (H4)*

### 7.3 Tulkinnan luotettavuus ja jatkotutkimusehdotuksia

Olen vahvistanut tulkinnan luotettavuutta useilla tavoilla. Olen lukenut litteroitua aineistoa ulkopuolisin silmin, puolueettomasti ja huolellisesti moneen kertaan. Tutkimuskysymykseni kannalta keskeiset haastattelulainaukset kävin läpi useaan otteeseen ennen kategorioiden muodostamista. Poimin aineistosta toistuvia käsityksiä eri informanttien kertomuksista, jotka kuvasivat ilmiötä, sekä yksittäisiä merkityksellisiä käsityksiä, joita informantit pitivät tärkeinä. Näistä muodostin uusia kategorioita ja syvempiä merkityksiä, joista loin laajempia kuvauskategorioita. Kategoriat testautuivat analyysiprosessin aikana, sillä luin aineistoa ja muodostin kategorioita useaan kertaan, varmistaen, että virheet ja merkitykset tulivat huomioituiksi mahdollisimman hyvin. Tutkimustulokset -luvussa olen kirjoittanut haastattelulainauksia kokonaisina tulkintayksiköinä ja osoittanut kategorioiden aitouden. Olen tarkastellut informanttien kertomia asioita ja kirjottanut raportin mahdollisimman neutraalisti, jättäen omat kiinnostuksen kohteeni pois. Ahosen (1994, 122) mukaan jokaisen aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimiseen, ja hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa dialogi rakentuu kahden todellisuuden, haastattelukokemuksen ja oppimiskokemuksen välille, jossa tutkija ja haastateltava

hyödyntävät toistensa tietoisuutta ja pohdintaa. Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa antamalla haastateltaville mahdollisuus olla samaa mieltä (*agreeing*) tutkijan kanssa tutkijan hänen tekemistään havainnoista. (Francis 1996, 41.) Tutkimukseni kontekstina olivat toisen asteen opettajat ja opinto-ohjaajat. Tutkijana minulla ei ollut mahdollista tavoittaa haastateltavia, sillä käytin valmista aineistoa. Tältä osin validiteetin tarkistus jäi avoimeksi.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla, koska kategoriat ovat tutkijan henkilökohtainen käsitys ja tulkinta. Kategoriat eivät edusta absoluuttista totuutta. (Marton 1986, 35). Marton (1996) toteaa, että rinnakkaisluokittelu voi olla tarpeellista, mutta se ei ole riittävää. Sen sijaan tutkijan kehittämien kategorioiden tulisi olla hyödyksi muille ihmisille. Kategorioiden tulisi toimia välineinä, joiden avulla voidaan ymmärtää ja kuvata ilmiötä, joita olemme tutkineet ja joita esiintyy muissa yhteyksissä. (Marton 1996, 169.) Ahosen (1994, 131) mukaan tutkimuksen joitakin vaiheita voi tarkistaa uusimalla, mutta *rinnakkaisluokittelu* ei ole käytännössä useinkaan mahdollista suhteettoman työmäärän vuoksi. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty rinnakkaisluokittelua, sillä työ on tehty yksilötyönä, eikä tämän työn laajuus edellytä sitä. Tutkimuksesta on kuitenkin hyötyä muille ihmisille, mikä on Martonin (1996, 169) mukaan tärkeää.

Toivon, että tutkimus toimii motivaattorina jatkotutkimukselle ja kannustaa syventymään edelleen tasa-arvon ja sukupuolittietoisuuden ohjauksen kehittämiseen kouluissa. Jatkotutkimukset voisivat tuoda esiin uusia näkökulmia ja käytäntöjä, jotka tukevat tasa-arvon edistämistä koulutusjärjestelmässämme. Esimerkiksi tutkimus opettajien ja opinto-ohjaajien koulutuksen vaikutuksista sukupuolittietoiseen ohjaukseen voisi tarkastella, miten koulutukset vaikuttavat heidän käytäntöihinsä ja asenteisiinsa sukupuolten tasa-arvon edistämässä. Lisäksi sukupuoliroolien vaikutus opiskelijoiden ammattivalintaan ansaitsee lisää huomiota, sillä sukupuoleen kytkeytyvät odotukset voivat ohjata nuorten valintoja. Vanhempien roolin tarkastelu sukupuolittietoisuuden edistämässä tarjoaa myös tärkeän näkökulman, sillä vanhempien ja koulun yhteistyöllä voi olla keskeinen vaikutus tasa-arvon edistämässä nuorten elämässä. Kun vanhemmat ja koulu tekevät yhteistyötä sukupuolittietoisuuden edistämiseksi, se voi luoda tasavertaisia mahdollisuuksia nuorille, purkaa ennakkoluuloja ja rohkaista monipuolisiin ammattivalintoihin.

On myös tärkeää, että tämä tutkimus herättäisi opettajissa, opinto-ohjaajissa ja koulun johdossa kiinnostusta sukupuolittietoiseen ohjaukseen ja edistäisi tasa-arvon toteutumista yläkoulussa ja toisella asteella.

## Lähteet

- Aapola-Kari, S. 2019. Nuorten yhteiskunnallista ja koulutuksessa vallitsevaa sukupuolten tasa-arvoa koskevat näkemykset. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 53–68.
- Aapola-Kari, S. & Tolonen, T. 2019. Nuoret toisen asteen koulutusvalintoja tekemässä. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 69–87.
- Aarnipuu, T. 2008. Trans: sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Like.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Helsinki University Press, 122–141.
- Alasaari, N. & Katainen, R. 2016. Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3820-5>
- Amisbarometri 2022. Poimintoja tuloksista. Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto SAKKIRY & Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otur sr. <https://sakkiry.fi/wp-content/uploads/2022/05/amisbarometri2022.pdf>. (Luettu 5.3.2024.)
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Argyris, C. 2002. Teaching smart people how to learn. Reflections (Cambridge, Mass.) 4 (2), 4–15. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/viewer/pdf/6zhipkzbpj?route=details> (Luettu 8.2.2025.)
- Asikainen, M., Gustavson, N. & Hautamäki, J. 2019. Tutkimuskysymykset ja aineistot. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.) Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52, 29–40.

