Women in Industry & Technology

WomenIT

www.womenit.info

Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia

- näkökulmia segregaatioon

Toimitus: Leena Teräs

OULUN YLIOPISTO

ESR

Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia

– näkökulmia segregaatioon

Toimituskunta
Leena Teräs
Vappu Sunnari
Kaarina Kailo

Kielentarkistus
Osuma Consult Oy

Käännöstyö
Marketta Räihälä

Taitto ja layout
Mainonnan suunnittelut Immonen Ky
Ritva Immonen
Nina Karjalainen

Kustantaja
WomenIT – Women in Industry and Technology
koulutus-, kehittämis- ja tutkimusprojekti 2001-2005
Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus

Painopaikka
Rannikon Laatupaino Oy, Raahe 2005

ISBN 951-42-7688-4

Sisällysluettelo

Julkaisun tiivistelmä 7

An Abstract of the Publication 9

Esipuhe 11

Johdanto julkaisuun 13

OSA I: Sukupuolten hierarkiat ja sukupuolittuneiden järjestysten oppiminen

Mervi Heikkinen ja Tuija Huuki 17
Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina sukupuolistuneina sisältöinä

Sari Manninen 31
Tapaustutkimus poikien maskuliinisuuksien representaatioista ja hierarkkisesta järjestyksestä ensimmäisenä kouluvuotenaan

Maria Kukkonen 50
”En ole yhtään matemaattinen ihminen” – tyttöjen minäkäsitys, asenteet ja itsearviointitaidot uravalintojen lähtökohtana

Kristiina Brunila 69
Bittimaailman asiantuntijat ja hyvät jätkät - Tietotekniikan sukupuoli ja henkilöstön kehittäminen segregaation solmukohtina

OSA II: Sukupuolierojen tuottaminen ja seksuaalinen häirintä kontrollin välineinä

Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Arja Rautio, Marja Väyrynen, Matti Nuutinen 83
Seksuaalisen häirintä ja ahdistelu osana segregaation ylläpitoa yliopistossa – kymmenen vuoden aikana kerättyjen aineistojen vertailuun perustuva tarkastelu

Sanna Heikkinen 100
Hayley Wickenheiser miesten kaukalossa - rehtiä kamppailua segregaatiota vastaan: Urheilu sukupuolieroa ja segregaatiota ylläpitävänä instituutiona

OSA III: Sukupuoli ja teknologia

Leena Teräs 122
Minne katosi Wiipurin tyttökoulusta teknologia vuosien 1806 ja 1812 välillä?

Merja Anundi 136
Teknologiakasvatuksen kehittämishaasteet tyttöjen näkökulmasta - teknologiakasvatuksen kehittämisprojekti Kastellin koululla

Heli Mikkonen 156
Selvitysprojekti Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen opiskelijoista sukupuolinäkökulmasta

Aimo Rahkonen 168
Teknillisen tiedekunnan naispuolisten opiskelijoiden opintopolut sekä opintomenestykseen vaikuttavat tekijät - toimenpiteet uuteen opetussuunnitelmaan

Kaarina Kailo 177
Ekososiaalinen kestävä tulevaisuus ja kyberekofeminismi — Naisnäkökulmia segregaation purkuun globalisaation kontekstissa

Artikkelien tiivistelmät..... 210

Summaries of articles 217

Artikkeleiden kirjoittajat 224

Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon

JULKAISUN TIIVISTELMÄ

Naiset ja teknologia on ollut toistuva teema tasa-arvoprojekteissa parin viimeisimmän vuosikymmenen aikana. Useat projekteista ovat keskittyneet siihen, miten tytöt ja naiset saataisiin kiinnostumaan tekniikasta. Kiinnostumattomuutta on selitetty naisten ”väärillä” asenteilla ja kehittämistyö on kohdistunut naisten ja tyttöjen teknologia-asenteiden selvittämiseen ja muokkaamiseen sekä tyttöjen ja naisten tiedon lisäämiseen teknologia-ammateista ja alalla työskentelystä. Tässä tarkoituksessa on järjestetty muun muassa tekniikan taitokursseja, työelämään tutustumisjaksoja ja alalla työskentelevät naiset ovat vierailleet kouluissa tarjoamassa teknologia-alan naisammattilaisen esikuvia tytöille.

Teoksen ”Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon” kirjoittajien näkemyksenä on, että sukupuolen mukaisesti jakautuneita työmarkkinoita ei ratkaista pelkästään pyrkimyksillä muuttaa tyttöjä ja naisia. Tätä he argumentoivat sillä, että tyttöjen ja naisten asenteet teknologiaa kohtaan eivät ole syy työelämän sukupuolen mukaiselle jakautumiselle. Tyttöjen ja naisten asenteet pikemminkin peilaavat kulttuurisesti jaettuja sukupuoleen sosiaalistamisen, sukupuolittuneiden odotusten ja sukupuolittuneiden poissulkemisten iskostamia asenteita, joiden varjossa tytöt (ja myös pojat) vauvaiästä lähtien kasvavat ja elävät arkeaan. Pysyväisluonteisten muutosten aikaansaamiseksi on tyttöjen ja naisten muuttamispyrkimysten sijasta muutettava ensisijaisesti kasvun ja kasvatuksen, vapaa-ajan ja työelämän ympäristöjä ja arvoja. Sen sijaan että segregaation purkamisen tarkoituksessa toimintaympäristöissä keskityttäisiin järjestämään tytöille ja naisille suunnattuja erityiskursseja heidän asenteidensa muuttamiseksi, tulee huomiota kiinnittää enemmän organisaatiokulttuureihin. Tämä tarkoittaa toimintaympäristöjen rakenteiden, toimintamallien, asenneilmaston jne. muuttamista. Jokaisen muutosagentin tulisi kohdistaa katseensa myös itseensä ja omiin asenteisiinsa. Käsillä olevan teoksen artikkelit keskustelevat edellä kuvattujen näkökulmien kanssa.

Teos jakaantuu kolmeen osaan. Kirjan ensimmäisessä osassa pohditaan sukupuolten hierarkioita ja sukupuolittuneiden järjestysten oppimista. Tarkasteluympäristöinä ovat niin koulumaailma kuin työelämäkin. Kummankin

toiminta näyttää tuottava, vahvistavan ja ylläpitävän sukupuolten välisiä järjestyksiä ja jakoja. Kirjan toisessa osassa tarkastellaan sukupuolierojen tuottamista ja seksuaalista häirintää kontrollin ja muun vallankäytön välineenä koulutuksessa ja vapaa-ajan maailmassa. Yhtenä lähtökohtana näille artikkeleille on ajatus, jonka mukaan kontrolli on sukupuolten välisen hierarkian edellytys ja sen ylläpitämisen keino. Kirjan kolmannessa osassa keskitytään tarkastelemaan sukupuolta ja teknologiaa eri näkökulmista ja erilaisissa konteksteissa 1800-luvun viipurilaisesta tyttökoulusta 2000-luvun alun yliopistomaailmaan asti. Tarkastelu kohdistetaan myös globalisaation ja teknologian välisiin yhteyksiin ja jännitteisiin sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta.

Avainsanat: sukupuolen mukainen segregaatio, teknologia, tasa-arvo, koulutus, työelämä, vapaa-aika

Education, Gender Socialisation and Technology – Perspectives to Segregation

AN ABSTRACT OF THE PUBLICATION

Women and technology have been a recurring theme in our equality projects for the last couple of decades. Many projects have concentrated on how women and girls could be made more interested in technology. The disinterestedness has been explained by the ”wrong” attitudes of women and the development has been concentrated on the clarification of the attitudes of women and girls towards technology and modifying them as well as increasing the women and girls’ information on the jobs in the field of technology and on working in it. For this purpose, technology skill courses have been organised, get-acquainted with work periods, and women working in the field have visited schools to offer role models for girls on women working in the field of technology.

The perspective of the authors’ of the book, ”Education, Gender Socialisation and Technology – Perspectives to Segregation” is that the problems of the labour market divided according to gender are not solved by just trying to change women and girls. This is argumented by the fact that the attitudes of women and girls towards technology are not the reason for the gender segregated working life. Rather, the attitudes of girls and women reflect the cemented attitudes on culturally segregated gender socialisation, gender based expectations and gender based exclusions, under whose shadow girls (and boys as well) grow from babyhood and live their everyday lives. In order to obtain permanent change, instead of trying to change girls and women, the environments and values of growth and education, leisure and working life must be changed. Instead of organising special courses to change the attitudes of women and girls in the operating environments in order to dissolve segregation, it is better to pay attention to the organisation cultures. This means changing the structures, operating models, attitude atmosphere, etc. of the operating environment. Each change agent should also look at her/himself and her/his own attitudes. The articles in the book at hand discuss the above perspectives.

The book is divided into three parts. The first part discusses the gender hierarchies and learning of gender segregated systems. As environments for discussion, there are both school and working life. The operation of both

seems to produce, enforce and sustain the systems and divisions between genders. The second part of the book discusses the production of gender differences and sexual harassment as a tool of control and power in education as well as leisure. One starting point of these articles is the idea according to which the control is the precondition for gender based hierarchy and a means to sustain it. The third part of the book concentrates on gender and technology from different points of view and in different contexts, starting from a girls' school in Viipuri in the 1800's to the university world of the early 2000's. The discussion is also directed towards the connections between globalisation and technology and their tensions from the point of view of gender equality.

Key words: gender based segregation, technology, equality, education, working life, leisure

ESIPUHE

Tutkimusjulkaisumme Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon on syntynyt halusta nostaa näkyviin WomenIT – Women in Industry and Technology koulutus-, kehittämis- ja tutkimusprojektin toimintavuosien 2001-2005 välisenä aikana tapahtunutta keskustelua. Lisäksi haluamme tällä julkaisulla osallistua laajemminkin kansalliseen ja kansainväliseen työelämän segregaatio -keskusteluun, joka on saanut vahvistusta Euroopan Sosiaalirahaston Equal –yhteisöaloiteohjelman resurssoinnista.

Vuodesta 2002 alkaen kokoontuneessa tutkimusryhmässä seurattiin ja ohjattiin käynnissä olevia WomenIT-projektiin liittyviä tutkimuksia. Vakituisesti ryhmässä käsiteltiin Oulun yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitoksella sekä teknillisessä tiedekunnassa toteutettuja tutkimuksia. Vuodesta 2003 alkaen ryhmään liittyi myös Equal kansallisen teematyön ”Segregaation purku työmarkkinoilla” –tutkimus. Ryhmässä esiteltiin ajoittain myös muita ajankohtaisia tutkimuksia.

Ryhmän toiminnassa ohjaajina ovat toimineet Vappu Sunnari, Kaarina Kailo sekä vuosien 2003-2004 välillä myös Helena Karasti. Sunnari on toiminut Oulun yliopiston naistutkimus-oppiaineen yliassistenttina, nykyisellään hän hoitaa naistutkimus-oppiaineen lehtoraattia. Kailo taas vastaavasti on toiminut naistutkimuksen ja monikulttuurisuuden professorina, tällä hetkellä hän on vapaa tutkija, Karasti puolestaan työskentelee tietojenkäsittelytieteiden laitoksella yliassistenttina.

Tutkimusryhmän toiminta muuttui noin vuosi sitten, kun aloitimme kirjan työstämisen. Julkaisun tiimoilta järjestimme sarjan seminaareja, joissa artikkelit opponoitiin. Keskustelu näissä seminaareissa oli äärimmäisen mielenkiintoista ja syvällistä. Artikkelien kirjoitusprosessia ohjasi toimituskunta, johon kuuluivat Vappu Sunnari, Kaarina Kailo ja Leena Teräs sekä kevään 2004 ajan myös Helena Karasti. Tutkimusjulkaisuun halusimme mukaan myös tutkimusryhmän ”ulkopuolisia”, muita Oulun yliopistossa toteutettuja tutkimuksia, jotka kiinnostavalla tavalla avaavat näköaloja työelämän segregaation purkamiseen.

Kiitokset

Haluan suuresti kiittää julkaisun kirjoittamiseen ja artikkeliseminaareihimme osallistuneita henkilöitä! Teitte prosessista mielenkiintoisen ja avartavan. Lisäksi erityiskiitoksen haluan lausua Vapulle, Kaarinalle ja Helenalle heidän uurastuksestaan niin tutkimusryhmän ohjauksen kuin julkaisun toteuttamisenkin suhteen!

Toivotan mielenkiintoista lukukokemusta.

WomenIT-projektin puolesta,
Leena Teräs

JOHDANTO JULKAISUUN

Leena Teräs

Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaation ylläpitämiseen ja purkamiseen

Segregaation ylläpitämisen ja purkamisen eri ulottuvuudet ovat puhututtaneet erilaisia työelämän että koulutuksen tahoja paljon viime aikoina. Suomesta on ylläpidetty mielikuvaa tasa-arvon mallimaana, mutta liityttyämme Euroopan Unioniin olemme saaneet kylmää vettä niskaamme: emme eläkään niin tasa-arvoisessa maassa. Olemme saaneet useita huomautuksia Euroopan neuvostolta siitä, että työmarkkinat Suomessa ovat erittäin voimakkaasti jakautuneet sukupuolen mukaisiin ammatteihin ja aloihin. Tähän haasteeseen ovat käsissäsi olevan kirjan kirjoittajat omalta osaltaan tarttuneet. Kirjan artikkeleissa ei kuitenkaan käsitellä työelämän segregaatiota sinänsä, vaan kirjassa avataan näkökulmia sellaisiin prosesseihin ja struktuureihin, jotka rakentavat sukupuolen mukaan segregoituneita valinta- ja toimintanäkymiä jo paljon ennen työelämävalintoja. Osa artikkeleista perustuu WomenIT-projektissa tehtyyn kehittämistyöhön, johon on saatu rahoitusta Euroopan Unionin Equal-yhteisöaloiteohjelmasta.

Equal-yhteistöaloiteohjelma on Euroopan Unionin Sosiaalirahaston (ESR) vuosille 2000-2006 ajoittuva erityisohjelma. Ohjelman tavoitteena on syrjäytymisen, kaikenlaisen syrjinnän sekä työmarkkinoilla esiintyvän eriarvoisuuden poistaminen. WomenIT –projekti on saanut rahoituksen Equalin toimintalinjan ”naisten ja miesten yhtäläiset oikeudet” toimenpidekokonaisuudesta ”sukupuolten välisen kuilun kaventaminen ja töiden perinteisen sukupuolijaon hälventäminen” (http://www.esr.fi). WomenIT – Women in Industry and Technology –projekti on ottanut nimensä mukaisesti fokukseksen naiset ja teknologian.

Naiset ja teknologia on ollut toistuva teema tasa-arvoprojekteissa viimeisimpien vuosikymmenen aikana. Useat projekteista ovat keskittyneet siihen, miten tytöt ja naiset saataisiin kiinnostumaan tekniikasta. Kiinnostumattomuutta on selitetty naisten ”väärillä” asenteilla. Kehittämistyö onkin kohdis-

tunut naisten ja tyttöjen teknologia-asenteiden selvittämiseen ja muokkaamiseen sekä tyttöjen ja naisten tiedon lisäämiseen teknologia-ammateista sekä alalla työskentelystä. Tässä tarkoituksessa on tytöille ja naisille järjestetty muun muassa tekniikan taitokursseja, työelämään tutustumisjaksoja ja alalla työskentelevät naiset ovat vierailleet kouluissa teknologia-alan naisammattilaisen esikuvina. Tavoitteeksi on siis asetettu löytää keinoja tyttöjen ja naisten muuttamiseksi siten, että he hakeutuisivat teknologia-aloille.