- Attila, H. & Keski-Petäjä, M. 2018. Sukupuolten tasa-arvo oppilaitoksissa. Julkaisussa Attila, H., Pietiläinen, M., Keski-Petäjä, M., Hokka, P. & Nieminen, M. 2018. Tasa-arvobarometri 2017. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 8/2018, 49–60.
- Bairoh, S. & Putila, S. 2021. ”Pätevät naiset eivät etene” vai ”naisia suositaan”? Sukupuoleen perustuvan syrjinnän ristiriitaiset kokemukset tekniikan korkeakoulutettujen työpaikoilla. *Työelämän tutkimus*, 19 (4), 595–619. <https://doi.org/10.37455/tt.112502>
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beauvoir S. de 2020. Toinen sukupuoli I. Tosiasiat ja myytit – Toinen sukupuoli II. Eletty kokemus. Suom. I. Koskinen, H. Lukkari & E. Ruonakoski. Helsinki: Tammi.
- Berg, P. & Kokkonen, M. 2020. “Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan” – Sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset. *Kasvatus & Aika* 14 (3), 43–59. <https://doi.org/10.33350/ka.87202>
- Bergbom, B., Toivanen, M., Airila, A. & Väänänen, A. 2016. Monimuotoisuusbarometri 2016. Fokuksessa monikulttuurisuus ja osaaminen. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-686-9>
- Bieri, F., Imdorf, C., Stoilova, R. & Boyadjieva, P. 2016. The Bulgarian educational system and gender segregation in the labour market. *European Societies* 18 (2), 158–179.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E., Teittinen, A. 2013. Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 9–16.
- Burchell, B., Hardy, V., Rubery & J. & Smith, M. 2014. A New method to understand occupational gender segregation in European labour markets. European Commission - Directorate-General for Justice. <https://doi.org/10.2838/748887>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. uudistettu painos. London: Routledge.
- Charles, K. K., Guryan, J. & Pan, J. 2018. The effects of sexism on American women: The role of norms vs. discrimination. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 24904. <https://doi.org/10.3386/w24904>
- Clow, K. A., Ricciardelli, R. & Bartfay, W. J. (2015) Are you man enough to be a nurse? The impact of ambivalent sexism and role congruity on perceptions of men and women in nursing advertisements. *Sex Roles* 72 (7–8), 363–376. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0418-0>

- EIGE, European Institute for Gender Equality, Euroopan tasa-arvoinstituutti 2024a. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/compare-countries/work/table>. (Luettu 11.12.2024.)
- EIGE, European Institute for Gender Equality, Euroopan tasa-arvoinstituutti 2024b. Gender Equality Index 2024. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/compare-countries/work/table>. (Luettu 11.12.2024.)
- ELGPN, European Lifelong Guidance Policy Network 2015. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille. Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6560-0>
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2020. Henkilöstörakenteet 2019. [https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/12/Henkil%C3%B6st%C3%B6rakenteet-2019\\_17122020.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/2020/12/Henkil%C3%B6st%C3%B6rakenteet-2019_17122020.pdf). (Luettu 7.11.2024.)
- ELO-foorumi 2020. Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Francis, H. 1996. Advancing phenomenography – Questions of method. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiet, 35-48.
- Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266–275.
- Gómez-Urrutia, V. & Royo Urrizola, P. 2017. A new work-life balance: gender and employment in young people’s perceptions in Chile. *Journal of Youth Studies* 20 (4), 503-517. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2016.1241868>
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gordon, T. 2006. Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education* 18 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09540250500194880>
- Haavisto, P. 2022. Opo suositteli nuorelle tytölle sairaanhoitajan uraa, koska ei uskonout tämän unelmaan – nyt Fanni Suomella, 26, on tärkeä neuvo opoille ja nuorille. *Yle* 17.11.2022. <https://yle.fi/a/74-20004853>. (Luettu 9.9.2024.)
- Haikkola, L. & Myllyniemi, S. 2020. Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019. Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto & Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri\\_2019-netti.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf). (Luettu 11.11.2024.)

- Hallitusohjelma 2023. Vahva ja välittävä Suomi; Osaava Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisu 2023:58. Helsinki.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Halme, I. 2018. AMIS 2018 -tutkimus: Mitä kuuluu, ammattiin opiskeleva? Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry. 633e6d0c8f71dfb78fe29bd1\_AMIS 2018.pdf. (Luettu 24.11.2024.)
- Hannula, M. S. & Holm, M. E. 2018, Oppilaan matematiikkakuva oppimistuloksena ja oppimisen taustatekijänä. Julkaisussa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg & P. Räsänen (toim.) Matematiikan opetus ja oppiminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Porvoo: Bookwell, 132–154.
- Heervä, T. 2023. Jesse Lisitsin ei koe olevansa mies eikä nainen – itselleen sopivaa lokeroa hän kaipaa yhteen paikkaan: ”Minulle ei ole omaa lokeroa, ja se häiritsee monia”. Aamulehti 19.12.2023. <https://www.aamulehti.fi/ihtiset/art-2000010057416.html>. (Luettu 3.1.2024.)
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Herranen, J. & Souto, A.-M. 2016. Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–226.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 2019. Mikä työntää pois, mikä vetää puoleensa? Epätyypillisiä valintoja tehneet nuoret ammatillisessa koulutuksessa. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehityksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 96–126.
- Holopainen, J., Kalalahti, M., Varjo, J. 2017. ”Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla” – Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus* 48 (3), 203–216. <http://hdl.handle.net/10138/309011>. (Luettu 5.1.2025.)

- Honkala, S., Lempinen, M., Nousiainen, K., Onwen-Huma, H., Salo, A. & Vacker, R. 2019. Mukana! Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöt toisella asteella. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:4a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana\\_tasa-arvo\\_ja\\_yhdenvertaisuustyot\\_toisella\\_asteella.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana_tasa-arvo_ja_yhdenvertaisuustyot_toisella_asteella.pdf). (Luettu 4.1.2025.)
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H.-M. 2022. Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus ja Aika* 16, (2), 5–25.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. 2011. Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa. Helsinki: Sisäasianministeriön julkaisut 11/2011. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-552-6>
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. 2018. Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 205. Tampere: Vastapaino, 8–27.
- Husso, M. & Hirvonen, H. 2012. “Gendered agency and emotions in the field of care work.” *Gender, Work & Organization* 19 (1), 29–51. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00565.x>
- Hörkkö, H. 2021. Luokasta toiseen. *Helsingin Sanomat* 9.9.2021. <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000008104839.html>. (Luettu 24.7.2024.)
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hyde, J. 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- IAEVG, International Association for Educational and Vocational Guidance 2017. <https://iaevg.com/Ethical-guidelines>. (Luettu 15.11.2023.)
- Illeris, K. 2007. How we can learn. Learning and non-learning in school and beyond. London: Routledge.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen L. M., Niemi A.-M., & Varjo J. 2019. Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.