Sukupuolen mukaisesti jakautuneita työmarkkinoita ei kuitenkaan ratkaista pelkästään pyrkimyksillä muuttaa tyttöjä ja naisia. Tyttöjen ja naisten asenteet eivät ole mikään työelämän sukupuolen mukaisen jakautumisen syy. Heidän asenteensa peilaavat yleisiä, sukupuoleen sosiaalistamisen ja sukupuolittuneiden odotusten muokkaamia asenteita, joiden varjossa tytöt (ja myös pojat) kasvavat ja elävät arkeaan. Pysyväisluonteisen muutoksen aikaansaamiseksi on lähtökohdaksi otettava se, että ensisijaisesti maailma tyttöjen ja naisten ympärillä on muututtava. Sen sijaan, että toimintaympäristöissä järjestettäisiin pelkästään tytöille ja naisille suunnattuja erityiskursseja, tulee huomiota kiinnittää enemmän organisaatiokulttuureihin. Tämä tarkoittaa toimintaympäristöjen: rakenteiden, toimintamallien, asenneilmaston jne. muuttamista. Kurssien kohdalla olisikin merkityksellistä, ettei muutospainetta kohdisteta kurssilaiseen sinänsä, vaan huomiota tulisi enemmänkin kiinnittää organisaatioon ja sen toimijoihin eli siihen, millainen on kurssisisältö ja millaisten toimintamallien saattamana sitä kurssilaiselle tarjotaan.

JULKAISUN ARTIKKELEIDEN ESITTELYT

Osa I
Sukupuolten hierarkiat ja sukupuolittuneiden järjestysten oppiminen

Tämän julkaisun artikkelit keskustelevat edellä kuvattujen näkökulmien kanssa. Kirjan ensimmäisessä osiossa pohditaan sukupuolten hierarkioita ja sukupuolittuneiden järjestysten oppimista. Tarkasteluympäristöinä ovat niin koulumaailma kuin työelämäkin. Kummankin toiminta näyttää tuottavan, vahvistavan ja ylläpitävän sukupuolten välisiä järjestyksiä ja jakoja.

Perusopetuksessa tapahtuvaa sukupuolittuneiden järjestysten oppimista ja niiden vaikutusta koulun käytäntöihin kuvailevat Mervi Heikkinen ja Tuija Huuki sekä Sari Manninen. Heikkinen ja Huuki tarkastelevat yhteisartikkelissaan sukupuolistavia rakenteita ja prosesseja sekä niiden ristiriitaa suhteessa opetussuunnitelmaan kirjattuihin arvoihin. He nostavat artikkelillaan hoivan ja huolenpidon näkyväksi koulun käytänteissä. Näitä tosin käytetään kyseenalaisesti nimenomaan naissukupuolen tuottamiseen ja ylläpitämiseen. Manninen puolestaan tarkastelee maskuliinisuuden rakentumiseen liittyviä ulottuvuuksia yhdessä koululuokassa. Kamppailu hegemonisesta maskuliinisuudesta määrittää oppilaiden hierarkkisen aseman suhteessa toisiinsa ja vaikuttaa vahvasti luokan tapahtumiin ja toimintaan sekä oppilaiden motivoitumiseen.

Lukioikäisten tyttöjen mielikuvat ovat tarkastelun kohteina Maria Kukkosen artikkelissa. Kukkonen tarkastelee tyttöjen minäkäsityksen muutosta ja itsearviointitaitoja eri oppiaineissa lukiossa järjestettyyn kehittämisprojektiin liittyen. Tekemiään havaintoja hän pohtii uravalinnan näkökulmasta ja miettii keinoja kehämäisinä näyttäytyvien ajattelu- ja toimintatapojen muuttamiseksi.

Työelämään liittyvässä artikkelissaan Kristiina Brunila yhdistää aineistoja useammasta tutkimuksesta ja analysoi tietotekniikan sukupuolen rakentumista ja sen ohjaavuutta. Hän löytää kytköksiä, joiden avulla hän osoittaa sukupuolisen segregaation purkamisen hankaluuksia teknologiassa.

Osa II
Sukupuolierojen tuottaminen ja seksuaalinen häirintä kontrollin välineinä

Kirjan toisessa osassa tarkastellaan sukupuolierojen tuottamista ja seksuaalista häirintää kontrollin välineenä. Kontrolli on sukupuolten välisen hierarkian edellytys ja sen ylläpitämisen keino. Tutkijaryhmä Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Arja Rautio, Marja Väyrynen ja Matti Nuutinen ovat tuottaneet artikkelin, jossa tarkastellaan seksuaalisen häirinnän ilmenemistä Oulun yliopistossa. Kymmenen vuoden aikana, neljässä eri yhteydessä kerättyjen aineistojen perusteella he toteavat, että häirintää tapahtuu yliopistossa huolimatta ohjeista, joita on laadittu seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun eliminoimiseksi. Tutkimusryhmä katsookin, että ohjeiden ongelmana on niiden yksilökeskeisyys.

Sanna Heikkinen tuo keskusteluun joukkueurheilussa ja –journalismissa tapahtuvan sukupuolieron tuottamisen ja ylläpitämisen. Suomalaisen ja kanadalaisen median suhtautuminen naispuoliseen jääkiekkoilijaan miesjoukkueessa nostaa esille segregoivat käytänteet, jotka toistuvat oli sitten toimintaympäristönä koti, koulu, työelämä tai urheilu. Urheilujajit, joissa fyysinen voima on taidon ohella suorituksen merkittävä komponentti, asettuvat maskuliinisuuden ylläpitämisen ”viimeisiksi linnakkeiksi”. Tilanteessa, jossa vastakkain on eri sukupuolen edustajat, lopullinen ratkaisu tehdään fyysisen ylivoimalla niin kauan kuin sukupuolten välinen hierarkia halutaan osoittaa.

Osa III
Sukupuoli ja teknologia

Kirjan kolmannessa osassa tarkastellaan sukupuolta ja teknologiaa eri näkökulmista. Osan aloittaa Leena Teräs, joka luo kiinnostavan katsauksen kahden vuosisadan taakse aikaan, jolloin teknologia oli oppiaineena Viipurissa sijainneessa tyttökoulussa. Artikkeli keskittyykin pohtimaan mistä – ja miksi – teknologia ilmestyi Wiipurin suuremman tyttökoulun opetussuunnitelmaan. Vielä kiinnostavampaa on sen pohtiminen, mitkä mahtavat olla ne syyt, jonka vuoksi se katosi koulun opetussuunnitelmasta vuoteen 1812 mennessä.

Merja Anundi, Heli Mikkonen ja Aimo Rahkonen kirjoittavat omista kehittämis- ja tutkimusprojekteistaan, joiden tavoitteena oli kehittää kyseisten toimintaympäristöjen opetussuunnitelmia ja -käytäntöjä. Anundin perusopetuksessa toteutetussa projektissa pyrittiin kehittämään teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä tasa-arvoisemmaksi sekä paljastamaan niin oppilaiden kuin opettajienkin stereotyyppisiä ajattelu- ja toimintamalleja. Mikkosen artikkelissa kuvataan yliopiston yhden laitoksen kehittämisprojektia, joka toteutettiin alun alkaen opintoneuvonnan tarpeita ajatellen. Sukupuolen merkitys näkyy mm. ohjauksessa, opintojen etenemisessä sekä arvostelussa. Niin ikään Rahkonen kuvaa kehittämisprojektia, jossa yliopiston laitoksen opetussuunnitelmaa arvioitiin ja kehitettiin sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Projektissa kartoitettiin lisäksi merkittävimmät eroavaisuudet opintopoluissa, -suorituksissa sekä menestyksessä sukupuolten välillä.

Kaarina Kailo kuvaa artikkelissaan kyber- ja ekofeminismin asenteita teknologiaan, luontoon ja segregaation purkamiseen. Hän tarkastelee laajasti nykyistä globaalista teknologista vallankumousta ja sen vaikutuksia erityisesti naisiin ja pyrkii rakentamaan perspektiiviä vaihtoehtoiselle tulevaisuudelle.

Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina, sukupuolistuneina sisältöinä

Mervi Heikkinen ja Tuija Huuki

1. Johdanto

Kuudesluokkalainen Jasmin tulee kouluun kahdeksaksi. Hän on aiemmin osallistunut läänin kuvataidekilpailuun ja käy aamun alkajaisiksi hakemassa kilpailutyönsä entiseltä opettajaltaan. Tavalliseen tapaan opettaja löytyy tähän aikaan aamusta opettajainhuoneesta. Nähdessään entisen oppilaansa opettaja huudahtaa iloisesti hänen vartaloaan silmäillen: ”No mutta terve, Jasmin! Kylläpä Jasministakin on tullut komia nainen!” Jasmin ottaa piirustuksensa vastaan ja rientää luokkaan.

Päivän kahdella ensimmäisellä oppitunnilla on käsityötä. Viidennen luokan alkuun mennessä oppilaat ovat tehneet käsityön opiskelussa valinnan tekstiili- ja teknisen työn välillä. Jasmin on valinnut tekstiilityön. Hän olisi halunnut tehdä myös puutöitä ja rakentaa vaikka linnunpönttöjä mutta päätyi tekstiilityöhön. Hän koki levottomassa poikajoukossa työskentelyn ahdistavana. Samasta syystä heidän rättikässyryhmässään1 opiskelee yksi hiljainen, epäsuosittu poika ja kaksi maahanmuuttajapoikaa. Kaksoistunnin lopulla rinnakkaisluokan opettaja tulee kysymään, löytyisikö muutama riski oppilas kantamaan hänen avukseen tuoleja juhlasaliin. Ryhmän pojat ilmoittautuvat vapaaehtoisiksi mutta tytöistä ei kukaan. Pojat myös valitaan tehtävään. Jasmin saa hupparin valmiiksi. Hän ja muutama muu tyttö saavat opettajalta tehtäväksi askarrella lopputunnin aikana koristeita juhlasaliin koulun 80-vuotisjuhlaa varten.

Seuraavalla tunnilla on englantia. Se on yksi Jasminin mieliaineista, sillä hän haaveilee lähtevänsä isona au pairiksi. Opiskelu häiriintyy, kun kesken tunnin ilmenee, ettei Arilla ole työvälineitä mukanaan. Opettaja tiedustelee, voisiko joku lainata Arille omistaan. Jasmin antaa penaalistaan lyijykynän ja pyyhekumin Arin käyttöön.

Matematiikan tunti pidetään totutusti omassa luokassa, oman opettajan vetämänä. Oppilaat odottavat opettajaa luokassa. Jasmin juttelee vieressä istuvan Santerin kanssa niitä näitä. Pian opettaja saapuukin ja letkauttaa ohi mennessään hymysuin: ”No niin, Jasmin ja Santeri, mitäs jos jättäisitte perheasioiden selvittelyn ens välituntiin ja ottaisitte oppikirjat esille.” Tunti sujuu totuttuun tapaan, ja sen päätteeksi on ruokailu. Opettaja antaa oppilaille luvan siirtyä ruokajonoon käytävälle. Syntyy iloista hälinää, kun

[1] Jasmin muistaa, miten opettaja hänen ollessaan ekaluokalla oli esitellyt tutustumiskierroksella käsityötiloja: ”Tämä tässä on teknisen työn luokka ja tuossa on rättikässyluokka.”

luokallinen lapsia ryntää pesemään käsiään ja sitten jonoon käytävälle. Tohinan päätteeksi jono on muodostunut siten, että ensin ovat kaikki pojat ja heidän perässään tytöt. Jotkut pojat jatkavat kuhisemista jonon keulilla. Pian opettajakin ehtii käytävään ja havaitsee hässäkän. Hän siirtyy jonon siihen kohtaan, jossa tytöt seisovat, ja tarttuu ensimmäisenä olevaa tyttöä hartioista kiinni siirtäen hänet etummaisen ja toisena olevan pojan väliin. Sitten opettaja menee taas tyttöjen luo, tarttuu seuraavaan tyttöön ja kuljettaa hänet jonossa seuraavana olevien poikien väliin. Jasminkin saa oman paikkansa kahden pojan välissä. Opettaja jatkaa, kunnes on muokannut järjestyksen uuteen uskoon tyttö-poika-jonoksi. Sitten ollaankin valmiita ruokailuun.

Viimeisellä tunnilla on historiaa. Kuten usein ennenkin historian tunneilla, taas puhutaan sota- ja valloitusretkistä. Jasminin ajatus harhailee, ja hän odottaa koulun päättymistä. Tänään hänen vanhempansa tulevat hakemaan hänet koulusta, minkä jälkeen koko perhe lähtee kylpyläretkelle. Tunnin päätyttyä Jasmin kertoo opettajalle suunnitelmistaan ja siitä, että hänet tultaisiin hakemaan koulusta tuntia myöhemmin. Hän tiedustelee mahdollisuutta jäädä odottamaan vanhempiaan koulun aulassa sijaitsevaan lukunurkkaukseen ja tekemään sinne kotitehtäviään, koska oma luokka on varattu Peten ja Jasun jälki-istunnolle. Opettaja innostuu kuullessaan Jasminin suunnitelmista. Hän kertoo, että hänen olisi välttämätöntä lähteä koulusta saman tien, ja miettineensä, miten poikien jälki-istunto saataisiin hoidettua. Hän tiedustelee, voisiko Jasmin jäädä valvomaan jälki-istuntoa hänen sijastaan odotellessaan vanhempiaan. Jasmin jää. Kun opettaja on poistunut, Pete alkaa riehua. Hän ottaa linkkuveitsensä esille ja alkaa uhkailla Jasminia heiluttelemalla veistä tämän kaulan ympärillä. Jasmin seisoo paikallaan, kunnes Pete lopettaa linkkuveitsipelin. Rauhaton meno kuitenkin jatkuu jälki-istuntoajan loppuun saakka. Jasminin koulupäivä on ohi. Hän pukee ulkovaatteet ylleen, rientää ulos ja tapaa vanhempansa koulun parkkipaikalla.

Edellisessä kertomuksessa olemme kuvanneet muutamia koulupäivän tilanteita, joissa oppilaan sukupuoli ja sille annetut merkitykset näyttäisivät suuntaavan tilanteen kulkua ja siinä mukana olevien osapuolien toimintaa. Tässä artikkelissa käsittelemme näitä tilanteita ja prosesseja tarkemmin sekä tarkastelemme peruskoulun opetussuunnitelman eli koulua ohjaavan rakenteen sukupuolistavia sisältöjä. Sukupuolistaminen vaikuttaa oppilaiden sukupuoli-identiteetin kehittymiseen ja laajemmin koko sukupuolijärjestelmän uusintamiseen. Sukupuolistaminen tulee esille koulun arjen tapahtumissa eri ilmenemismuodoissa, sisältäen tunnistettavia säännönmukaisuuksia. Sukupuolistavat prosessit ja rakenteet kietoutuvat käytännössä yhteen, mutta ne on luvun 3 analyysissä pyritty erottamaan toisistaan, jotta kouluorganisaation sukupuolistavuuden kumulatiivinen vaikutus saataisiin paremmin tarkasteltavaksi.

Tarkastelumme havainnollistajana toimii edellä oleva kertomus, jossa kuvataan katkelmia Jasminiksi nimetyn oppilaan koulupäivästä. Kertomus on rakentunut moniaineksisten aineistojen, koulutyön seuraamisen sekä monen tutkijan koulussa tekemän työn kuvaamana (vrt. mm. Davies et al. 2001). Tässä artikkelissa Jasminin subjektiiviset kokemukset eivät sinänsä

ole tarkastelun kohteena, vaan kertomuksessa tapahtumia käsitellään koulun toiminnan järjestämisen eli organisaation tasolla. Tämä tarkastelu avaa näkökulman perusopetuksen järjestämistä ohjaaviin arvovalintoihin.

Peruskoulua koskevassa keskustelussa sukupuolten segregaatiota on käsitelty tasa-arvokysymyksenä. Kuitenkin koulun oppiaine- ja ammatinvalinta on mielletty yksilön vastuulla olevana asenne- ja valintakysymyksenä. Tasa-arvoa ei ole saatu sisällytettyä opetussuunnitelmiin, vaan paremminkin sukupuoli on häivytetty opetussuunnitelmista. Se ei häivytä sitä koulusta, sillä opetus- ja muu henkilöstö, oppilaat, vanhemmat, oppimateriaalin tekijät sekä kouluhallinnon edustajat tulkitsevat neutraaleja lausumia omista sukupuolistuneista näkemyksistään käsin. Käytännössä tällainen sukupuolineutraalisuus on sukupuolisokeutta. Näennäistä sukupuolineutraaliutta ylläpidetään tekstuaalisesti välittyvillä ”objektiivisilla” koulun toimintaa ohjaavilla laeilla, opetussuunnitelmalla ja säännöillä. (Acker 1992, 1990, Sunnari 1997, Lahelma ja Gordon 1999, 2003.) Näennäisestä neutraaliudesta huolimatta sukupuoli järjestää keskeisesti kouluorganisaatiota – ei ainoastaan sen oppiaineita, vaan koko arkkitehtuuria, tiloja ja niiden käyttöä sekä sitä, kuinka ruumiita kontrolloidaan koulussa. (Sunnari 1997, Lahelma ja Gordon 1999, 2003; Palmu 2003, Epstein 1997; Tolonen 2002.) Koulun rakenteissa ja prosesseissa tuotetaan sekä ylläpidetään sukupuolta, ja koulussa tapahtuu piiloista sukupuolistavaa ”ohjausta” ja ”valintaa”, joka on merkityksellistä sukupuolten välisen segregaation ja tasa-arvon kannalta (Sunnari 1997).

Ymmärrämme sukupuolen ruumiillisena (sex) ja sosiaalisena (gender), dynaamisena, muotoutuvana ja muutoksille mahdollisena merkityksenä (Ingraham, Braidotti, Scott; Sunnari ym. 2003, 11). Heteroseksuaalisuteen liittyvät mielikuvat ovat yksi erityisalue, jolla sukupuolta, valtaa ja alistusta tuotetaan. Heteronormatiivisessa kulttuurissa sukupuoli rakentuu naiseuteen ja mieheyteen perustuvaksi dikotomiseksi järjestelmäksi. Tämän järjestelmän puitteissa feminiinisyys ja maskuliinisuus arvotetaan eri tavalla. Sukupuolten erilaisuuden korostamiseen sisältyy naiseuden ja feminiinisenä pidetyn toisarvoistaminen sekä konkreettisesti että symbolisesti (Hearn 1989, Thomas 1997, Husu 2001, Sunnari 2000).

Koulu on heteronormatiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että heteroseksuaalisuutta pidetään koulukulttuurissa kyseenalaistamattomana ja ensisijaisena. Koulun käytänteissä seksuaalisuus on esitetty kapeasti kuvaamalla oppimateriaaleissa pääsääntöisesti heteroseksuaalisia suhteita. Lisäksi seksuaalisuuden käsittelyä pidetään edelleen tabuna. (Ks. mm. Birkett 1998, Epstein 1997, Thomas ym. 1997, Lehtonen 2003, Kangasvuo 2003.) Koulussa tapahtuva sukupuolistaminen voi siten olla heterosukupuolistavaa (heterogendering), millä viittaamme siihen, että sukupuolistaminen kohdistuu seksuaalisuuteen ja sisältää heteronormatiivisen viittauksen (Holland et al. 1998).

Määrittelemme sukupuolistuneen väkivallan yhdeksi keinoksi, jolla sukupuolta tuotetaan ja ylläpidetään. Sukupuolistuneella väkivallalla tarkoitetaan sellaista verbaalista, visuaalista tai muuta tekoa tai struktuuria, joka perustuu epäkunnioittaviin, alistaviin tai aliarvioiviin asenteisiin toista tai toisia suku-

puolia kohtaan ja jolla tavalla tai toisella pyritään tämän/näiden alistamiseen tai vaientamiseen (Sunnari & Heikkinen & Kangasvuo 2003, 13). Koulussa sukupuolistunut väkivalta voi ilmetä paitsi yksilö- ja ryhmätasolla, myös rakenteellisena väkivaltana, dikotomisena tyttöjen ja poikien vastakkainasetteluna opetusjärjestelyissä, joka rajoittaa myös yksilön ihmisoikeuksia.

2. Koulun sukupuolistuneet ja segregaatiota ylläpitävät rakenteet

Organisaation sukupuolistavilla rakenteilla tarkoitetaan niitä puitteita, jotka ohjaavat ja ylläpitävät organisaation toimintaa (mm. Acker 1992). Otamme tarkastelumme lähtökohdaksi koulun toimintaa ohjaavat rakenteet, opetussuunnitelmat ja niiden arvopohjan. Opetussuunnitelman perusteet, kuntakohtaiset opetussuunnitelmat ja muut opetusta ohjaavat viralliset asiakirjat muodostavat kouluopetuksen kirjoitetun, julkisen rakenteen. Niiden tehtävänä on ohjata koulukohtaisia opetusjärjestelyjä ja luokkatasoisia käytänteitä. Vuonna 2006 voimaanastuvien opetussuunnitelmanperusteiden (2004) mukaan koko kouluopetuksen tulee perustua seuraaville arvoille: ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tehtävä on edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.

Opetussuunnitelmanperusteiden arvopohjassa ei esitellä teknologiaa yhtenä perusopetuksen kulmakivenä. Perusteiden yksityiskohtaisempi tarkastelu kuitenkin paljastaa teknologia- ja kilpailuyhteiskunnan tarpeisiin vastaamisen olevan perusopetusta suuntaavaa. Esimeriksi aihekokonaisuuksista yrittäjyys, liikenne, teknologia ja mediakasvatus sekä kemian ja fysiikan eriyttäminen omaksi oppiaineekseen 5. vuosiluokalta lähtien ovat merkkejä tästä. Koulu ohjaa lähinnä vain henkilökohtaisen menestyksen tavoiteluun, mikä näkyy esimerkiksi keskinäisenä kilpailuna arvosanoista oppilasarvioinnissa ja ryhmän kilpailuna muita ryhmiä vastaan. Myös koulua koskevassa keskustelussa yleisesti korostetaan, että koulun tulee pyrkiä vastaamaan teknologisoituvan yhteiskunnan muutokseen. Lisäksi teknologiaa pidetään kehittämistä suuntaavana arvona koulusaavutusmittauksissa. Esimerkiksi OECD-maissa toteutettava PISA-koulusaavutustutkimus vertailee eri maiden koulutusjärjestelmän tuloksia ja siten myös tehokkuutta. Sen tuloksista käydyssä keskustelussa huomio on kiinnitetty lukutaitoon, jota pidetään nimenomaan tietoyhteiskunnan keskeisenä kansalaistaitona. Sen puutteellinen hallinta nähdään erityisenä ongelmana (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 73-88). Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen eivät näissä mittauksissa tule esille.

Opetussuunnitelmien teknologiapainotus vahvistaa matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden arvostusta jatkokoulutusaloilla ja työmarkkinoilla. (Lahelma & Gordon 1999, 96.) Perusopetuksessa sekä tytöt että pojat menestyvät hyvin matematiikassa ja fysiikassa (Linnakylä, Reinikainen & Kupari 2002, 84). Perusopetuksen teknisen käsityön opetus luo pohjaa lukion

matemaattis-luonnontieteellisiin opintoihin, koska esimerkiksi sähköoppi ja mekaniikka liittyvät fysiikan oppisisältöihin. Tämä voi olla yksi peruste matemaattis-luonnontieteellisen opinto-ohjelman valitsemiselle lukiossa. Laaja kieliohjelma tai taideaineet eivät välttämättä painotu oppilaitosten sisäänpääsykriteereissä samoin kuin matemaattis-luonnontieteellisten aineiden tulokset. Kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden samanaikainen valinta on usein lukujärjestysteknisesti hankalaa, ja valintoja voivat ohjata sukupuolistavat rakenteet.

Tasa-arvotoimenpiteenä tyttöjä on rohkaistu sukupuolelle ei-tyypillisiin oppiaine- ja ammatinvalintoihin. Tyttöjä on esimerkiksi tuettu ohjautumaan teknisen työn opiskeluun koulussa, jotta naisia saataisiin teknologia-aloille. Vastaavia ja samassa määrin toteutettuja toimenpiteitä poikien innostamiseksi tekstiili- tai hoiva-alalle ei ole tehty, eivätkä heidän valintansa suuntaudu näihin aloihin. Koulussa opetuksen järjestämisen tasolla tästä seuraa ryhmänmuodostamiseen, työjärjestykseen ja tilankäyttöön liittyviä hankaluuksia sekä tarvetta kasvattaa tuntikehystä. Käytännön ratkaisu ongelmien välttämiseksi on ollut oppilaiden valintojen ohjaileminen sukupuolijakoa noudattelevaksi, jotta ryhmät saadaan oppilasmääriltään riittävän tasaisiksi (vrt. Anundi tässä samassa julkaisussa). Vaikka naisia saataisiinkin perusopetuksen valintoja ohjailemalla valjastettua teknologian palvelukseen, jonkun on edelleen otettava vastuu hoiva- ja kasvatustyöstä.

Oppisisällön arvostuksen mittarina voidaan pitää sitä, missä määrin ja millä tarkkuudella siihen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä on kirjattu virallisiin, opetusta ohjeistaviin asiakirjoihin. Opetussuunnitelmanperusteita tarkasteltaessa voi helposti havaita, että hoivaan ja huolenpitoon liittyviä oppisisältöjä ei ole konkretisoitu. Ne jäävät selkeästi vähemmälle huomiolle, vaikka sellaiset opetussuunnitelmanperusteisiin sisällytetyt aihekokonaisuudet kuten ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti, kansainvälisyys, osallistuva kansalaisuus, viestintä, vastuu hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä turvallisuus tarjoaisivat paikkoja niiden konkretisoimiselle. Seitsemännellä vuosiluokalla alkavan terveystiedon yhteydessä kylläkin mainitaan välittäminen ja huolenpito eräänä keskeisenä sisältönä, mutta sitä voidaan pitää marginaalisena suhteessa teknologiaan liittyviin painotuksiin. Välittämisen, hoivan ja huolenpidon merkitystä ihmisen elämänkulussa sen sijaan ei korosteta yhtenä kouluopetuksen keskeisenä päämääränä, vaikka opetussuunnitelman arvopohjassa niin julistetaankin.

Opetussuunnitelmaa on kehitetty viime aikoina mm. lisäämällä oppilaiden valinnanmahdollisuuksia. Valinnaisia kursseja ja sisältöjä on selitetty tarpeella tarjota jokaiselle mahdollisuuksia suuntautua henkilökohtaisten kiinnostustensa ja taipumustensa mukaan. Käytännössä nämä oppilaiden ”valinnat” voidaan tehdä opinnoissa ja tulevassa työelämässä menestymisen ja kilpailuaseman parantamisen ehdoilla. Näin oppilaan mahdollisuudet varsinaisiin arvoihin perustuviin valintoihin ovat vähäisiä. Lisäksi kilpailuaseman parantamiseen tai ”huippujen” erikoistumis- tai jatkokoulutukseksi järjestetyt valinnaiskurssit kyseenalaistavat perusopetuksen tasa-arvotavoitetta ja heikentävät tuki- tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden asemaa.

3. Sukupuolistavuus Jasminin koulupäivän prosesseissa ja rakenteissa

Tarkastelemme seuraavaksi kouluorganisaation sukupuolistavia ja segregoivia prosesseja, joiden kautta luvussa kaksi esitetyt koulun piiloiset rakenteet todentuvat. Sukupuolistavat prosessit ovat ihmisten vuorovaikutusta, ajattelua ja toimintaa. Niihin kuuluvat sukupuolistavat jaot, symbolit, mielikuvat ja tietoisuus, vuorovaikutus sekä itsemäärittely. Sukupuolistavuus ilmenee käytännössä eri osaprosessien kautta kumuloituvana siten, että prosessit vahvistavat toisiaan.

3.1. ”Jasminista on tullut komia nainen” – sukupuolistavat jaot

Sukupuolistavia jakoja tuotetaan koulussa monella tavalla, esimerkiksi ryhmäjaoissa, oppiainejaoissa, tehtävänannoissa ja opettajan puheissa. Puheille on tyypillistä poikien luonnehdinta älykkyyden, lahjakkuuden ja taitojen kautta, kun taas tyttöjä kuvataan tunnollisuuden, ahkeruuden ja ulkonäön kautta (Sunnari, 1997) Kehyskertomuksessa tämä tulee ilmi opettajan sanoissa: ”…Jasministakin on tullut komia nainen.” Vaikka tilanteessa oltiin tekemisissä Jasminin kuvataiteellisen lahjakkuuden kanssa, opettaja ei ottanut sitä puheeksi vaan nosti hänen ominaisuuksistaan esille ulkonäön. Sukupuolistavaa jakoa on oppilaiden erotteleminen tyttöjen ja poikien pöytäkuntiin, jonoihin ja istumajärjestykseen tai oppilaiden pelauttaminen tytöt vastaan pojat -periaatteella. Myös liikunnassa ryhmät jaetaan sukupuolen mukaan. Jaot näkyvät lisäksi tytöille ja pojille annettavina erilaisina tehtävinä, kuten kehyskertomuksen käsityötunnilla tapahtuu. Sukupuolistavat jaot perustuvat sukupuolijärjestelmään, jossa dikotomisesti miehiin ja naisiin jaettu sukupuoli on yksi tärkeimmistä ihmisten luokitteluperusteista. Sukupuolenmukainen jako on perusteltua silloin, kun se pohjautuu pedagogisiin lähtökohtiin. Esimerkiksi sukupuolen mukaisten käsityöryhmien perustamista siitä syystä, että taidot eivät ole vähäisen harjoittelun vuoksi päässeet kehittymään, voidaan pitää tällaisina positiivisina tukitoimina. Perusteettomat sukupuolistavat jaot sen sijaan lisäävät eri sukupuolten välistä jännitteisyyttä, tuottavat ja uusintavat hierarkioita sekä ylläpitävät sukupuolten segregaatiota.

3.2. Miten rähinäremmi rauhoitetaan? – vuorovaikutuksen sukupuolistavuus

Sukupuolistavat jaot tulevat ilmi vuorovaikutustilanteissa usein valta- ja alistussuhteiden kautta. Koulun työrauhahäiriöt ovat vuorovaikutusta, jossa sukupuolistuneisuudella ja valtasuhteilla on keskeinen merkitys. Kehyskertomuksessa opettaja siirtää tytöt poikien väliin järjestyksen palauttamiseksi, mitä käytetään yhtenä oppituntien rauhoittamisen keinona. Seurauksena voi olla siirretyn oppilaan oman oppimisen häiriintyminen ja koskemattomuuden loukkaukset. Siirtäessään tytöt tai tytön poikien väliin opettaja tulee vuorovaikutuksen kautta vahvistaneeksi mielikuvaa sääntörikkeitä tekevästä poikaviikarista ja työrauhan palauttavasta kiltistä tytöstä. On tavallista, että

työrauhaongelmien sattuessa tilanteita käsitellään oppitunnin aikana muun oppilasryhmän läsnä ollessa. Jotkut ahkeruuteen ja tunnollisuuteen sosiaalistetut tytöt ja pojat voivat kokea olonsa hankalaksi opettajan suuttumuksen vuoksi. Olemalla entistäkin kiltimpiä ja ahkerampia he ehkä kuvittelevat voivansa paikata häirikköpoikien tekemiset ja lepyttää opettajan (Huuki 2003.)

Kulttuurissamme vallitsee kirjoittamaton ja osittain kyseenalaistamaton normi miehuuden rakentamisesta kolttosten ja sääntörikkeiden kautta. Niinpä poikien sääntörikkomuksiin myös suhtaudutaan koulussa varsin ymmärtävästi. (Huuki 2003.) Sääntörikkomusten sukupuolittuneisuus ja niiden sukupuolittunut sanktiointi ovat yksi näkyvä muoto koulun sukupuolistavista käytänteistä. Sääntörikkeitä tapahtuu niin paljon, että opettaja jättää helposti puuttumatta vähäisimpiin rikkeisiin. Syynä voi olla huoli opetusajan kulumisesta muuhun kuin oli ennalta suunniteltu tai uskomus, jonka mukaan sääntörikkeet kuuluvat poikuuteen. Näin toimimalla väheksytään käyttäytymissääntöjä keskeisenä oppisisältönä.