- Jaskari, O. & Keski-Rahkonen, A. 2021. Vähemmistöstressi uhkana seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen terveydelle. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. <https://www.duodecimlehti.fi/duo16384>. (Luettu 25.6.2024.)
- Jegorow, S. 2021. Kun naisen rooli muuttui 60-luvulla, alettiin väitellä ehkäisystä, aborttioikeudesta ja päivähoidosta – ketkä marssivat muutoksen etulinjassa, ketkä olivat vastahankaan? Yle Elävä arkisto 5.11.2021. <https://yle.fi/a/20-10001410>. (Luettu 13.5.2024.)
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. 2019. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 38/2020. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-580-3>
- Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. 1. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, P. 2017. Miksi huippukokkeina on edelleen niin vähän naisia? Helsingin Sanomat 5.11.2017. <https://www.hs.fi/elama/art-2000005436747.html>. (Luettu 13.3.2024.)
- Jokio, K., Myllykoski-Laine, S., Seppälä, S., Marjanen, J., Nousiainen, S., Bodö, Å., Honkala, A. M., Kalalahti, M., Kiilakoski, T., Lehtinen, T.-M., Liiten, J., Rovio, M., Sinisalo, A. & Tiili, V. 2024. Opinto-ohjauksen uusien muotojen arvioinnin loppuraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2024. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2524.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2524.pdf). (Luettu 9.2.2025.)
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuun yliopisto.
- Juutilainen, P.-K. 2005. Johdatusta sukupuolisensitiiviseen ohjaukseen. Teoksessa Leinonen, E. WoMen IT, Women in Industry & Technology. Opetuksen a ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulu: Yliopistopaino, 29–31.
- Juutilainen, P.-K. 2007. Sukupuoli lukion opinto-ohjauskeskusteluissa. Kasvatus 38 (2),134–143.

- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki University Press: Gaudeamus, 33–53.
- Juvonen, T., Rossi, L.-M. & Saresma, T. 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Käsikirja sukupuoleen. T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen. Tampere: Vastapaino, 9–17.
- Jänkälä, J.-P. 2020. Osataanko sukupuolesta ja muista eroista keskustella oppilaitoksissa? Kevään kyselyn tuloksia. Potentiaali-hanke 25.8.2020, blogikirjoitus.  
<https://www.potentiaalihanke.fi/osataanko-tasa-arvosta-ja-yhdenvertaisuudesta-keskustella/>. (Luettu 2.2.2024.)
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2016. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. 2. painos. Tampereen Yliopistopaino: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:5.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus kasvatusfilosofian aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University press, 367–400.
- Kalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet - Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:14. Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9118-6>
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M.-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen valinnat. Yhteiskuntapolitiikka 82 (1), 33–44.
- Kanninen, O., Virkola, T., Lilja, E. & Rask, S. 2022. Tavoitteena syrjimätön työelämä. Työsyrynnän nykytila ja keinoja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2022:20. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Kantola, J., Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo, H. 2020. Tasa-arvopolitiikan suunnan muutoksia. Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin. Helsinki: Gaudeamus, 7–30.
- Karvinen, M. & Venesmäki, E. 2019. Tilaa moninaisuudelle. Opas seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen. Rainbow Rights promoting LGBTI Equality in Europe-hanke.  
<https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/14323821/HLBTI-opas%20viranomaisille/9175485d-682f-5b16-674e-4fe407024ade/HLBTI-opas%20viranomaisille.pdf>. (Luettu 12.8.2024.)

- Karvonen, U., Pietilä, P. & Tainio, L. 2018. Sankareita ja hirviöopettajia – sukupuoli luokanopettajakoulutuksen kokemukertomuksissa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia., S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 367–388.
- Kasurinen, H. 2018. Toivokeskeisyys ohjauksessa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen (toim.) Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, 82–89.
- Kauhanen, A. & Napari, S. 2015. Gender differences in careers. *Annals of Economics and Statistics* (117/118), 61–88. <https://doi.org/10.15609/annaeconstat2009.117-118.61>
- Kauhanen, A. & Riukula, K. 2019. Työmarkkinoiden eriytyminen ja tasa-arvo Suomessa. Teoksessa M. Teräsaho & J. Närvi (toim.) Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon. Analyysejä tasa-arvobarometristä 2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Sosiaali- ja terveysministeriö, 80–100.
- Keski-Petäjä, M. & Witting, M. 2016. Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin. Tilastokeskus 10.5.2016. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin>. (Luettu 10.1.2025.)
- Kielitoimiston sanakirja 2024. <https://www.kielitoimistonanikirja.fi/#/akka?source=suggestion>. (Luettu 20.9.2024.)
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiossa. Tutkimuksia 319. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 477. Jyväskylän Yliopisto.
- Kotro, A. 2019. Puhtaan subjektiivisia havaintoja sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvokeskustelusta. Teoksessa M. Ohisalo & A. Kotro (toim.) Sinua on petetty. Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta. Helsinki: Otava, 170–196.
- Kovero, S. & Saarikoski, A. 2013. Älä olet - Normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä. *Setajulkaisuja* 22. [https://www.dropbox.com/scl/fi/0jcwbjvduw41fvv5kc0h3/NORMIT\\_NURIN.pdf?rlkey=ghc8ucpqolza4tm413yli9md5&e=2&dl=0](https://www.dropbox.com/scl/fi/0jcwbjvduw41fvv5kc0h3/NORMIT_NURIN.pdf?rlkey=ghc8ucpqolza4tm413yli9md5&e=2&dl=0). (Luettu 12.8.2024.)

- Kuparinen, M. 2019. Osaamisen sukupuoli. Miten asiantuntijuus rakentuu sukupuolta ja osaamista koskevista diskursseista. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C osa 472. Turun yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Acta Universitatis Tamperensis 1438. Tampereen Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N. Kortesoja, L. & Hotulainen, R. 2018. Rehtorien pohdintaa pojista – Haastattelut. Teoksessa S. Pöysä & S. Kupiainen (toim.) Tytöt ja pojat koulussa: Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018, 122–127.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-541-9>
- Kuurila, E. 2014. Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C osa 384. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5771-2>
- Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsinki Studies in Education 40. University of Helsinki. Faculty of Educational Sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuun yliopisto.
- Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuoristutkimusseura. Julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino, 89–133.
- Laakkonen, H. 2023. Tyttöjen enemmistöä lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa kasvaa – Tämä ei ole tyttöjen syy”. Helsingin Sanomat 20.2.2023. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009404967.html>. (Luettu 11.11.2024.)
- Lahelma, E. 2009 Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa K. Brunila., K. Hakala, & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 17–27.
- Lahelma, E. 2014a. Troubling discourses on gender and education. Educational Research 56 (2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Lahelma, E. 2014b. Tasa-arvodiskurssi ja poikadiskurssi koulutuskeskustelussa: 30 vuotta rinnakkaineloa ja vastakkainasettelua. Kasvatus 45 (4), 380–385.

- Lahelma, E. 2018. Vielä kerran pojat! *Kasvatus* 48 (3), 238–239.
- Lahelma, E. & Tainio, L. 2019. The long mission towards gender equality in teacher education. Reflections from a national project in Finland. *Nordic studies in Education* 39 (1), 69–84.
- Lahti, J. 2016. Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon. Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. *Studies of Sport, Physical Education and Health* 251. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6897-7>
- Lahtinen, J., Hoikkala, T. & Aapola-Kari, S. 2019. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68.
- Lahtinen, J. 2019. Opinto-ohjaajien käsityksiä nuorten valinnoista ja suunnanotoista. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 130–140.
- Lahtinen, J. & Vieno, A. 2019. Sukupuolen mukaiseen segregatioon vaikuttamisen keinot. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 31–38.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27–44.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Sukupuolitietoinen opettajankoulutus eriarvoistumisen vastavoimana. *Kasvatus* 47 (4), 366–369.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laki 2017/53. Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017. 531/11.8.2017.
- Laki 2023/295. Laki sukupuolen vahvistamisesta 2018. 295/3.3.2023.
- Laki 2018/714. Lukiolaki 2018. 714/10.8.2018.
- Laki 2014/1325. Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/30.12.2014.
- Laki 1999/731. Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Laki 1986/609. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. 609/8.8.1986.

- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2013. Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education* 25 (2), 189–205.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A.-M., Ojala, H. & Saresma, T. 2018. Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja* 14 (1), 10–25.  
<https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Lehtonen, J. 2010. ”Kaikki kuvatkin ovat sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.
- Lehtonen, J. 2018. Ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja* 205. Tampere: Vastapaino, 121–145.
- Leppävuori, A. 2016. Akka, suttura tai neito – naista tarkoittaviin sanoihin sisältyy usein tunnelataus. <https://yle.fi/a/3-8726864>. (Luettu 20.9.2024.)
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) *Avainsanat. Kymmenen askelta feministiseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 111–138.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage, 301–331.
- Lunabba, H. 2013. När vuxna möter pojkar i skolan: Insy, inflytande och sociala relationer. Mathilda Wrede-institutets forskningsserie 1/2013. Helsingfors universitet. Statsvetenskapliga fakulteten.
- Lunabba, H. 2015. Recognizing boys from a relational and emotional perspective. Teoksessa C. Hällgren, E. Dunkels & G.-M. Frånberg (toim.) *Invisible boy: The making on contemporary masculinities*. Umeå: Umeå universitet, 69–78. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:909204/FULLTEXT01.pdf> (Luettu 1.3.2024.)

- Lunabba, H. 2018. Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 205. Tampere: Vastapaino, 103–120.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 612. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28-49. Caddo Gap Press.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (ed.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer, 141–161.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiet, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, M., Lahtinen, J., Aapola-Kari, S., Pietarinen, A., Kallio, A., Jänkälä, J.-P., Hakanen, M. 2022. Työelämän tutustumisjaksojen toteutus, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja saavutettavuus perusopetuksen aikana. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2022:33. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-060-8>
- Melkko, S. & Ilves, V. 2024. Opetusalan työolobarometri 2023. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalan-tyoolobarometri/>. (Luettu 12.2.2025.)
- Merimaa, E. 2011. Kehityskulkuja ammatinvalinnanopetuksesta oppilaan- ja opinto-ohjaukseen. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) *OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2011:3, 27–35.
- Metsämuuronen, J. 2017. Oppia ikä kaikki -matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Julkaisut* 1:2017.

- Mikkola, A. 2020. Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2019. Perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:23.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Muilu, H. 2021. Metsäkoneenkuljettaja Milja Moisio näki töitä etsiessään, miten naiseen ei miesvaltaisella alalla luoteta: ”Työnantajat ovat niin ennakkoluuloisia” Yle 29.11.2021. <https://yle.fi/a/3-12189710>. (Luettu 5.10.2024.)
- Murto, V., Reinikainen, R., Salminen, T. & Jänkälä J.-P. 2021. Ammatillisen koulutukseen hakeutuminen, opintojen keskeyttäminen ja työelämänäkemykset rakennusalaalla. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 1/ 2021. [https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2021/01/Rakennusteollisuus\\_LOPPURAPORTTI.pdf](https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2021/01/Rakennusteollisuus_LOPPURAPORTTI.pdf). (Luettu 12.10.2024.)
- Murto, V., Vieno, A., Inkinen, A., Reinikainen, R. & Saari J. 2018. Näkökulmia ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja poliittisen päätöksen tueksi. Toisen asteen ammatillisten koulutusvalintojen sukupuolittuminen ja nuorten epätyypilliset valinnat. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Policy brief 18/2018. <https://tietokayttoon.fi/documents/113169639/113170760/18-2018-Toisen%20asteen%20ammatillisten%20koulutusvalintojen%20sukupuolittuminen%20ja%20nuorten%20ep%C3%A4tyypilliset%20valinnat.pdf/76cb6cba-14db-4928-8f45-7100691d7e5a/18-2018-Toisen%20asteen%20ammatillisten%20koulutusvalintojen%20sukupuolittuminen%20ja%20nuorten%20ep%C3%A4tyypilliset%20valinnat.pdf>. (Luettu 20.2.2024.)
- Mäkelä, M.-L. 2019. Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Turun Yliopiston julkaisuja Sarja C osa 483. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mäntyniemi, N., Joro, T. & Armila, P. 2019. Näkymätön nainen miesten maailmassa. Metsäala tyttöjen ja nuorten koulutus- ja ammatinvalinnoissa. Metsämiesten Säätiö. [https://www.maaseutuammattiin.fi/resources/public/hanke/Naisista%20voimaa%20metsaalalle\\_tutkimusraportti.pdf](https://www.maaseutuammattiin.fi/resources/public/hanke/Naisista%20voimaa%20metsaalalle_tutkimusraportti.pdf). (Luettu 10.8.2024.)
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C osa 423. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6531-1>

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuun yliopisto.
- Nousiainen, S. 2020. Sukupuoleen katsomatta: kuinka kohdata moninaisuus. Jyväskylä: Atena.
- Oikarinen, T. 2019. Ei tietoa eikä vaihtoehtoja. Selvitys intersukupuolisten oikeuksista ja kokemuksista. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2019:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-737-3>
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, T. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ojanen, S. 2012. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Palmenia-sarja 14. Helsinki: Palmenia.
- OKM 2010. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-975-2>
- OKM 2020. Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162326/Opinto-ohjauksen%20kehitt%C3%A4misohjelma.pdf>. (Luettu 20.10.2024.)
- Onnismaa, J. 2021. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3. uudistettu laitos. Helsinki: Gaudeamus.
- OPH 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:10.
- OPH 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Nuorille tarkoitettun lukionkoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
- OPH 2020. Koulun tehtäviin kuuluu edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta – lakisääteisistä velvoitteista tarvitaan lisää tietoa. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/koulun-tehtaviin-kuuluu-edistaa-tasa-arvoa-ja-yhdenvertaisuutta-lakisaateisista>. (Luettu 6.1.2025.)
- OPH 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>. (Luettu 10.1.2025.)
- OPH 2024a. Hyvän ohjauksen kriteerit. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n\\_ohjauksen\\_kriteerit.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n_ohjauksen_kriteerit.pdf). (Luettu 9.11.2024.)