Koulu on vuorovaikutustaitojen oppimisen paikka. Koulun piiloiset, sukupuolistavat rakenteet tulevat esille opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa monin tavoin. Opiskeluun liittyvät haasteet ja mahdollisuudet vaikuttaa opetukseen voivat olla sukupuolittuneita. Vuorovaikutuksen moninaisuuden sukupuolisensitiivinen tarkasteleminen on haaste. Tyttöjen tai poikien yleistäminen yhtenäiseksi ryhmäksi vahvistaa koulun sukupuolijakoa. Syrjään vetäytyvät ja aktiiviset oppilaat tarvitsevat sukupuolesta riippumatta huomiota ja sukupuoleen katsomatta mahdollisuutta tasavertaiseen keskustelukumppanuuteen, asiantuntijuuteen ja ”älylliseen sparraamiseen”.

3.3. ”Jasmin ja Santeri, mitäs jos jättäisitte perheasioiden selvittelyn ens välituntiin ja ottasitte oppikirjat esille” – heterosukupuolistavat symbolit, mielikuvat ja tietoisuus

Huomautuksia tytön ja pojan keskinäisestä vuorovaikutuksesta saattaa kuulla henkilöstön, toisten oppilaiden tai vanhempien taholta. Leikkimielisinä tehdyt heitot toimivat käytännössä heteronormatiivisen sukupuolijärjestelmän kontrollointikeinoina. Ne vahvistavat mielikuvaa, jonka mukaan tytön ja pojan välisessä vuorovaikutuksessa on oltava romantiikkaa (Manninen 2003). Kehyskertomuksessa opettaja antaa parisuhteen leiman lasten väliselle vuorovaikutukselle nimittämällä sitä ”perheasioiden selvittelyksi”. Vastaavat puheet vahvistavat ja luovat oppilaiden mielikuvia ja tietoisuutta tyttöjen ja poikien välisistä suhteista sekä lisäävät niiden välistä latautuneisuutta.

Opettajan toiminnasta näkyy, miten kulttuuriimme sisäänrakennettu heteroseksuaalinen kontrollointi toimii. Koulun poikakulttuuri heijastelee samaa ilmiötä. Esimerkiksi Sari Mannisen (2003, 66) tutkimassa koululuokassa pojan sosiaalinen asema oppilasryhmässä vahvistui, mikäli hänen suhteensa tyttöihin sisälsi seurusteluun viittaavia merkityksiä, mutta laski, jos suhteessa ei ole ilmeistä romanttista ulottuvuutta. Kehyskertomuksessa opettaja heteroerotisoi lasten vuorovaikutuksen, mikä voimistaa heteroseksuaalisuuden

normia. Heteroerotisoinnin seurauksena on, että lapset alkavat puhua eri sukupuolten välisistä vuorovaikutussuhteista seurusteluna, ja jotkut aloittavat ”seurustelun” jo ensimmäisellä luokalla (vrt. Manninen tässä samassa julkaisussa).

Sukupuolistuneet symbolit, mielikuvat ja tietoisuus rakentuvat itseään vahvistavaksi vyyhdiksi, jonka osaset ovat erottamattomat. Lapsen kasvu- ja kulttuuriympäristön symbolikylläisyys ja mielikuvien kaavamaisuus muokkaavat kasvavan ihmisen tietoisuutta olemassa olevan normiston mukaiseksi. Samaan tapaan myös koulun piiloiset rakenteet synnyttävät ihmisenä olemisen ja sukupuolen mielikuvia, symboliikkaa ja tietoisuutta. Kehyskertomuksessa tämä tulee esille kolmessa kohtaa: ensinnäkin Jasminin joutuessa lainaamaan kynää, sitten rauhoittamaan poikia jonossa ja kolmanneksi valvomaan jälki-istuntoa. Yhdeksi keskeiseksi tyttöyden symboloijaksi muodostuu vastuullinen huolehtijuus.

Opettajan tekemä määrittely tyttöoppilaan ulkonäön perusteella asettaa hänet miehisen katseen kohteeksi ja seksualisoi hänet. Opettaja puhuttelee Jasminia aikuisena naisena, vaikka hän on 12-vuotias lapsi. Opettaja tuottaa sanomallaan mielikuvan kauniista naisesta ja seksualisoi lapsen kanssa tapahtuvan vuorovaikutustilanteen. Opettaja on arvoasemastaan käsin aktiivisesti luomassa merkityksiä ja odotuksia hyväksyttävästä sukupuolen edustajasta, mitkä vaikuttavat oppilaan itsemäärittelyprosessiin.

3.4. ”Emmää viittiny sanoa sille mitään” – sukupuolistava itsemäärittely ja toimijuus

Koulun piiloiset, sukupuolistavat rakenteet ja prosessit vaikuttavat viimekädessä yksilön itsemäärittelyyn eli käsitykseen itsestä toimijana. Tätä ohjaavat sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liitetyt käsitykset, joiden mukaan tietynlainen käyttäytyminen nähdään soveliaana, tyypillisenä, mahdollisena ja vaadittuna eri sukupuolille. Kysymys on sukupuolipersoonallisuuden luomisesta.

Kehyskertomuksessa opettajan kommentti Jasminin ulkonäöstä voi tuntua Jasminista ahdistavalta tai tungettelevalta. Toisaalta se voi olla Jasminin omia käsityksiä muuttava tai vahvistava viesti siitä, että naissukupuolen edustajan tulee olla kaunis. Hän voi myös pitää huomautusta kohteliaisuutena. Ulkonäkö voi muodostua hänelle korostamisen arvoiseksi piirteeksi, koska sen avulla tulee huomatuksi ja arvostetuksi. Kommentti voi myös aiheuttaa Jasminissa pettymyksen tunteen sen vuoksi, että häntä ei arvioida kuvataiteellisten saavutusten vuoksi vaan ulkoisen olemuksen perusteella. Ulkonäön jatkuva esiin nostaminen edesauttaa sitä, että tytöt oppivat määrittelemään itsensä muiden katseiden kautta (Huuki 2002, 49, Sunnari & al, 2005).

Jälki-istuntoepisodissa tulee esiin itsemäärittely erilaisten uhkien alaisena ja niiden sietämisen kautta. Kun Pete uhkailee Jasminia linkkuveitsellä, Jasmin ei tee vastarintaa. Väkivallan pelko ja toisaalta epäsuosioon joutuminen ovat uhkia, jotka määrittävät toimijuutta kuvatussa tilanteessa. Jasmin määritte-

lee toimintamahdollisuuksiaan ja toisaalta myös itseään suhteessa väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Sukupuolistunut väkivalta -tutkimusprojektin vielä eräässä julkaisemattomassa aineistossa jälki-istuntoa valvomaan joutunut tyttö joutui jälki-istunnossa olleen pojan uhkailemaksi. Haastattelussa hän selvitti syitä sille, ettei estellyt pojan väkivaltaista toimintaa: ”Emmää sitte viittiny sanoa sille mitään koska se ois kuitenki silleen kertonu muille pojille että se on semmonen että se ei anna tehä mitään. Niin sitte mää en niinku välittäny. Ja sitte se otti jonku linkkuveitten ja muka sillä tuli puukottamaan minua. Siinä niinku oikeesti pelotti…” Tilannetta voidaan tarkastella myös sukupuolistuneen väkivallan näkökulmasta. Väkivallan uhkalla vaientaminen voi tulla liitetyksi itsemäärittelyyn. Väkivaltainen käyttäytyminen tai sillä uhkailu mielletään maskuliiniseksi ja maskuliinista identiteettiä rakentavaksi. Väkivaltaista tilannetta sietäminen ja siitä selviäminen sekä väkivaltaisen ihmisen vartijana oleminen taas liittyvät feminiinisenä miellettyyn huolehtimiseen.

Koulun sukupuolittuneet tehtävänannot ja toimintatavat välittävät oppilaille piiloviestejä siitä, millaiset tehtävät ja ominaisuudet kuuluvat tytöille ja millaiset pojille. Käsityötunnilla tuolinkantajiksi haettiin ”riskejä” oppilaita, ja tehtävään valittiin poikia. Sen piiloinen sanoma oppilaille on, että fyysinen vahvuus ei kuulu tytölle, koska tehtävän suorittaminen vaati opettajan mukaan fyysistä voimaa eikä tyttöjä valittu tuolinkantajiksi. Sen sijaan koristelu, esteettisyys ja sen luominen nähdään tytöille kuuluvana toimintana. Vaikka Jasminilla olisi ollut aikaa lähteä tuolinkantoon, hän tai muut tytöt eivät edes reagoi tehtäväpyyntöön, koska eivät miellä sitä itselleen kuuluvaksi.

Tyttöjen henkilökohtaisten opiskeluvälineiden käyttäminen poikien unohteluiden paikkauksessa tarjoaa mallin oppilaiden itsemäärittelylle. Salliessaan tai pyytäessään tyttöä lainaamaan omistaan opettaja antaa hiljaisen siunauksensa pojan koulutarvikelaiminlyönneille. Omista koulutarvikkeista huolehtiminen ja tilaisuudet lainata niitä myös muille voivat tuottaa mielihyvää ja vahvistaa itsemäärittelyä toisten huolehtimisesta. Myös tyttöjen sijoittaminen järjestyksenpalauttajiksi poikien väliin sekä kyseenalaiset valvontatehtävät vahvistavat tyttöjen sukupuolistunutta itsemäärittelyä asetetun normiston mukaisina toimijoina, niiden vaalijoina sekä vastuullisena työrauhan ylläpitäjinä.

Opettaja erotisoi lausahduksellaan Jasminin ja Santerin vuorovaikutustilanteen ja osaltaan haastoi oppilaita määrittelemään sukupuolista toimijuuttaan. Pakollinen heteroseksuaalisuutta koskeva normisto rajoittaa itsemäärittelyä. Se ensinnäkin rajoittaa ihmisen mahdollisuuksia selvittää omaa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvää orientaatiota ja toiseksi estää vapautta tehdä henkilökohtaisia valintoja. Kiinnostuminen asioista, jotka eivät ole perinteisiä sukupuolijärjestelmää ylläpitäviä, herättävät ennakkoluuloja opettajien, sukulaisten ja muiden oppilaiden taholta. Heterosukupuolistavia jaotteluita vastustavat oppilaat voivat joutua kohtaamaan väkivaltaa – kiusaamista, nimittelyä, uhkailua ja leimaamista.

Voidaan pohtia, olisivatko sukupuolen määrittäjät erilaisia, jos kulttuurivaikuttimet muovaisivat lasten persoonallisuuksia toiseen suuntaan. Huukin (2003) poikien suosiontavoittelua koskevassa tutkimuksessa oli mukana

kaksi poikaa, joiden olemuksessa oli pieninä koululaisina ei-arvostetun maskuliinisuuden piirteitä. Niinpä he olivat oppilasyhteisössä toisarvostettuja. Pojilla vaikutti olevan kaksi vaihtoehtoa: toisarvostetuiksi jääminen ja maineen menettäminen maskuliinisena olentona tai sukupuolipersoonallisuuden uudelleen luominen. Alaluokkien jälkeen molemmat pojat alkoivat muuttaa toimintaansa ja olemustaan hegemonisen maskuliinisuuden suuntaan, jolloin kiusaaminen loppui ja suosio kääntyi nousuun.

4. Hoiva ja huolenpito koulun piiloisina sukupuolistuneina sisältöinä

Sukupuolistavat prosessit toimivat monella eri tasolla ja ovat siksi hankala paikantaa ja muuttaa. Sukupuolistuneet jaot tuotetaan vuorovaikutuksessa, ja vuorovaikutus pitää sisällään sukupuolistuneita symboleita, mielikuvia ja tietoisuutta. Ihmisen itsemäärittely rakentuu näiden prosessien kautta. Analyyttisesti rakenteita ja prosesseja voi tarkastella erillään, mutta käytännössä ne ovat yhteen kietoutuneita. Vaikka esim. koulussa toteutettavissa oppilaiden ryhmittelyissä tai vuorovaikutuksessa huomioitaisiin sukupuolisensitiivisyys, ympäröivän kulttuurin mielikuvat ja symbolit ylläpitävät edelleen sukupuolistavaa järjestelmää. Prosessit tapahtuvat kouluorganisaation sukupuolistavien rakenteiden puitteissa. Sukupuoli, seksuaalisuus ja ruumis muodostuvat organisaatioiden resurssiksi. Se, miten kouluorganisaatio käyttää oppilaita sukupuolistuneena resurssina, tuottaa sukupuolten segregaatiota. Tämä tulee esille koulun sukupuolittuneissa tehtävänannoissa. Kehyskertomuksessa opettajan tiedustelu ”riskeistä oppilaista tuoleja kantamaan” osoittaa, miten poikia käytetään erilaisina resursseina kuin tyttöjä. Tehtävän saavat pojat, vaikka tytön lihasvoima riittää aivan yhtä lailla tuolin liikuttamiseen. Onnittelulaulujen esittäminen, onnittelukorttien ja koristeiden valmistaminen sekä muut esteettisyyden luomiseen liittyvät tehtävät ovat todennäköisemmin tytöille osoitettua toimintaa. Tyttöjä pyydetään kukittajiksi tai puheenpitäjiksi vetoamalla heidän kauneuteensa, vaikka tehtävän suorittamisen kannalta muiden ominaisuuksien voisi ajatella olevan oleellisempia. Näin tyttöjä käytetään esteettisyys- ja esiintymisresurssina.

Työvälineiden lainaaminen, häiriköivien oppilaiden rauhoittaminen ja jälkiistunnon valvonta ovat vastuullisuuteen ja huolehtimiseen liittyviä resursseja. Tyttöjä käytetään luokan työrauhaongelmien ratkaisussa resurssina, jota siirretään poikien väliin järjestyksen palauttamiseksi. Sen seurauksena on, että tyttöoppilaan oma rauha ja oppiminen häiriintyvät. Toisinaan tytöt asettuvat itse ilmapiiriä korjaavaksi resurssiksi poikien aiheuttamien sääntörikkeiden tapahtuessa. Jotkut oppilaat kokevat ahdistusta opettajan suuttumuksen vuoksi, heillä voi olla tarve lepyttää vihainen opettaja, ja he kuvittelevat voivansa tehdä sen olemalla entistäkin kiltimpiä. Kun poika rikkoo koulun sääntöjä, opettaja rankaisee, koska koulun virallinen normisto vaatii sitä. Piiloinen, sukupuolistava normisto puolestaan suhtautuu poikien sääntörikkomuksiin hyväksyvästi, koska sääntörikkeiden katsotaan kuuluvan poikasosialisaatioon. Merkkeinä tästä ovat sellaiset lausahdukset kuin ”pojat on poikia” ja ”no pojat taas vähän villiintyivät” (Huuki 2003).

Kehyskertomuksen Jasminia käytetään jälki-istunnon valvontatehtävässä, vaikka toiminta tuntuisikin hänestä ahdistavalta ja hänen omien tarpeidensa ja toiveidensa vastaiselta. Lapsen on kuitenkin hankala kieltäytyä, kun pyytäjänä on auktoriteettiasemassa oleva opettaja. Opettaja on antanut hänelle tehtävän, joka hänen kuuluu suorittaa riippumatta siitä, onko hänellä riittävät edellytykset siitä selviytymiseksi. Tyttö on eräänlainen nurisematon resurssi: hänen oma tahtonsa sivuutetaan ja hän toimii toisten tarpeiden täyttäjänä. Jasmin ei voi käyttää aikaa itseään varten tekemällä läksyjä, vaan hänet suostutellaan jälki-istunnon valvojaksi. Sen voidaan katsoa tekevän väkivaltaa tytön oikeudelle käyttää vapaa-aikaansa itseään varten. Tyttöjen henkilökohtaisia opiskeluvälineitä käytetään usein koko luokan koulutarvikeresurssina (Duncan 1999, Huuki 2003). Tämä voi olla palkitsevaa, jolloin alttius toisten huomioon ottamiselle ja toisten tarpeita varten olemiselle voi vahvistua ja määrittää myös aikuisiällä tapahtuvaa toimintaa. Ulkonäkö voidaan myös liittää toisen miellyttämiseen ja oma toiminta suhteutetaan toisen odotuksiin. Huomion kiinnittäminen muiden tarpeisiin voi olla jopa toivottavaa opetussuunnitelman ja tasa-arvolain sukupuolten tasa-arvotavoitteen hengessä mutta ei kenenkään hyvinvoinnin ja omien mahdollisuuksien kustannuksella.

Tässä artikkelissa avasimme tarkasteltaviksi koulun käytännöistä sellaisia tilanteita ja toimintatapoja, jotka tuottavat ja ylläpitävät sukupuolten segregaatiota. Olemme tarkastelleet sukupuolistavia rakenteita ja prosesseja ja päätyneet pohdintoihin niiden merkityksestä hoivaan, huolenpitoon ja vastuuseen kasvamisessa. Kouluorganisaation julkiset rakenteet muodostuvat opetussuunnitelman perusteista, kuntakohtaisista opetussuunnitelmista ja muista opetusta ohjaavista virallisista asiakirjoista. Julkisten rakenteiden ohella kouluorganisaatiossa on olemassa piiloisia, sukupuolistavia rakenteita, jotka kyseenalaistavat opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteen. Vaikka opetussuunnitelmanperusteiden arvopohjasta henkii pyrkimys kasvattaa oppilaita välittämiseen ja huolenpitoon, käytännössä hoiva ja elollisesta huolehtiminen on jätetty opetussuunnitelman yksityiskohtaisemmassa ohjeistuksessa vähäiselle huomiolle. Hoivaan kasvattaminen tapahtuu piiloisten rakenteiden puitteissa, eikä siihen kannusteta kaikkia oppilaita. Koulun rakenteissa ja prosesseissa kasvatetaan sukupuolistuneeseen vastuun kantamiseen.

Sukupuolistavissa jaoissa oppilaat erotellaan kyseenalaistamattomasti biologisen sukupuolen perusteella eri ryhmiin. Tyttöjä ja poikia myös arvioidaan toisistaan poikkeavin sukupuolistavin perustein. Koulun vuorovaikutuksen sukupuolistava kaavamaisuus tulee esille esimerkiksi työrauhahäiriöiden sukupuolittuneisuudessa sekä siinä, miten pojat ottavat tilan haltuunsa käyttämällä tyttöjä suuremman osan yhteisestä vuorovaikutusajasta. Koulun heterosukupuolistavat prosessit todentuvat symboleina, mielikuvina ja tietoisuutena sukupuolelle ominaisista piirteistä ja mahdollisuuksista. Tähän sisältyy mm. tyttöjen ja poikien välisten suhteiden heteroerotisointi ja muut heterosymbolit ja -mielikuvat sekä tytöille kasautuva toisista huolehtiminen ja vastuu. Edellä mainitut sukupuolistavat prosessit vaikuttavat itsemääritteyyn. Prosessit kumuloituvat kuvitelmaksi sukupuolen essentiaalisuudesta, jolloin sukupuolen edustajasta tulee essentiaalisina pidettyjen ominaisuuk-

siensa resurssi. Naiset ja miehet näyttäytyvät tämän vuoksi tiettyjen alojen erityisinä asiantuntijoina tai kykyinä, ja näyttää siltä, että heillä on tietyille aloille ”taipumuksia”.

Tasa-arvo on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, mikä velvoittaa huomioimaan sen opetuksessa. Vaikka tasa-arvo kuuluu perusopetuksen arvopohjaan ja on sen perustehtävä, se jää yläkäsitteeksi. Nykyinen koulutusjärjestelmä tarjoaa tasa-arvon käytännön toteuttamiseen niukasti välineitä ja resursseja. Opettajankoulutuksessa sukupuolta käsitteleviä tai tasa-arvonäkökohdat huomioivia kursseja on niukasti tai ei lainkaan. Kuitenkin kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tekijöiden tulisi konkretisoida tasa-arvo opetussuunnitelmiin ja opettajien suunnitella tasa-arvoa käsitteleviä aihekokonaisuuksia. Jo yksistään tasa-arvon sukupuolinäkökulma ja sen toteuttamiseen tähtäävät pyrkimykset näyttävät kompleksisilta. Kun tasa-arvon tavoitteeseen lisätään etnisyyteen, seksuaaliseen moninaisuuteen ja sosioekonomiseen taustaan liittyvät ulottuvuudet, tulee ilmeiseksi, kuinka laajasta ja perustavaa laatua olevasta arvosta on kysymys.

Jotta koulu toteuttaisi ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, demokratiaa, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämistä ja monikulttuurisuuden hyväksymistä sekä edistäisi yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista, hoiva- ja vastuuajattelun opettaminen tulisi olla keskeisellä sijalla. Vastuu elollisesta olisi nostettava tasavertaiseksi sisällöksi teknologiasisältöjen rinnalle. Näin ei vahvistettaisi ekososiaalisesti riistävää, vaan kestävää arvomaailmaa. Jos vastuu elollisesta ei saa sijaa virallisista suunnitelmista, on vaarana, että jätetään huomioimatta vastuu myös elottoman suhteen. Tämä dilemma ratkaisemattomana synnyttää vastuu- ja teknologiakulttuuriin liittyvää kahtiajakoa ja uhkaa syventää epätasa-arvoa.

Kirjallisuus

Acker, Joan (1992) Gendering organizational theory. In: Mills A J. & Tancred P (eds.) Gendering Organizational Analysis. Sage Publications, INC, Newbury Park, 248–260.

Acker, Joan (1990) Hierarchies, jobs, bodies: A Theory of gendered organizations. Gender and Society, 4 (2): 139-158.

Birkett, Stephen (1998) Foyle friend school survey – the experiences of lesbian, gay and bisexual pupils at school in N.W. Ireland. www-document: http://uk.geocities.com/stephenbirkett/

Davies, Bronwyn et al. (2001) Becoming Schoolgirsl: the ambivalent project of subjectification. Gender and Education, Vol. 13, No. 2, pp. 167-182.

Duncan N (1999) Sexual bullying: gender conflict and pupil culture in secondary schools. London, Routledge.

Epstein, Debbie (1997) keeping their place: hetero/sexist harassment, gender and enforcement of heterosexuality. In: Thomas AM & Kitzinger C (Eds.) Sexual harassment, Contemporary Feminist Perspectives. Open University Press, Buckingham, 154-171.

Holland, Janet; Ramazanoglu, Caroline; Sharpe, Sue & Thomson, Rachel (1998) The male in the head. Young people and heterosexuality and power. The Tuffnell Press, Da Costa Orint London.

Husu, Liisa (2001) Sexism, support and survival in academia: academic women and hidden discrimination in Finland. Sosiaalipsykologian laitos, Helsingin yliopisto, Helsinki.

Huuki, Tuija (2004) Palkkamurhaaja, bisnesmies ja perheenisä – maskuliinisuuden representaatiot koulupoikien piirustuksissa ja kertomuksissa. Teoksessa Kailo K, Sunnari V & Vuori H. (toim.) Tasa-arvon haasteita globaalin ja lokaalin rajapinnoilla. Oulu, Oulun yliopistopaino, 75-92.

Huuki Tuija (2003) Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa Sunnari ym. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, Oulu. s. 35-52.

Jokinen, Arto (2001) Näin tehdään nainen: miesten ristiinpukeutuminen. Teoksessa Nainen/Naiseus/Naisellisuus (Toim.) Nikunen, Gordon, Kivimäki ja Pirinen. Cityoffset Oy, Tampere, 191-112.

Kangasvuo, Jenny (2003) Biseksuaaliset nuoret koulussa. Teoksessa Sunnari ym. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, Oulu. s. 205-220.

Koulun arkea tutkimassa : yläasteen erot ja erilaisuudet (2003) Gordon T & Lahelma E (toim.) Helsinki, Helsingin kaupunki, opetusvirasto.

Lahelma, Elina (2002) Peruskoulu tytöt ja tekninen osaaminen. Teoksessa Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? (Toim.) Smeds, Riitta, Kauppinen, Kaisa, Yrjänheikki, Kati ja Valtonen, Anitta. Tekniikan Akateemisten liitto TEK 2002, 10-22.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1999) Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. (päätoim.) Arnesen, Anne-Lise Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, s. 91-106.

Lehtonen J (2003) Heteronormativisuus ja nimittely – opiskelijoiden sukupuolien ja seksuaalisuuksien rajojen rakentamista. Teoksessa Sunnari ym. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, Oulu. p. 190-204.

Linnakylä, Pirjo Kupari, Pekka & Reinikainen, Pasi (2002) Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. (Toim.) Välijärvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Making spaces: citizenship and difference in schools (2000) Gordon T, Holland J and Lahelma E (eds.) Houndmills New York, Macmillan St. Martin's Press.

Manninen, Sari (2003) Maskuliinisuudet, valtahierarkia, väkivalta ja sosiaalinen asema monikulttuurisessa luokkayhteisössä – tapaustutkimus. Teoksessa Sunnari ym.. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, Oulu. s. 53-69.

Manninen, Sari (2004) A case study of boys' representations of masculinities and hegemonic struggle at first class.(unpublished) Paper presented in Multiple Marginalities -conference in Helsinki 2.–4.6.2004.

Palmu Tarja (2003) Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä : etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto. Available as web-publication http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/palmu/

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus, Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Sexual harassment, Contemporary Feminist Perspectives. (1997) Thomas AM & Kitzinger C (Eds.) Open University Press, Buckingham.

Sunnari, Vappu & al. (2005). Seksuaalinen häirintä ja ahdistelu osana segragaation ylläpitoa yliopistossa – kymmenen vuoden aikana kerättyjen aineistojen vertailuun perustuva tarkastelu. Teoksessa Teräs (toim.) Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon. Oulun yliopistopaino, Oulu.

Sunnari, Vappu & al. (2003) Johdanto. Teoksessa Sunnari ym.. (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun Yliopistopaino, Oulu. s. 9-14.

Sunnari, Vappu (2000) ”Miesopiskelijana minun puheillani on suurempi painoarvo”: ensimmäisen vaiheen tutkimustuloksia teemasta sukupuoli ja opiskelun kuormittuminen Oulun yliopistossa. Teoksessa Luukkonen, Jaakko ja Liuska, Hannele (toim.) Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopisto, Oulu.

Sunnari Vappu (1997) Gendered structures and processes in primary teacher education : challenge for gender-sensitive pedagogy. Oulu, University of Oulu : University of Lapland. Available as web-publication http://herkules.oulu.fi/isbn9514246985/

Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.

Tapaustutkimus poikien maskuliinisuuksien representaatioista ja hierarkkisesta järjestyksestä heidän ensimmäisenä kouluvuotenaan

Sari Manninen

Johdanto

Kouluväkivalta on ollut paljon tutkittu ja keskusteltu aihe pohjoismaissa viime vuosina ja vuosikymmeninä (K. Björkqvist, K. Lagerspetz, A. Pikas, D. Olweus, C. Salmivalli). Tutkimus on kuitenkin keskittynyt enimmäkseen kouluväkivallan määrään ja muotoihin. Väkivaltaisen käyttäytymisen syitä on pyritty selvittämään sekä löytämään keinoja kouluväkivallan vähentämiseksi. Tulokset osoittavat, että kouluväkivalta on verraten yleinen ilmiö, vaikka sen määrä ja laatu vaihteleekin koulusta ja luokasta riippuen. Salmivallin (1998, 98) mukaan noin joka kymmenes lapsi joutuu kiusaamisen kohteeksi.

Perinteisessä kouluväkivaltatutkimuksessa on päädytty tulokseen, jonka mukaan pojat käyttävät enemmän fyysistä väkivaltaa kuin tytöt ja tyttöjen käyttämä väkivalta on usein luonteeltaan epäsuoraa, psykologista tai verbaalista (Lagerspetz, Björkvist & Peltonen 1988; Lagerspetz & Björkvist 1994; Olweus 1992; Salmivalli 1998). Sukupuolisensitiiviset tutkimukset puolestaan osoittavat, että tyttöjen ja poikien harjoittaman väkivallan muodot eivät ole kuitenkaan näin yksiselitteisiä; myös pojat käyttävät verbaalista, visuaalista ja vaikutuksiltaan psykologista väkivaltaa ja jotkut tytöt käyttävät lisäksi myös suoraa, fyysistä väkivaltaa. Tutkittaessa sukupuolisensitiivisesti kouluväkivaltaa ja oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita yleensäkin on vältettävä stereotypisoivia yleistyksiä ja tarkasteltava eri toimijapositioita kontekstisidonnaisesti (Thorne 1993).

Kouluväkivaltaan on haettu syitä sosio-ekonomisista ja perheeseen liittyvistä ongelmista sekä tiettyjen yksilöiden aggressiivisuudesta. Vaikka Suomessa onkin tutkittu nuoriso-, terveys- ja naistutkimuksen aloilla kouluikäisiä lapsia ja nuoria sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta, on perinteisestä kouluväkivaltakeskustelusta viime vuosiin asti puuttunut mm. sukupuolta, seksuaalisuutta, valtaa ja etnisyyttä koskevat teemat. Koulun mikrokäytännöissä tapahtuvat, näihin teemoihin kytkeytyvät käytännöt ovat merkittävästi tuottamassa ja muokkaamassa oikeana pidettyä ja hyväksyttyä käyttäytymistä ja sitä kautta rakentamassa yksilöiden identiteettejä sekä dominanssiin ja alistamiseen kytkeytyviä hierarkioita heidän välilleen[1].

[1] Näen vallan Foucault'n tavoin yksilöiden tai ryhmien välisinä vuorovaikutuksillisina sosiaalisina suhteina, joissa valtaa ei varsinaisesti omista kukaan eikä se ole paikannettavissa yhteen pisteeseen, joskin sitä voi olla kasaantuneena toisiin pisteisiin enemmän kuin toisiin. Valta on tuottavaa, verkostomaista, ja siihen liittyy vastarinnan mahdollisuus. Tämän tutkimuksen fokus vallan osalta ei keskity vain valtasuhteeseen osallistuviin jäseniin tai heidän vallankäyttönsä syihin, vaan myös siihen, mitä valtasuhteet tekevät ihmisille. (Foucault 1980; 1983; 1984)

Muutamien kotimaisten tutkimusten lisäksi monet ulkomaiset tutkimukset osoittavat, että fyysinen ja psyykkinen sukupuolistunut häirintä tai kiusaaminen on yleistä koulumaailmassa ja että tällaiset verbaaliset ja fyysiset sukupuoleen liittyvän väkivallan muodot rajoittavat erityisesti tyttöjen aluetta, jossa he kokevat olonsa turvalliseksi (Archer & Yamasita 2003; Duncan 1999, Mc Guffey & Rich 1999; Sunnari, Huuki, Manninen & Tallavaara 2003; Sunnari 2004). Joissakin koululuokissa osa pojista dominoi voimakkaastikin tilaa ja muita oppilaita samalla toisarvoistaen ja marginaalistaen muita poikia ja lähes kaikkia tyttöjä. Hierarkia ja siihen liittyvä väkivalta pakottaa monet oppilaat toimimaan toisin kuin pohjimmiltaan haluaisivat. Paitsi näkyvät, suoran väkivallan muodot, myös kouluväkivallan hienovaraisemmat, piiloiset tai normaaleina pidetyiksi käytännöiksi naamioituneet muodot vaikuttavat kielteisesti lasten hyvinvointiin koulussa, ja niillä on vaikutuksensa myös identiteettien rakentamisessa (Huuki 2002; Manninen 2002; Sunnari 2004;).