- OPH 2024b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 1.2.2024.)
- OPH 2024c. Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>. (Luettu 1.12.2024.)
- OPH 2024d. Henkilökohtaistaminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/henkilokohtaistaminen>. (Luettu 23.9.2024.)
- OPH 2024e. Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>. (Luettu 12.4.2024.)
- OPH 2024f. Oppilaanohjaus perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaanohjaus-perusopetuksessa>. (Luettu 7.5.2024.)
- OPH 2024g. Ohjauksen järjestäminen lukiokoulutuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjauksen-jarjestaminen-lukiokoulutuksessa>. (Luettu 12.5.2024.)
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Tutkimuksia n:o 189. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteenlaitos.
- Peavy R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Pietiläinen, M. 2018. Sukupuolten tasa-arvo työpaikoilla. Tasa-arvobarometri 2017. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2018, 61–82.
- Pietiläinen, M., Kokkonen, M., Lipasti, L., Lahtinen, S., Maunula, N. 2021. Autoilu on tasa-arvoistunut – naiset liikkuvat edelleen miehiä monimuotoisemmin. Tilastokeskuksen artikkeli 15.11.2021. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/autoilu-on-tasa-arvoistunut-naiset-liikkuvat-edelleen-miehia-monimuotoisemmin>. (Luettu 13.1.2024.)
- Poliisi 2021. Poliisin henkilöstötilinpäätös 2021. Henkilöstön määrä ja rakenne. <https://poliisi.fi/documents/25235045/27075255/Poliisin-henkilo%CC%88sto%CC%88tilinpa%CC%88a%CC%88to%CC%88s-2021.pdf/63bc9292-e8bc-565b-c2aa-71354dfe70ca/Poliisin-henkilo%CC%88sto%CC%88tilinpa%CC%88a%CC%88to%CC%88s-2021.pdf?t=1661339601554>. (Luettu 12.12.2024.)
- Potentiaali-hanke 2020. Jokaisen potentiaali käyttöön. <https://www.potentiaalihanke.fi>. (Luettu 20.10.2024.)
- Puhakka, H. & Silvonen, J. 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja hyvinvoinnista. Kasvatus 42 (3), 256–267.

- Puttonen, M. 2021. Koulutus ajaa hyväosaisten etua. Helsingin Sanomat 6.10.2021.  
<https://www.hs.fi/tiede/art-2000008307545.html>. (Luettu 24.7.2024.)
- Raudasoja, A., Heino, S., & Rinne, S. 2021. Ohjauksella rakennetaan kestäväää tulevaisuutta. HAMK Unlimited Journal, Ammatillinen osaaminen ja opetus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202103197851>
- Reskin, B. & Bielby, D. 2005. A sociological perspective on gender and career outcomes. *Journal of Economic Perspectives*, 19 (1), 71–86. <https://www.jstor.org/stable/4134993>. (Luettu 11.1.2025.)
- Reunanen, J. 2024. Hallitus lupaa luopua varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuussuunnitelmasta – päiväkotit pettyi: ”Työstä tulee vaikeampaa”. <https://yle.fi/a/74-20102618>. (Luettu 12.12.2024.)
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvu ympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 7/2018. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210.
- Ristikari, M. & Suni, N. 2018. Sukupuolena ihminen. Tietokirja transsukupuolisuudesta ja sukupuolen monimuotoisuudesta. Helsinki: Tammi.
- Saari, J. & Lahtinen, J. 2019. Koulutusvalintojen tilastollista tarkeastelua. ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehityksessä. Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 39–52.
- Saari, M. & Koskinen Sandberg, P. 2017. Samapalkkaisuuden politiikka – monitieteinen näkökulma sukupuolten palkkaeriarvoisuuteen. *Talous & Yhteiskunta*, 22–27. <http://hdl.handle.net/10227/176627>. (Luettu 1.12.2024.)
- Saarinen, J., Siekkinen, K., Laimi, T., Ahonen, A., Bernelius, V., Brunila, K., Gustavsson, M., Kauppinen, M. & Norrena, J. 2021. Tasa-arvo teoiksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistulosten syitä ja taustoja perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 19:2021. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1921.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1921.pdf). (Luettu 1.12.2024.)

- Saresma, T. 2018. Intersektionaalisuus -erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen., S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) 2018. Feministisen pedagogiikan ABC 2018. Opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vastapaino, 26–34.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokka ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Seta, 2024. Sateenkaarisanasto <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>. (Luettu 5.11.2024.)
- Setälä, P. 1993. Antiikin nainen. 4. painos. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/88.
- Sireni, M., Halonen, M., Hannonen, O., Hirvonen, T., Jolkkonen, A., Kahila, A., Kattilakoski, M., Kuhmonen, H.-M., Kurvinen, A., Lemponen, V., Rautiainen, S., Saukkonen, P. & Åström, C. 2017. Maaseutukatsaus 2017. Helsinki: Maa- ja metsätalousministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-453-958-6>
- Sisäministeriö 2011. Poliisi 2020. Poliisin pitkän aikavälin henkilöstötarpeiden suunnitelma, päivitys 2011. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisuja 16/2011. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-663-9>
- SOPO – Suomen opinto-ohjaajat ry 2021. Opinto-ohjaajan eettiset periaatteet. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/>. (Luettu 12.10.2025.)
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2018. Tasa-arvobarometri 2017. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 8/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3932-5>
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2025. Kansainvälinen ja EU-yhteistyö. <https://stm.fi/tasa-arvo/kansainvalinen-yhteistyö>. (Luettu 21.1.2025.)
- Souto, A.-M. 2016. Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. Nuorisotutkimus 34 (4), 47–59.
- Souto, A.-M. 2020. Väistelevää ohjausta – Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa. Kasvatus 51 (3), 317–329.
- S-ryhmä, Keskinäinen työeläkevakuutusyhtiö Elo & Työterveyslaitos 2018. S-ryhmän nuorten työntekijöiden työelämäodotuksia ja -kokemuksia. [https://sakury.fi/tiedostopankki/80-Hyvinvointiverkosto/02%20Verkkojulkaisuja/Nuori%20mieli%20tyossa\\_selvitys\\_infograafi.pdf](https://sakury.fi/tiedostopankki/80-Hyvinvointiverkosto/02%20Verkkojulkaisuja/Nuori%20mieli%20tyossa_selvitys_infograafi.pdf). (Luettu 8.1.2025.)
- STTinfo 2018. Nuoret voivat kokea epäkohtien esille tuomisen työpaikalla hankalaksi. Työeläkeyhtiö Elo. Tiedote 4.9.2018. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/69587956/nuoret-voivat-kokea-epakohtien-esille-tuomisen-tyopaikalla-hankalaksi>. (Luettu 11.12.2024.)