Lagerspetz (1998, 26) rajaa väkivallan toisen ihmisen vahingoittamiseksi tai pakottamiseksi johonkin vastoin tahtoaan. Tästä poiketen laajennan väkivallan tarkoittamaan feministiselle tutkimukselle tyypillisesti sellaista toimintaa, prosessia tai rakennetta, joka väheksyy tai syrjii toista ihmistä tai jolla pyritään epäkunnioittavalla tavalla kontrolloimaan, hallitsemaan tai alistamaan toista ihmistä (Holland et al. 1995, 262; Sunnari 2000, 91). Toisin kuin kiusaaminen, väkivalta ei tässä välttämättä kohdistu järjestelmällisesti ja jatkuvasti yhteen uhriin, vaan se voi olla myös satunnaista ja kohdistua useampaankin henkilöön tilanteesta riippuen. Väkivalta sisältyy tässä vallan käsitteeseen siten, että väkivalta toimii vallan instrumenttina tai vastarinnan välineenä ja manifestoituu yleensä siinä vaiheessa, kun valtapositio on uhattuna tai jos sen avulla pyritään ylläpitämään valtasuhdetta tai nostamaan omaa statusta ja positiota valtahierarkiassa. Väkivalta saa sukupuolistuneen luonteen, jos aggressiivinen tai muuten negatiivinen, toista väheksyvä toiminta kohdistetaan uhrin sosiaalisen sukupuolen ilmentämisen tapaan tai jos sillä pyritään selvittämään tai uusintamaan yksilöiden positioita valtahierarkiassa (Jokinen 2000). Valtaa ja väkivaltaa tarkastellaan tässä artikkelissa toiseuden tuottamisen näkökulmasta, joka yhdistyy hegemoniseen maskuliinisuuteen. On kuitenkin huomautettava, että hegemoninen valta ei välttämättä tarvitse väkivallan käyttöä, koska se perustuu pikemminkin hyväksyntään ja suostutteluun kuin pakkokeinoihin (Connell 1995, 143-163; Pech 2002, 50).

Maskuliinisuudet, kuten feminiinisyydetkään, eivät rakennu itsestään, vaan niitä tuotetaan aktiivisesti omien valintojen ja sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Jos mies tai poika voi valita useista maskuliinisuuksista itselleen sopivimmat ja tuottaa mieheytensä itse, niin voidaan Arto Jokisen (2000) tavoin kysyä, mikä pakottaa miehet valitsemaan maskuliinista valtaa ylläpitäviä kulttuurisia maskuliinisuuksia? Carrigan, Connell ja Lee (1985, 551-604) ehdottivat vastaukseksi miestutkimuksen kentällä sittemmin paljon käytettyä hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä, jonka avulla on pyritty selittämään patriarkaatin ja tiettyjen maskuliinisuuksien, kuten valkoisten, keskiluokkaisten heteromiesten, yhteiskunnallisen valta-aseman säilymistä länsimaissa.

Hegemonista maskuliinisuutta ei tule nähdä vain miehisenä roolina vaan kenttänä, jolla pelaavat kaikki miehet ja pojat mutta jonka kaikkia ideaaleja, kuten valtaa, voimaa, kovuutta, kilpailua, riippumattomuutta, menestystä, tunteiden peittämistä ja heteroseksuaalisuutta, harvat saavuttavat (Connell 1987, 1995, 2002; Kimmel 1994, 125). Hegemoniselle maskuliinisuudelle alisteiset maskuliinisuudet ovat Connellin (1995) mukaan hegemonisen maskuliinisuuden kannattajia ja tukijoita, jotka saattavat haastaa hegemonisen vallan. Marginalisoidut maskuliinisuudet taas joko kannattavat tai vastustavat hegemoniaa, mutta heiltä puuttuu hegemonialle tyypillinen yhteiskunnallinen valta-asema.

Koulun kontekstissa tiettyjen hegemoniaa tavoittelevien maskuliinisuuksien ylivalta näyttäytyy luokkahuoneissa, koulun pihalla ja käytävillä. Maskuliinisuuksia tuotetaan koulussa mm. suhteessa opettajaan, seksuaalisuuteen, tyttöihin ja vertaisryhmään. Erityisesti poikien keskinäiset suhteet ovat tärkeä areena, jolla maskuliinisuuksia ja niihin liittyviä sääntöjä rakennetaan ja ylläpidetään. Väkivaltaa käytetään koulussa valtasuhteiden selvittelyyn ja ylläpitämiseen sekä maskuliinisena pidetyn statuksen kohottamiseen. (Manninen 2002; 2004; Renold 2004; Skelton 1996; 1997.)

Butlerin (1990; 1993) mukaan gender on vahvasti performatiivista; me kaikki esitämme tiedostaen tai tiedostamattamme arkipäivän käytännöissä mitä on olla nainen tai mies demonstroimalla maskuliinisuutta ja feminiinisyyttä toiminnan kautta. Koska lapsille ja nuorille on vielä epäselvää, mitä kuuluu hyväksyttyyn esitykseen maskuliinisuudesta tai feminiinisyydestä, heidän performanssinsa ovat usein stereotyyppisemmin värittyneitä kuin aikuisilla. Erityisesti pojille vertaisryhmän merkitys on suuri, ja pojat vartioivatkin tarkasti omaa ja toisten poikien maskuliinisuuden performansseja. (Manninen 2002; Paechter 2003, 48.)

Tutkimustehtävät ja aineiston keruu

Tässä artikkelissa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten peruskoulun ensiluokkalaiset pojat eteläsuomalaisessa koululuokassa ilmentävät ja rakentavat maskuliinisuuttaan? Miten poikien välistä hierarkiaa rakennetaan ja uusinnetaan? Miten etnisyys ja maskuliinisuuksien representaatiot kytkeytyvät yksilön asemaan ja toimintamahdollisuuksiin hierarkiassa? Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyviksi luonnollisina pidettyjä sukupuoleen ja etnisyyteen kytkeytyviä käytäntöjä, jotka kuitenkin ovat väkivaltaisia ja tuottavat eriarvoisuutta. Pyrin osoittamaan, miten hegemoninen valta ja väkivalta sen instrumenttina operoivat oppilaiden toimintakäytäntöjen kautta enemmän tai vähemmän hienovaraisin keinoin, kytkeytyen kamppailuun statuksesta ja valta-asemasta tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kehyksessä.

Aineisto kerättiin maaliskuussa 2002 eteläsuomalaisen taajamakoulun ensimmäiseltä luokalta. Luokassa oli 19 oppilasta, näistä seitsemän poikaa ja 12 tyttöä. Syntyperältään muita kuin suomalaisia oppilaita oli kolme, joista

yksi oli poika. 350 oppilaan koulu sijaitsee alueella, jossa on ollut runsaasti sosiaalisia ongelmia, rikollisuutta ja työttömyyttä. Vaikka alueen maine on parantunut, siellä on kuitenkin yhä keskimääräistä enemmän ongelmia. Alueella asuu paljon työväenluokkaista ja alempaa keskiluokkaa edustavaa väestöä. Suomessa on edelleen asukaslukuun suhteutettuna niukasti etnisten vähemmistöjen edustajia, joihin lasketaan kuuluvaksi maahanmuuttajat ja heidän jälkeläisensä. Heitä on vain noin 100 000 viidestä miljoonasta. Tutkimuskoulun sijaintialue on sikäli poikkeuksellinen, että siellä asuu runsaasti etnisten vähemmistöjen edustajia; koulun oppilaista 23 %:lla oli maahanmuuttajatausta.

Käytin aineistonkeruussa metodista triangulaatiota, minkä avulla pyrin lisäämään ymmärrystäni oppilaiden välisistä suhteista ja arkikäytännöistä sekä saamaan monipuolisempaa tietoa tutkittavista asioista kuin olisi ollut mahdollista vain yhtä metodia käyttämällä. Kaikki oppilaat täyttivät kaverisuhteita ja kiusaamista koskevan lomakkeen. Käytin sitä pohjana puolistrukturoiduille teemahaastatteluille, jotka tehtiin erikseen kullekin oppilaalle. Lisäksi observoin oppilaita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten välitunneilla, tuntien alussa luokassa ja oppitunneilla. Kohdistin oppitunneilla tapahtuvan havainnoinnin erityisesti liikunta-, käsityö-, kuvataide- ja musiikkitunteihin, jolloin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli yleensä vapaampaa kuin muilla tunneilla. Videoin observointitilanteista noin kahdeksan tunnin osuuden ja tein havainnoinnista kenttämuistiinpanot. Lapset tottuivat videokameraan parin ensimmäisen päivän kuluessa niin, etteivät myöhemmin näyttäneet kiinnittävän huomiota sen läsnäoloon.

Analyysissä keskityttiin vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Pyrkimyksenä oli analysoida lasten toimintaa – sitä, mitä he tekevät ja mitä he niissä yhteyksissä puhuvat – kontekstissaan. Ensiksikin merkitsin muistiin ja kuvailin asioiden tilaa ja pyrin sitä kautta tekemään arjen käytäntöjä näkyviksi enkä niinkään esittämään lopullista ja ehdotonta tulkintaa asioista. Toiseksi pyrin tunnistamaan oppilaiden puheista ja toiminnasta samantapaisina toistuvia tutkimieni teemojen käsitteellistämisen tapoja. Kiinnitin siis huomioni yksittäiset puheenvuorot tai käytännöt ylittäviin, oppilaiden keskuudessa jaettuihin tapoihin käsitteellistää tutkittavia ilmiöitä. Tällä tavoin yritin löytää aineistosta hegemonisia, maskuliinisuuksien representoimisen tapoihin ja valtahierarkiaan kytkeytyviä diskursseja. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999.) Analysoin paitsi oppilaiden puhetta, myös toimintaa ja performansseja diskursseina.

Valtaa tutkittaessa saatetaan Faircloughin (1992, 15) mukaan helposti rakentaa staattista kuvaa asiantiloista ja tapahtumista, jolloin ainoastaan hegemonisiin diskursseihin ja niiden uusintamiseen keskittyminen saattaa pahimmillaan olla luonnollistamassa asioita. Tarkastelemalla toimijapositioita kontekstisidonnaisesti mahdollistuu hegemoniseen maskuliinisuuteen ja valtaan liittyvän epästabiiliuden osoittaminen. Joidenkin poikien tavat representoida maskuliinisuuttaan ja myös heidän mahdollisuutensa päästä käsiksi vallan resursseihin vaihtelivat tilanteesta ja siihen osallistuvista henkilöistä riippuen.

Valitsin toisen tutkijan kanssa tarkemman analyysin kohteeksi sellaisia videointi- ja haastattelukatkelmia, jotka kuvaavat parhaiten poikien esittämiä maskuliinisuuksia, valtahierarkiaa ja hegemonista kamppailua sekä sitä miten ne kietoutuvat yhteen. Tässä artikkelissa esitellyt katkelmat ovat sellaisia, joiden kaltaiset tilanteet toistuivat usein tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden arjessa. Videoidut esimerkit ovat sellaisia, missä lapset eivät mielestäni antaneet kameran vaikuttaa toimintaansa.

Kuvailen aluksi, millaisia maskuliinisuuksien representaatioita ja niiden välistä hierarkiaa luokassa esiintyi. Sitten käsittelen sitä, millä tavalla hegemoninen maskuliinisuus kytkeytyi toiseuden tuottamiseen sosiaalisen sukupuolen ja etnisyyden perusteella. Näiden teemojen lomassa esittelen esimerkkien välityksellä sellaisia väkivaltaan kytkeytyviä arkipäivän käytäntöjä, joita dominoivat pojat käyttivät hegemonisen valta-aseman ja statuksen tavoittelemiseen sekä hierarkian rakentamiseen ja uusintamiseen.

Maskuliinisuuksien representaatiot ja hierarkia

R.W. Connellin (1998, 93) mukaan maskuliinisuudet ilmenevät erityisissä sosiaalisissa suhteissa ja niihin liittyy hierarkiaa, poissulkemista, sukupuolisidonnaista valtaa ja dominanssia. Hegemoninen maskuliinisuus on eri maskuliinisuuksia yhdistävä tekijä, jonka avulla päästään käsiksi maskuliinisuuksien välisiin valtasuhteisiin. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa luokassa oli seitsemän poikaa, jotka ilmensivät maskuliinisuuksiaan eri tavoin. Aineistonkeruuvaiheessa oppilaat olivat olleet koulussa vasta vähän yli puoli vuotta, mutta jo siinä ajassa luokkaan oli rakennettu dynaaminen hierarkkinen systeemi, jossa asemasta kamppailtiin ja joka oli yhteydessä kouluväkivaltaan ja toiseuden tuottamiseen. Hegemonisen valtakamppailun kautta määriteltiin kunkin pojan asemaa ja toimintamahdollisuuksia hierarkkisessa systeemissä. Toiset olivat mukana valtakamppailussa, toiset jättäytyivät siitä ainakin osittain syrjään, ja joillekuille osoitettiin enemmän tai vähemmän väkivaltaisin keinoin paikka hierarkian periferiassa.

Tutkimuksen kohteena olevasta koululuokasta erottui neljä toisistaan poikkeavaa ja hierarkkisesti järjestynyttä tapaa representoida maskuliinisuutta. Valtahierarkiassa ylimpänä oli *kovan hegemonisen maskuliinisuuden edustaja* ja hänen alapuolellaan hegemoniasta kamppailivat *banaalit tasapainoilijat*. Näille dominoivimmille pojille alisteinen ryhmä oli *rauhalliset myötäilijät*, ja marginaaliseen asemaan jäi poika, jonka maskuliinisuuden representaatiosta käytän nimitystä *hegemonisen maskuliinisuuden pettäjä*. Marginaaliin jätettiin hegemoniakamppailusta useimmiten myös banaalien tasapainoilijoiden kaltaista maskuliinisuutta representoiva somalipoika. Poikien toimijapositiot olivat suhteellisen mutteivät kuitenkaan absoluuttisen vakiintuneita. Maskuliinisuuksien representaatioiden luokittelut eivät nekään ole pysyviä, jäykkiä kategorioita vaan alati liikkeessä ja muuttuvia. Poika saattoi esimerkiksi yleensä ilmentää enemmän banaalien tasapainoilijoiden tyyliä mutta esiintyä joissakin tilanteissa ilmentäen vaikkapa kovistyyppistä maskuliinisuutta.

Maskuliinisuuksien luokittelu on suuntaa-antava analyysin apuväline, jonka avulla pyrin paitsi tekemään näkyväksi poikien välisiä valtasuhteita, myös kuvailemaan erilaisia maskuliinisuuksien representaatioihin kietoutuvia diskursseja seuraavien kysymysten perusteella: Miten eri toimijapositiot ja maskuliinisuuksien representaatiot liittyivät toisiinsa? Miten pojat suhtautuivat hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleihin ja väkivallan elementtejä sisältävään valtakamppailuun? Millaisia ystävyyssuhteita pojalla oli luokassaan ja millainen status hänellä oli vertaisryhmässä?

Kovan hegemonisen maskuliinisuuden edustaja

Poikien valtahierarkian huipulla oli kovistyyppistä maskuliinisuutta ilmentävä Esa. Kuten aiemmistakin tutkimuksista ilmenee, tämäntyyppisen maskuliinisuuden kuvaan kuuluu tunteiden hallinta ja niiden peittäminen kovan panssarin taakse (Jordan 1995; Kenway & Fitzclarence 1997; Skelton 1997; Tolonen 1998). Esa sanoi, että tiettyjä tunteita, kuten pelkoa, ei voi näyttää, koska muuten ”menee maine”. Hänen toimintansa tavoitteena oli rakentaa ’koviksen’ mainetta ja sitä kautta nostaa statustaan ja saada kunnioitusta muilta. Hänen ilmentämäänsä maskuliinisuuteen liittyi hegemonisen vallan tavoittelu, mutta hän teki sen usein väkivaltaisesti ja pakkokeinoin, mikä poikkeaa hegemoniselle maskuliinisuudelle luonteenomaisemmista suostuttelevista keinoista. Esan hyökkäävä ja aggressiivinen toimintapotentiaali ja muiden häntä kohtaan kokema pelko ilmenevät seuraavasta haastattelukatkelmasta.