- Suorsa, T., Puukari, S & Silvonen, S. 2021. Kysymyksiä ohjausalan tutkimukselle. *Kasvatus* 52 (3), 265–268. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112558/66178>. (Luettu 1.12.2024.)
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.
- Taavetti, R., Alanko, K. & Heikkinen, L. 2015. Hyvinvoiva sateenkaarinuori -tutkimushanke. Tiivistelmä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuoristutkimusseura, julkaisuja 158. Seta ry, Seta-julkaisuja 26. <https://doi.org/10.57049/nts.388>
- Tainio, L., 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa: tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- 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.
- Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.
- Tanhua 2019. Miksi sukupuoli vaikuttaa alavalintaan. SEGLI-hankkeen tutkimusraportti. Ammattien sukupuolenmukaisen eriytymisen syyt ja mahdollisuudet lieventää eriytymistä ammatillisissa oppilaitoksissa. <https://www.kaikkienduuni.fi/miksi-sukupuoli-vaikuttaa-alavalintaan>. (Luettu 4.12.2024.)
- Tasa-arvoaltuutettu 2024a. Tasa-arvotyö kouluissa ja oppilaitoksissa. <https://tasa-arvo.fi/tasa-arvotyö-kouluissa-ja-oppilaitoksissa>. (Luettu 15.11.2024.)
- Tasa-arvoaltuutettu 2024b. Oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelma. <https://tasa-arvo.fi/oppilaitoksen-tasa-arvosuunnitelma>. (Luettu 15.11.2024.)
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö 2024. Elinikäisen ohjauksen käsikirja. Katsaus elinikäisen ohjauksen valtakunnalliseen kehittämiseen 2020–2024 ja uusiin ohjaustyötä tukeviin työkaluihin. Valtioneuvosto: TEM oppaat ja muut julkaisut 2024: FI <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-616-1>
- Teräsaho, M. & Hietaharju, A.-M. 2022. Suomeen muuttaneet kohtaavat voimakkaasti sukupuolen mukaan eriytyneet työmarkkinat. <https://www.kvosaaajisuusomi.com/blogi-1/thlvieraskyna>. (Luettu 1.12.2024.)

- Teräsaho, M. & Keski-Petäjä M. 2017. Nuorten toiveammatit sukupuolen mukaan eriytyneitä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, 203–220. <https://tietoanuorista.fi/julkaisut/nuorisobarometri-2016/>. (Luettu 11.12.2024.)
- Teräsaho, M., Tanhua, I. & Rantanen, E. 2023. Tasa-arvon edistäminen työpaikoilla. Keinoja suokupuolen mukaisen segregaaation purkamiseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2023:21. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-8433-2>
- THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus 2021. Terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö 2018. Tuleva sote-uudistus koskee 7,3 % työssäkäyvistä. Tilastoraportti 47/2021. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143512/Terveys- ja\\_sosiaalipalvelujen\\_henkil%C3%B6st%C3%B6\\_2018\\_Korjattu\\_29.3.2023.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143512/Terveys- ja_sosiaalipalvelujen_henkil%C3%B6st%C3%B6_2018_Korjattu_29.3.2023.pdf?sequence=6&isAllowed=y). (Luettu 3.12.2024.)
- THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus 2023. Sukupuolten tasa-arvo. Tasa-arvosanasto. <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>. (Luettu 15.1.2025.)
- THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus 2024. Sukupuolten tasa-arvo. Sukupuolen moninaisuus. <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus>. (Luettu 24.11.2024.)
- Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus 2021e. Vuoden 2019 työllisten, työllisten naisten ja työllisten miesten kymmenen yleisintä ammattiryhmää verrattuna vuoteen 2014. [https://stat.fi/til/tyokay/2019/04/tyokay\\_2019\\_04\\_2021-11-18\\_kat\\_001\\_fi.html](https://stat.fi/til/tyokay/2019/04/tyokay_2019_04_2021-11-18_kat_001_fi.html). (21.1.2024.)
- Tilastokeskus 2022. Myyjät, lähihoitajat ja sairaanhoitajat yleisimpiä ammatteja 2020. <https://stat.fi/julkaisu/cktw35s04dru0b553lzi7aci>. (Luettu 12.1.2025.)
- Tilastokeskus 2023. Peruskoulun 9. luokan päättäneistä toisen asteen koulutuksessa jatkoi 94 % vuonna 2022. <https://stat.fi/julkaisu/cl8cvm9et90ba09w27xqelksi>. (Luettu 7.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024a. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli 347 700 vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/clm7f9ciuoj660avymzz040m0>. (Luettu 7.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024b. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden määrä jatkoi kasvuaan vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/cln35ne7rakpr0cutwroh2nyp>. (Luettu 7.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024c. Yliopisto-opiskelijoita 168 000 vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/cln36h8wmarx40cutnrqv4lau>. (Luettu 7.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024d. Palkansaajista 8,9 työskenteli tasa-ammateissa vuonna 2022. <https://stat.fi/julkaisu/clmfzwb99snvq0bvqxqoclvggl>. (Luettu 7.12.2024.)

- Tilastokeskus 2024e. Vuonna 2023 työvoimaa eli työllisiä ja työttömiä enemmän kuin edellisvuonna. <https://stat.fi/julkaisu/cln01x1oukcgd0cutlb21ovup>. (Luettu 7.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024f. Sukupuolten väliset palkkaerot pitkälti kiinni koulutustasosta. <https://stat.fi/fi/uutinen/sukupuolten-valiset-palkkaerot-pitkalti-kiinni-koulutustasosta>. (Luettu 10.12.2024.)
- Tilastokeskus 2024g. Entistä useampi nainen työskenteli terveys- ja sosiaalipalveluissa vuonna 2023.) <https://stat.fi/julkaisu/clmfzms3shxj0bw3fpjlbjxn>. (Luettu 4.1.2025.)
- Tilastokeskus 2024h. Lukiokoulutuksen opiskelijoita 110 600 vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/cln31mj7d557a0bvzf14li98z>. (Luettu 9.11.2024.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valtioneuvosto 2024. Suomi kahdeksantena EU-maiden taa-arvovertailussa. <https://valtioneuvosto.fi/-/1271139/suomi-kahdeksantena-eu-maiden-tasa-arvovertailussa-1>. (Luettu 21.3.2025)
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J. & Kauppila, P. 2015. Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Reports and studies in education, humanities and theology. Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1747-8>
- Vehviläinen, S. 2020. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. 4. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Vettenranta, J., Kotila, J. & Harju-Luukkainen, H. 2021. Nuorten voimavarat, oppimista vaikeuttavat tekijät ja kilpailullisuus oppimista määrittävinä tekijöinä PISA 2018 - tutkimuksessa. Teoksessa K. Leino (toim.), J. Rautopuro & P. Kulju Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia 82. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225–260.
- Vihreälehto, Ira 2023. Mikä on kulttuuri-identiteetti? Identiteetti – käsitys itsestä. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mika-kulttuuri-identiteetti>. (Luettu 1.4.2024.)
- Virtanen, J. 2021. Naiset tekevät selvästi enemmän osa-aikatyötä – Lyhennetty työaika on yleistynyt erityisesti pienten lasten äideillä ja iäkkäillä työntekijöillä. Helsingin Sanomat 8.3.2021. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000007847404.html>. (Luettu 3.10.2024.)

- Vuorinen, R. 2018. Vaikuttavat ja tulokselliset monialaiset ohjausjärjestelyt – Suomi eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen (toim.) *Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsingin Yliopistopaino: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2018:1*, 63–80.
- Vuorinen, R., Kasurinen, H., Kettunen, J., Kukkaneva, E. & Ruusuvirta-Uuksulainen, O. (2023). Ohjausalan ammattilaisten osaamiskuvaukset. Ehdotus kansalliseksi osaamiskehykseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. *Raportteja ja työpapereita 4*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9815-8>
- Vuorinen-Lampila, P. 2018. Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämämuutokset. *Tutkimuksia 33*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7529-6>
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant P., & Rodriguez, M. L. 1994. Educational and vocational guidance in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures. a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling 22* (3), 173–187. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005653018941>
- WEF, World Economic Forum 2024. Global Gender Gap 2024, Insight report, June 2024. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2024.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2024.pdf). (Luettu 12.1.2025.)
- Welling, R. 2023. Työelämä. Kuin suoraan 1970-luvulta. *Helsingin Sanomat* 10.8.2023. <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000009668074.html>. (Luettu 9.10.2024.)
- West, C. & Zimmerman, D. H. 1987. Doing gender. *Gender & Society 1* (2), 125–151. <https://www.jstor.org/stable/189945>. (Luettu 4.2.2024.)
- Witting, M. 2022. Osaaminen näivetty ilman panostuksia – erityisesti miesten koulutuspolku on kivikkoisen. *Tilastokeskus* 8.12.2022. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/osaaminen-naivetty-ilman-panostuksia-erityisesti-miesten-koulutuspolku-on-kivikkoisen>. (Luettu 18.11.2024.)
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: PS-kustannus, 15–29.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2020. Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 281–291.
- Ylöstalo, H. 2019. Mitä tasa-arvoasenteet kertovat tasa-arvosta? Teoksessa M. Teräsaho & J. Närvi (toim.) *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon. Analyysyjä tasa-arvobarometristä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 17–31.

## **Liitteet**

### **Liite 1 Potentiaali-hankkeen tutkimusosion haastattelurunko**

## **Opinto- ja uraohjaustyötä tekevien puolistrukturoitu haastattelurunko, haastattelun kulku**

### **[Käydään läpi ennen haastattelun aloittamista (nauhoitus ei päällä)]**

Tämä on Potentiaali-hankkeen tutkimusosion haastattelu. Tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä ja opinto-ohjaajilla, opettajilla ja muuta ohjaustyötä tekevillä on sukupuoli- ja kulttuuritietoisesta ohjauksesta, miten he sitä toteuttavat omassa työssään ja mihin he tarvitsisivat tukea.

Haastattelussa ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Olen tutkijana kiinnostunut aidosti sinun mielipiteistäsi ja kokemuksista.

Tähän haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista, voit hyvin olla vastamaatta esittämiini kysymyksiin. Haastattelu on luottamuksellinen, eikä haastattelija paljasta kellekään muulle, että juuri sinä olet osallistunut haastatteluun.

- Voi kysellä, millaisessa tilassa haastateltava on, onko paikalla muita, onko rauhallista
- Kysy, haluaako haastateltava olla kamera päällä vai pois päältä nauhoituksen ajan

Seuraavaksi käynnistän nauhurin, ja ensiksi tallennetaan nauhalle suostumuksesi tutkimukseen osallistumisesta. Onko sinulla jotain, mitä haluaisit kysyä ennen sitä?

### **[Nauhoitus päälle]**

Haastattelija käy suostumuslomakkeen läpi. Nauhalta pitää käydä ilmi yksiselitteisesti, että haasteltava ymmärtää mihin, hän suostuu, sekä haastattelijan ja haastateltavan nimet.

### **[Nauhoitus kiinni ja aloita uusi nauha]**

## Runko:

Alkukysymykset: oma työpaikka, tyypilliset työtehtävät ja koulutustausta

1. Miten uraohjausta toteutetaan?
  - Miten ohjattaville esitellään eri koulutus tai työllistymisvaihtoehtoja?
  - Koulutusvalintojen perustelut
  - Koulutus- ja työelämän sukupuolittumisen käsittely
2. Yksilöiden väliset erot ohjauksessa
  - Sukupuoli ja sen merkitys ohjaustilanteissa
  - Seksuaali-, sukupuoli- tai kielivähemmistöön kuuluminen ja sen merkitys ohjauksessa?
  - Perhetaustan ja sosioekonomisen aseman näkyminen ja merkitys ohjaustilanteessa?
3. Voimavarat, poliittiset linjaukset ja lait

Oma työ

- Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen omassa työssä
- Koulutukseen osallistuminen ja teemojen sisältyminen omiin opintoihin

Työyhteisö

- Työyhteisön ohjaukset ja segregaatio
- Työpaikan/työnantajan tuki sukupuoli- ja kulttuuritietoiseen ohjaukseen

Lisäosio:

Ohjaustyö koronakriisissä

- Minkälainen on ollut tyypillinen työpäiväsi poikkeustilanteen aikaan?
- Mitkä ovat olleet suurimmat haasteet? Minkälaisia onnistumisen kokemuksia on ollut?

## Lämmittelykysymyksiä:

[Pyydetään vastaamaan ennen korona tilanteen mukaan (korona käsitellään lopussa)]

- Minkälainen työpaikkasi ja työnkuvasi on nyt, kuinka kauan olet ollut nykyisessä työpaikassasi
- Minkälainen koulutustausta sinulla on; milloin ja mistä valmistuit
- Minkälainen on tyypillinen ohjaustilanne tai sellainen tilanne missä on ohjauksellisia elementtejä
  - Ohjaajat: Mitä tapahtuu yksilöohjauksessa, entä ryhmäohjauksessa?
  - Opettajat: Missä tilanteessa ohjaukselliset elementit tulevat esille, kahdenkeskisissä keskusteluissa, piilo-ohjausta muun ohella?

## Miten uraohjausta toteutetaan

### Peruskouluihin:

- Millä tavoin nuoret tutustuvat eri ammatteihin? Miten ammatteja esitellään oppitunneilla? Miksi nämä alat on valittu esittelyyn? Kiinnitetäänkö esittelyissä huomiota monimuotoisuuden esimerkiksi kuvavalinnoissa?
- Jos nuori on epävarma siitä, minne hänen kannattaisi hakeutua, mitä silloin tehdään? Millaisia vaihtoehtoja nuorelle tällöin tarjotaan?
- Tuovatko nuoret esiin, että haluaisivat hakeutua tietylle alalle/tiettyyn opiskelupaikkaan, mutta eivät jostain syystä voi tehdä niin? Mitä silloin tehdään?
- Miten nuoret perustelevat sitä, että jokin ala ei välttämättä sovi itselle? Miten näitä oletuksia käsitellään?
- Käsitelläänkö koulutus- ja työelämän sukupuolittumista osana ohjausta? Mitä ajattelet segregatiosta?
- Miten TET toteutetaan koulussanne? Miten nuoret valitsevat TET-paikkansa? Kiinnitetäänkö nuoren TET-paikan valintaan huomiota?