SM:[2] *- No mitäs sää teet kun sää ärsyynnyt?*
Esa:[3] *- Ai mää?*
SM: - No sää justiinsa.
Esa: - Mäiskäsen yleensä lärviin.
SM: - No mitäs sitten tapahtuu?
Esa: ...
SM: - Iskeeks ne takas, vai alkaaks ne itkee vai lähteekö pakoon vai mitä?
Esa: - Alkaa itkee.
SM: - Joo-o. No läiskäseeks ne sua sitten lärviin niin, että sua alkaa itkettään?
Esa: - No ei. Ei kukaan uskalla.
SM: - Miksei uskalla lyödä?
Esa: - Emmä tiä. Ne on kokenu niin monta kertaa mun lyöntivauhdin, että ne tietää, että mää lyön takasin.

Samoin kuin Tarja Tolosen (1998) tutkimuksessa 15-vuotiaiden poikien maskuliinisuuksista, myös tässä tutkimuksessa koviksen maineen saaneeseen poikaan suhtauduttiin ambivalentilla tavalla; toisaalta häntä kunnioitettiin tai ihailtiin mutta toisaalta myös pelättiin. Esan esittämää maskuliinisuutta pidettiin liian hyökkäävänä, minkä takia hänestä ei välttämättä pidetty kave-

[2] SM tarkoittaa tutkijaa.
[3] Kaikki nimet ovat pseudonyymejä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden intimiteettisuojan varmistamiseksi.

rina, vaikka hän olikin valtakamppailuun perustuvan hierarkian huipulla.

Maskuliinisena pidetyn toimintakyvyn esittely oli Esalle yksi tapa rakentaa maskuliinisuuttaan. Hän osallistui mielellään vapaapainimittelöihin tai hyökkäili toisten poikien kimppuun. Esa käytti puheessaan tämän luokan oppilaista eniten kiroilua ja homottelua sekä kertoi tupakoivansa. Hänen statustaan nosti liikunnallinen lahjakkuus, jota hän hyödynsi vapaapainiotteluissa ja hierarkian rakentamisessa. Sisäliikunnassa Esa esiintyi ylävartalo paljaana ja pullisteli lihaksiaan. Pojat, jotka dominoivat liikuntatunteja, demonstroivat Paechterin (2003, 48) mukaan heteroseksuaalista hypermaskuliinisuutta, johon kuuluu liikunnan käyttäminen lihasten ja voiman kehittämiseen sekä hierarkian luomiseen.[4]

Dominoivimmat pojat, joihin Esan lisäksi lasken kuuluvaksi banaalit tasapainoilijat Jaakon ja Markon, nostelivat usein tyttöjä ja menivät luvatta näiden pukukoppiin ennen liikuntatunnin alkua. Nämä pojat käyttivät tyttöjä statustavoittelun pelinappuloina kohdistamalla tällaista heteroseksuaalisia konnotaatioita sisältävää toimintaa tyttöjä kohtaan. Seksismiin kiinnittyvä väkivalta liittyy Forsterin ja Tillnerin (1998) mukaan luonnollisina pidettyihin valtapyrkimyksiin, joilla nähdään kulttuurissamme olevan yhteyttä miehisenä pidetyn identiteetin luonteeseen. Esa kertoi, että hän on ”seurustellut” useimpien luokan tyttöjen kanssa, joskaan tytöt eivät kokeneet sitä seurusteluna, vaan kyse oli lähinnä siitä, että Esa sanojensa mukaan ”nauratti” sitä tyttöä, johon oli ihastunut. ”Seurustelun” päättymisen Esa saattoi osoittaa koviskuvaa vahvistavasti rajullakin tavalla, kuten kun hän vaihtoi ihastumiskohteensa Merjasta Nelliin, hän osoitti Merjalle, että ”seurustelu” on lopussa, raahaamalla tämän roskakorin luo ja painamalla tämän pään sinne.

Rajoittamalla tyttöjen ja alempana hierarkiassa olevien poikien toimijapositioita esimerkiksi valtaamalla alueita itselleen ja rikkomalla muiden leikkejä välitunneilla dominoivat pojat korostivat omaa valtaansa muihin nähden ja tekivät eroa toisina pidettyihin oppilaisiin ja näiden tapaan representoida sosiaalista sukupuoltaan. Leikkiminen tyttöjen kanssa ilman heteroseksuaalista pohjaviritystä sen sijaan laski pojan statusta, kuten Jessen tapauksessa, mihin palaan myöhemmin.

Hegemonisen maskuliinisuuden banaalit tasapainoilijat

Hegemonisen maskuliinisuuden banaalit tasapainoilijat pyrkivät täyttämään hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja. Näiden poikien, Jaakon, Markon ja Mohammudin, esittelemä maskuliinisuus oli tässä aineistossa banaalia[5], ambivalentilla tavalla esillä olevaa mutta tavallisena pidettyä ja siten näkymätöntä. Näiden poikien toiminta ei ollut yhtä hyökkäävää kuin Esan mutta hegemoniaa kannattavaa ja sisälsi väkivallan elementtejä, kuten muiden ärsyttämistä tai halukkuutta osallistua hegemonista maskuliinisuutta osoitta-

[4] Katso myös Parker 1996.
[5] Rajatyöskentelystä ks. Thorne 1989; 1993 ja sukupuolittuneesta tilan käytöstä koulussa Thorne 1993; Tolonen 2001.

viin performansseihin, esimerkiksi vapaapainimittelöihin tai leikkitappeluihin. Edellä mainitut käytännöt ovat kompetenssitodisteluja, joilla poika pyrkii osoittamaan maskuliinisen toimintakykynsä ja kannattavansa hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja ja sitä kautta nostamaan statustaan ja asemaansa valtahierarkiassa. (Boulton 1996; Huuki 2002; Jordan 1995; Manninen 2002.)

Tasapainoilijat siis yrittivät tasapainoilla väkivaltaisen, kovan maskuliinisuuden ja toisaalta pehmeän maskuliinisuuden välillä. Jos poika oli liian aggressiivinen, muut eivät pitäneet hänestä kaverina, mutta jos hän taas esitteli toisen ääripään maskuliinisuutta, oli vaarassa joutua väheksytyksi muiden taholta, mitä Toerien ja Durrheim (2001, 35) pitävät miesten yleisenä dilemmana. Connellin (1995) mukaan tärkeä osa maskuliinisuuden hegemonisten muotojen institutionalisointia ja hierarkiaa on niiden normalisointi, joka sisältää tiettyjen maskuliinisuuksien muotojen pyrkimyksen näkymättömyyteen. Edelleen universaalius ja luonnollisuus ovat hegemonisen maskuliinisuuden piirteitä. Hegemoniaa tavoittelevia maskuliinisuuksia, kuten banaalien tasapainoilijoiden ilmentämää, pidetään normina, josta muut maskuliinisuudet ja feminiinisyydet ovat poikkeamia (Boldt 1996, 119; Renold 2004, 251; Skeggs 1993).

Banaalit tasapainoilijat puolustivat itseään mutteivät yleensä aloittaneet tappelua, vaikka ärsyttivät ja joskus provosoivat niitä, jotka sijoittuivat hierarkiassa heidän alapuolelleen. Sen lisäksi he pyrkivät kontrolloimaan tunteitaan koulussa, osoittivat heteroseksuaalisuuttaan, olivat kiinnostuneita urheilusta ja tietokonepeleistä sekä kertoivat hauskoja tai hurjia tarinoita, joilla pyrittiin rakentamaan representaatiota hauskasta, aktiivisesta ja rohkeasta pojasta. He myös osallistuivat yhteisten tilojen dominointiin äänen ja kehon avulla sekä tekivät pieniä sääntörikkeitä, joita opettajat useimmiten katsoivat läpi sormien. Muut seikat tappelun aloittamisen välttämistä lukuun ottamatta sopivat myös kovan hegemonisen maskuliinisuuden edustajaan. Dominoivat pojat eivät muodostaneet niin läheisiä ystävyyssuhteita kuin rauhalliset myötäilijät keskenään tai marginaalistettu hegemonisen maskuliinisuuden pettäjä Jesse tyttöjen kanssa.

Mitä lähempänä hegemonisen maskuliinisuuden kyseisessä luokassa mittaavia ideaaleja pojan representoima maskuliinisuus oli, sitä paremmat mahdollisuudet oli saavuttaa suositun statusasema. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet mm. Jordan (1995), Kenway & Fitzclarence (1997), McGuffey & Rich (1999); Renold (2004) sekä Skelton (1996; 1997), vaikka kriteerit, joiden avulla hyväksytyn maskuliinisuuden saavuttamista mitataan, vaihtelevatkin tutkimusaineistosta toiseen.

Rauhalliset myötäilijät

Rauhalliset myötäilijät kannattivat hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja osallistumatta juurikaan itse aktiivisesti hegemoniseen kamppailuun, etenkään väkivallan elementtejä sisältävään toimintaan. Rauhalliset myötäilijät olivat dominoiville kovan hegemonisen maskuliinisuuden ja banaalien tasapainoilijoiden edustajille alisteinen ryhmä, jonka jäsenet saattoivat saada

myös suositun statusaseman. Heitä voidaan kuvata Connellin (1995, 79) termillä 'complicit masculinity'. He hyötyvät hegemoniaan liittyvästä patriarkaalisesta vallasta.

> *Lumivuorella on joukko nujuavia poikia. Kuvassa näkyy myös Esa ja pari muuta poikaa. Esa tulee vuorelta alas ja ottaa Jaakon kaulasta kiinni ja yrittää pyörittämällä kammeta tämän maahan onnistumatta siinä. Jesse ja Marko seuraavat tilannetta. Esa luovuttaa ja lähtee etsimään seuraavaa haastettavaa. Hän valitsee Joelin, kaataa tämän maahan ja alkaa pyörittää tätä käsillään. Joel ei kamppaile vastaan. Välituntivalvoja puuttuu tilanteeseen: - Ei, ei tuolla lailla.*

Tässä esimerkissä näkyy Esan halukkuus mitellä voimiaan toisten poikien kanssa haastamalla heitä painiotteluun. Jaakko sijoittui hierarkiassa heti Esan alapuolelle ja onnistui ison kokonsa turvin usein puolustautumaan menestyksellisesti Esan hyökkäyksiltä, kuten tässäkin episodissa. Tosin olin todistamassa myös tilannetta, jossa Esa hyökkäsi arvaamatta takaapäin Jaakon kimppuun niin, että tämä satutti itsensä ja sanoi itkien tutkijalle, että pelkäsi Esaa, koska tämä oli niin väkivaltainen. Myös Marko, joka kamppaili hegemoniasta Jaakon tavoin, joutui useinkin samanlaisen kohtelun uhriksi.

Rauhalliset myötäilijäpojat Tuomas ja Joel näyttivät jättäytyvän vapaaehtoisesti hegemonisen kamppailun ulkopuolelle, joskin he kannattivat ainakin osittain hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja, kuten urheilullisuutta ja pelon peittämistä. He sanoutuivat kuitenkin irti varsinaisesta väkivallan elementtejä sisältävästä toiminnasta ja tyytyivät alisteiseen asemaansa hegemoniaan nähden. Kuten Joel edellisessä videokatkelmassa näyttää, toisin kuin tasapainoilijat, rauhalliset myötäilijät eivät puolustautuneet, jos heidän kimppuunsa hyökättiin, vaan alistuivat tai pyrkivät menemään pois dominoivien poikien ja etenkin Esan tieltä. Rauhalliset myötäilijät saattoivat saada myös suosituille tasapainoilijapojille tyypillisen statusaseman, mutta he tekivät sen ilman dominanssipyrkimyksiä. Esimerkiksi Tuomas ei osallistunut vapaapainimittelöön tai muuhun väkivallan elementtejä sisältävään toimintaan muuten kuin sivusta seuraajana, mutta hänen statuksensa ja suosionsa nousi liikunnallisten kykyjen ansiosta. Hän oli luokan paras luistelija ja harrasti jääkiekkoa. Rauhalliset myötäilijät Tuomas ja Joel olivat läheisiä ystävyksiä, toisin kuin dominoivat pojat, jotka pitivät kavereihinsa tiettyä välimatkaa.

Hegemoninen maskuliinisuus toiseutta tuottamassa

Arkipäivän käytännöissä ja lasten puheissa ilmeni, että toiseuteen liittyviä marginaalisia positioita tuotettiin selkeimmin kansalaisuuden ja sosiaalisen sukupuolen kautta. Näitä teemoja lähestytään tässä Mohammudin ja Jessen kautta. Somaliasta lähteneen Mohammudin tapauksessa pojat tuottivat toiseutta vähemmistöetnisyyden ja Jessen tapauksessa sosiaalisen sukupuolen perusteella.

Mohammud – etnisyyteen liittyvä marginaalistaminen

Kuten aiemmassakin tutkimuksessani (Manninen 2002), myös tässä aineistossa suomalaisuus näyttäytyi banaalina kansalaisuutena (Billig 1995; Gordon, Holland & Lahelma 2000) muihin kansalaisuuksiin nähden ja toi mm. vallan resursseihin liittyviä etuuksia, jotka vähemmistöetnisyyksiä edustavilta oppilailta puuttuivat. Etnisyys viittaa Nira Yuval-Davisin (1999) mukaan poliittisessa mielessä yhteisön rajoihin, jakaen maailman meihin ja muihin. Tätä voidaan käyttää mittarina, jonka avulla ilmenee, missä määrin hegemoniset etnisyydet, kuten tässä suomalaiset, onnistuvat luonnollistamaan omaa ideologiaansa ja toimintakäytäntöjä. Toiseutta käytetään perustana yhteisön jäsenten ulkoistamisen, alistamisen tai periferiaan karkottamisen legitimoimiselle. (Yuval-Davis 1999, 112.)

Vaikka Somaliassa syntynyt Mohammud osoitti kannattavansa hegemoniaa ja esitteli tasapainoilijoiden representoimaa maskuliinisuutta, hänelle osoitettiin paikka hierarkian alapäässä eikä hänen sallittu osallistua tasavertaisena dominoivien poikien kamppailuihin[6]. Mohammud harrasti karatea ja oli muutenkin urheilullinen, ja toisin kuin rauhalliset myötäilijät Tuomas ja Joel, hän yritti puolustaa itseään ärsytettäessä, joskaan ei aggressiivisesti. Mohammudilla oli siis tappelupotentiaaliin perustuvaa valtaa, mutta se ei nostanut hänen statustaan riittävästi hänen päästäkseen valtahierarkiassa muiden tasapainoilijoiden tapaan rauhallisten myötäilijöiden Tuomaksen ja Joelin yläpuolelle. Etnisyyksiin kytkeytyvä diskurssi suomalaisten tyttöjen ja poikien keskuudessa piti suomalaisuutta parempana muihin etnisyyksiin verrattuna.

Tulos poikkeaa Shawn McGuffeyn ja Lindsay Richin (1999, 614) tutkimuksesta, missä etnisellä taustalla ei ollut merkitystä pojan positiolle hierarkiassa, vaan sen sijaan se, millaista poikuutta esitti, oli oleellista. Louise Archer ja Hiromi Yamashita (2003) havaitsivat tutkimuksessaan maskuliinisuuksista ja niiden yhteydestä etnisyyteen, luokkaan, sosiaaliseen sukupuoleen ja koulutukseen, että mustien nuorten miesten esittelemä kova, machotyyppinen ja hyperseksuaalinen maskuliinisuus herätti pelkoa ja ihailua valkoisissa pojissa samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa valtaapitävien suomalaiskovisten esittelemä maskuliinisuus muissa pojissa (ks. myös Manninen 2002; Tolonen 1998). Seuraava esimerkki osoittaa, miten Mohammudin toimijapositiota rajoitetaan statukseen ja valtaan kiinnittyvässä hierarkiassa.