### Lukioihin:

- Miten opiskelijat tutustuvat tulevaisuuden koulutus- ja työuriin?
- Onko korkeakouluvierailuja? Entä työelämä tutustumisia? Miten tutustumispaikat valitaan?
- Esitelläänkö oppitunneilla urapolkuja tai ammatteja? Miksi nämä alat on valittu esittelyyn?
- Jos nuori on epävarma siitä, minne hänen kannattaisi hakeutua seuraavaksi, mitä silloin tehdään? Millaisia vaihtoehtoja nuorelle tällöin tarjotaan?
- Tuovatko nuoret esiin, että haluaisivat hakeutua tietylle alalle/tiettyyn opiskelupaikkaan, mutta eivät jostain syystä voi tehdä niin? Mitä silloin tehdään?
- Miten nuoret perustelevat sitä, että jokin ala ei välttämättä sovi itselle? Miten näitä oletuksia käsitellään?
- Käsitelläänkö koulutus- ja työelämän sukupuolittumista osana ohjausta?

### **Ammattioppilaitoksiin:**

- Miten opiskelijat tutustuvat tulevaisuuden koulutus- ja työuriin?
- Miten ja missä eri työllistymisvaihtoehtoja tuodaan oppilaitoksessa esiin? Miten nuorille esitellään millaisissa työpaikoissa/millä työnimikkeillä alan koulutuksella voi työskennellä?
- Miten jatko-opintomahdollisuudet tuodaan esiin ohjauksessa? Onko korkeakouluvierailuja?
- Tuovatko nuoret esiin, että haluaisivat suuntautua tiettyihin tehtäviin/ tiettyyn työpaikkaan/ tai jatko-opintoihin, mutta eivät jostain syystä voi tehdä niin? Mitä silloin tehdään?
- Miten nuoret perustelevat sitä, että jokin tehtävän kuva tai työpaikka ei välttämättä sovi itselle? Miten näitä oletuksia käsitellään?
- Käsitelläänkö opinnoissa ja ohjauksessa koulutus- ja työelämän sukupuolittumista?
- Onko koulussanne opiskelijoita, jotka ovat vähemmistönä omalla alallaan?
  - Onko teillä toimintatapoja tai käytäntöjä sukupuolelleen epätyypillisen valinnan tehneen tukemiseen?

### **Ohjaamot ym.**

- Miten esitellet nuorille eri koulutus tai työllistymisvaihtoehtoja? Netistä, videolta, kirjasta yms..?
- Millä tavoin valitset, mitä ammatteja tai koulutuslinjoja esitellet ohjaustilanteessa?
- Tuovatko nuoret esiin, että haluaisivat suuntautua tiettyihin tehtäviin/ tiettyyn työpaikkaan/ tai koulutuslinjalle, mutta eivät jostain syystä voi tehdä niin? Mitä silloin tehdään?
- Jos nuori torppaa esittelemäsi urapolkuidean, miten nuoret perustelevat sitä? Miten he perustelevat, että jokin koulutus- tai uravalinta ei välttämättä sovi itselle? Miten näitä oletuksia käsitellään?
- Käsitelläänkö ohjaustilanteessa koulutus- ja työelämän sukupuolittumista?

### **Yksilöiden väliset erot ohjauksessa**

- Mitä sukupuoli sinulle tarkoittaa tai miten määrittelet mitä sukupuolta joku on? Onko sukupuolella mielestäsi merkitystä? Miten sukupuoli näkyy ohjaustilanteessa /tilanteissa, joissa on ohjauksellisia elementtejä?
  - ➔ Tarkentavia: Mitä sukupuoli merkitsee, onko eri asia ohjata poikia tai tyttöjä, millaisissa tilanteissa erot tulevat esiin, jos tulevat?
- Tuovatko nuoret seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumistaan esiin ohjaustilanteissa? Miten? Oletko kokenut, että vähemmistöön kuuluminen on vaikuttanut tai vaikuttaisi ohjaamasi nuoren opinto- tai uravalintaan?
- Jos ohjattava nuoresi olisi esimerkiksi johonkin kielivähemmistöön kuuluva, miten se vaikuttaa ohjausotteeseesi? Vaikuttaako, tulisiko vaikuttaa?
- Miten nuorten perhetausta ja sosioekonominen asema tulevat sinulle näkyväksi ohjaustilanteessa?
  - ➔ Missä tilanteissa tämä on näkynyt?

Opinto- ja uraohjauksen yksi tavoite on lainsäädännön ja opetussuunnitelmien mukaan kannustaa nuoria tekemään myös ei-perinteisiä uraratkaisuja. Lisäksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait velvoittavat koulutuksen järjestäjiä ja viranomaisia edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Potentiaali-hankkeessa katsomme, että sukupuoli- ja kulttuuritietoinen ohjaus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

- Mitä käsität tällaisen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävän työtöteen tarkoittavan omassa työssäs?

## Voimavarat, poliittiset linjaukset ja lait

### Oma työ

- Millaisia keinoja olet käyttänyt omassa ohjastyössäsi ottaaksesi nämä velvoitteet huomioon?
- Oletko käyttänyt jotain tiettyjä menetelmiä tai malleja sukupuoli- ja kulttuuritietoinen ohjauksen toteuttamisessa? Millaisia? Miten ne ovat toimineet?

### Työyhteisö

- Oletteko keskustelleet työyhteisön kesken ohjauksikäytännöistä ja siitä, miten ja minne nuoria ohjataan hakeutumaan? Millaista keskustelua on ollut?
- Oletteko keskustelleet työyhteisössä koulutus ja urapolkujen jakautumisesta sukupuolen mukaan? Mitä ajatuksia tämä on herättänyt? Minkä syiden ajattelet vaikuttavan segregatioon?
- Miten työpakkasi ja työnantajasi ovat tukeneet sinua toteuttamaan sukupuoli- ja kulttuuritietoista ohjausta?
  - Oletko osallistunut aihetta käsitteleviin koulutuksiin? Kenen järjestämiä ne olivat? Keneltä tuli aloite koulutukseen osallistumisesta?

### Koulutus

- Mainitsit että olet suorittanut X koulutuksen, sisälsikö opintosi sukupuoli- ja kulttuuritietoisuuden/tayv. teemoja?

## Ohjaustyö koronakriisissä

- Minkälainen on ollut tyypillinen työpäiväsi poikkeustilanteen aikaan?
- Mitkä ovat olleet suurimmat haasteet? Minkälaisia onnistumisen kokemuksia on ollut?
- Onko nämä sukupuoli- ja kulttuuritietoisuuden teemat sellaisia, jotka korostuvat ohjausotteessasi kriisitilanteessa? Vai ensimmäisiä asioita, jotka jäävät huomiomatta?
- Onko koronakriisi tuonut esiin uusia hyviä käytäntöjä ohjaustyöhön? Entä sukupuoli- ja kulttuuritietoiseen ohjausotteeseen?

Mitä haluaisit vielä sanoa teemaan liittyen?

Kiitos!