Tyttöjen pitkä jono on ollut jo pitkään valmiina.
Elisa: - Hei missä pojat? Ei oo ko yks...
Jesse edustaa poikien jonoa. Tyttöjen jonon takana ovat Mohammud, Tuomas ja Marko. Mohammud on selin Markoon. Marko tökkii Mohammudia kylkiin. Mohammud kääntyy ja potkaisee Markoa.

[6] Somalipoikien maskuliinisuuden kehittymisen haasteista Suomessa ks. Hautaniemi (2004).

Marko: - Mohammud potkii!
Mohammud asettuu jonoon Tuomaksen taakse. Marko on tämän takana, törkkää Mohammudia selkään ja ottaa valmiiksi puolustautumisasennon, kun Mohammud kääntyy ja huitaisee puolihuolimattomasti Markoa kädellään. Marko huitaisee takaisin ja Mohammud yrittää potkaista Markoa takapotkulla. Pojat pyydetään poikien jonoon. Mohammud ja Marko lähtevät juoksemaan kilpaa, kumpi ehtii edelle jonossa. Mohammud ehtii niukasti ensin, mutta Marko tunkee väkisin Mohammudin syrjään ja asettuu tämän eteen. Markon edellä on Tuomas, tämän edellä Joel ja ensimmäisenä jo kauan valmiudessa odotellut Jesse. Opettaja lähtee ja tytöt seuraavat perässä, sitten poikien jono. Mohammud avaa viereisen ulko-oven ja kiertää sitä kautta.
Marko huutaa: - Mohammud mun taa! Mohammud menee Markon taa. Pojat katkaisevat tyttöjen jonon ja menevät ulos ennen viiden viimeisen tytön letkaa.

Mohammud pyrkii puolustautumaan Markoa vastaan ja kilpailee tämän kanssa paikasta jonossa, mitkä ovat hegemonisen maskuliinisuuden tasapainoilijoille ominaisia toimintoja. Vaikka Mohammud joutuu katkelmassa Markon taholta tulevan vallankäytön kohteeksi ja sitä kautta toisarvoistetuksi, hän ei kuitenkaan pyri oikaisemaan tilanteeseen kiinnittyvää epäoikeudenmukaisuutta Markon huutaessa opettajalle, että Mohammud potkii. Näin pojat uusintavat osaltaan valtahierarkiaa ja tuottavat toiseutta.[7]

Edellisessä tapaustutkimuksessani (Manninen 2002) maahanmuuttajaoppilaat hakeutuivat toistensa seuraan. Tässä luokassa ei ollut muita maahanmuuttajapoikia, joiden kanssa Mohammud olisi voinut ryhmäytyä. Tilanne antoi hänelle kolme mahdollisuutta löytää paikkansa luokan sosiaalisissa suhteissa: jäädä yksin, olla tyttöjen ja representoimansa sosiaalisen sukupuolen takia alimmaksi hierarkiassa sijoittuvan Jessen kaveri tai pyrkiä muiden suomalaispoikien joukkoon hyväksyen valtapelin säännöt. Hän valitsi viimeisimmän vaihtoehdon ja kannatti hegemoniaa, vaikka hänet jätettiinkin valtahierarkiassa marginaaliin. Mohammudin suhtautuminen dominoivampia poikia kohtaan oli joskus nöyrä, ja kuten esimerkissä, hän tyytyi hänelle osoitettuun paikkaan hierarkiassa. Esimerkiksi eräässä jääkiekkopelissä Mohammud kiitti aina, kun joku syötti hänelle. Mohammudia ja muitakin hierarkian alapäähän sijoittuvia poikia kontrolloitiin tai muistutettiin välillä asemastaan enemmän tai vähemmän hienovaraisin keinoin, kuten Esa seuraavassa episodissa tekee.

[7] Katkelmassa näkyy paitsi Markon Mohammudia kohtaan osoittamat valtapyrkimykset, myös poikien dominanssi suhteessa tyttöihin sekä tyttöjen ja poikien jakaminen itsestään selvästi sukupuolen mukaisiin jonoihin, vaikka muitakin ryhmittelyperusteita olisi ollut. Luokittelu kahteen sukupuoleen tapahtuu koulussa sekä virallisen että piilo-opetussuunnitelman kehyksessä (Tzankoff 1992). Pojat dominoivat tilaa fyysisesti ja myös äänenkäytöllisesti (Thorne 1993; Tolonen 2002). Poikien fyysinen dominointi tyttöihin nähden ilmenee katkelmassa poikien etuillessa tyttöjä, ilman että kukaan protestoi tai puuttuu asiaan. Nämä ovat esimerkkejä itsestään selvinä, annettuina otetuista sukupuolistuneista käytännöistä koulumaailmassa.

Opettaja: - Ota itelles pari.
Jaakko ja Tuomas löytävät heti toisensa. Esa katsoo, onko Jaakko tai Tuomas vapaana, mutta kun ei ole, menee Mohammudin pariksi. Marko ja Joel ovat pari. Tytöt ovat selin kameraan, ei saa selvää, kuka on kenenkin pari.
Opettaja: - Toinen parista on edessä…
Esa asettuu Mohammudin eteen ja sanoo: - Minä!
Opettaja: - … mutta se etumainen ei vedäkään toista perässä, vaan se takimmainen pukkaa edellä olevaa.
Esa meneekin Mohammudin taakse ja lähtee työntämään tätä.

Poikien toimintaa ohjaavat valtahierarkiaan liittyvät kirjoittamattomat pelisäännöt. Koska Esa sijoittuu hierarkiassa Mohammudia ylemmäs, näyttää itsestään selvältä, että Esa saa valita positionsa ja halutessaan vaihtaa sitä ilman että Mohammud ja muut kyseenalaistavat Esan toimintaa. Toisin kuin suomalaiset hegemoniaa tavoittelevat tai kannattavat pojat, Mohammud ei saanut omaehtoisesti päättää osallistumisesta kamppailuun hegemoniasta, vaan dominoivat pojat kontrolloivat sitä, missä määrin Mohammud otettiin mukaan toimintaan ja mikä oli hänen positionsa. Mohammud kuitenkin otettiin yleensä mukaan leikkeihin, mutta Jessen kohdalla oli toisin, kuten seuraavasta käy ilmi.

Kaukana ideaalista: Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjä Jesse

Marginaalinen asema hegemoniaan nähden oli Jesse-pojalla, jonka esittämä maskuliinisuus sisälsi paljon piirteitä feminiinisenä pidetystä käyttäytymisestä. Hän sanoutui useimmiten irti hegemonisesta kamppailusta eikä osoittanut kannattavansa sen ideaaleja. Jesse harrasti viulunsoittoa ja kuvataiteita sekä viihtyi enimmäkseen tyttöjen kanssa. Kysymykseen, miksi hän ei halua pelata jääkiekkoa muiden poikien kanssa, Jesse vastasi, että siinähän voi satuttaa itsensä. Representoimalla sosiaalista sukupuoltaan tavalla, joka hylkäsi hegemonisen maskuliinisuuden ja sen ideaalit, Jesse sijoittui poikien välisessä hierarkiassa alimmaiseksi.

Patrick Hopkins (1998, 172) puhuu artikkelissaan ’gender treacherystä’, traditionaalisia genderidentiteettejä uhkaavista ilmiöistä, jotka kytkeytyvät homofobiaan ja heteronormatiivisuuteen. Hän käyttää Jessen kaltaisista henkilöistä, joiden esittämä sukupuoli voidaan kokea uhkaksi traditionaalisille sukupuoli-identiteeteille, nimitystä ’gender traitor’. Kuka tahansa, jonka ajatellaan uhkaavan sukupuoli-identiteetteihin liittyvien performanssien kirjoittamattomia sääntöjä hylkäämällä tai kieltämällä ne, täyttää Hopkinskin mukaan ’gender traitorin’ kriteerit.

Pojat ovat rakentamassa lumilinnaa. Siinä ovat ainakin Joel, Mohammud, Tuomas, Marko ja rinnakkaisluokan pojat Simo ja Kalle. Jesse menee katsomaan poikien touhuja. Hän kiipeää lumikasan päälle. Marko: - Jessen ei anneta tähän tulla! Nitistetään!
Kalle menee tönäämään Jessen alas, Simo lähtee mukaan, samoin Mo-

hammud. Marko jatkaa Joelin ja Tuomaksen kanssa rakentelua.
Marko: - Hei kato, me tehtiin tuohon luola! Mää meen nyt korjaan tota ku se romahti.
Mohammud ja muut tulevat takaisin. Kalle heittää vielä lumipallolla Jesseä kohti. Kalle ja Simo alkavat rakentaa lisää luolia. Simo sanoo: - Marko kato...
ja Kalle juoksee Markon luo: - Marko! (ei saa selvää)…että tää vuori ois kaikille yhteinen.
Markon puheesta ei saa selvää. Kalle menee kaverinsa luo: - Tehdään lisää luolia tänne.
Kalle tai Simo huutaa: - Jesse, tää on meidän linna! Kukaan ei tule lähellekään!

Sosiaaliseen sukupuoleen kiinnittyvään toiseuden tuottamiseen liittyy Jessen marginaalistaminen siten, että häntä estettiin osallistumasta poikien toimintaan jopa silloin harvoin, kun hän osoitti kiinnostusta muiden poikien välituntileikkeihin. Episodissa Jesseä ei päästetä mukaan, ja Marko esiintyy eniten valtaa käyttävänä johtajana. Rinnakkaisluokan pojat ja Mohammud näyttäytyvät Markolle alisteisina käskyläisinä. Rauhalliset myötäilijät Tuomas ja Joel eivät osallistu aktiivisesti Jessen marginaalistamiseen mutta legitimoivat toisten poikien toiminnan olemalla puuttumatta asioiden kulkuun. Banaalit tasapainoilijat, joita edellisessä esimerkissä edustavat Markon lisäksi Mohammud ja rinnakkaisluokan pojat Simo ja Kalle, tukevat toiminnallaan valtahierarkiassa heidän yläpuolelleen sijoittuvaa Markoa. Markon positio hierarkiassa vaihteli sen mukaan, olivatko Esa ja Jaakko läsnä. Tästä esimerkistä he puuttuvat, joten Markon toimijapositio on tässä kontekstissa vallan suhteen korkein.

McGuffey & Rich (1999) tutkivat sitä, miten lapset ylittivät sosiaalisten sukupuolten rajat kohdistamalla tutkimuksensa leikkeihin, joissa tytöt ja pojat leikkivät omissa ryhmissään. Tutkimus osoitti poikien organisoivan ryhmäänsä hierarkkisen rakenteen, jossa ylimpänä olevat pojat saivat päättää, mikä oli hyväksyttävää toimintaa ja mikä ei. Sama ilmiö näkyy edellisessä esimerkissä, missä muut hyväksyvät Markon toiminnan vallan käyttäjänä. Markon toiminnan legitimoiminen johtaa tällaisen toiminnan ymmärtämiseen normaaliksi käytännöksi ja Markon aseman positioksi, jollaista kannattaa tavoitella.

Judith Butler (1990; 1993) korostaa yksilön mahdollisuuksia vastustaa normalisoivaa valtaa ilmentämällä sukupuoltaan valtavirrasta poikkeavalla tavalla, kuten Jesse tässä aineistossa teki. Jos banaali, hegemoniaa tavoitteleva maskuliinisuus on se normi, jota vasten maskuliinisuuksia koulussa peilataan, voidaan paitsi Jessen, niin myös Esan esittelemä macho-tyyppinen ja kova maskuliinisuus nähdä vastarintana esimerkiksi koulun normalisoivia käytäntöjä kohtaan. Kulttuurisidonnaiset sukupuolikategoriat tarjoavat siis myös mahdollisuuden erilaisille valinnoille ja vastarinnalle.

Lopuksi

Hegemoninen maskuliinisuus toimi tässä aineistossa viitekehyksenä, joka määritti hyväksyttyä poikuutta ja valta-asemia. Luokassa oli toisiinsa nähden erilaisia poikia, jotka representoivat maskuliinisuuksiaan eri tyyleillä. Niiden perusteella pojat asemoitiin tai asemoituivat erilaisiin toimijapositioihin, joissa oli erilaiset mahdollisuudet vallan resurssien käyttöön. Hieman kärjistäen näytti siltä, että mitä kauempana pojan esittelemä maskuliinisuus oli feminiinisenä pidetystä, sitä korkeampi status ja asema hierarkkisessa systeemissä pojalla oli. Maskuliinisuuksia siis rakennettiin suhteessa feminiinisyyteen siten, että feminiinisinä pidetyt sukupuolen representaatiot määriteltiin alempiarvoisiksi, mistä oli tässä aineistossa osoituksena tyttöjen toimijapositioiden rajoittaminen ja heidän jättämisensä itsestään selvänä pidetysti hegemoniakamppailun ulkopuolelle. Väitettä tukee myös feminiinisenä pidetyn hegemonisen maskuliinisuuden pettäjäpojan tyly toisarvoistaminen hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevien poikien toimesta.

Tätä kautta tämä artikkeli koskettaa segregaation purkua tasa-arvonäkökulmasta: niin kauan kuin maskuliinisuutta rakennetaan pohjautuen hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleihin ja vähättelemällä feminiinisenä pidettyä, eivät aidot, sukupuolesta tai sen esittämisen tavasta riippumattomat tasavertaiset kohtaamiset ihmisten välillä ole mahdollisia. Segregaatio ei ole pelkästään mies-nais-kysymys vaan kytkeytyy tämän aineiston poikaryhmässä myös samaa sukupuolta edustavien toimijoiden eriarvoisuuteen ja eron tekemiseen etnisen taustan perusteella. Tämän tapaustutkimusluokan ainoan maahanmuuttajapojan toimijapositiota rajoitettiin hegemonisen ryhmän taholta huolimatta siitä, että hän representoi maskuliinisuuttaan samoin kuin hegemoniaa tavoittelevat pojat.

Tässä artikkelissa esiteltyjen maskuliinisuuksien luokittelulla pyrin osoittamaan ja selkeyttämään toimijapositioita, joiden puitteissa kunkin tyyppistä maskuliinisuutta representoivilla pojilla oli mahdollisuus saavuttaa suosiota ja käyttää valtaa. Tämänkaltaiset yritykset tehdä luokitteluja sosiaalisen sukupuolen perusteella on kyseenalaistettu (mm. Francis 2000). Tässä esitetyt kategoriat eivät ole kuitenkaan stabiileja, jäykkiä luokitteluja vaan sidoksissa tilanteeseen ja siihen osallistuviin toimijoihin. Pojan asema tai status saattoi hetkellisesti kohota tai laskea, mutta asemat olivat kuitenkin suhteellisen vakiintuneita. Valtahierarkian huipulla olevat pojat käyttivät eniten valtaa ja määrittelivät, mikä on hyväksyttyä toimintaa ja kuka saa osallistua kamppailuun hegemoniasta.

Stuart Hallin (1999, 98-99) mukaan dominanssi toimii identiteettikäytäntönä piiloutuen legitimaation kautta normaaliksi käytännöksi. Dominanssi asettaa hierarkian ”minun” ja ”toisten” väliin toimien käytäntönä, jolla eroa konstruoidaan ja oikeutetaan. Monissa tutkimuksissa on todettu poikien ilmentävän identiteettiään ennen kaikkea menestyksen ja ylivoimaisuuden avulla (Rommelspacher 1994; Milhoffer 1995). Tässä aineistossa maskuliinisena pidetyn kompetenssin todistelut olivat apuna hegemonista asemaa tavoittelevien maskuliinisten identiteettien rakentamisessa. Muita oppilaita käytet-

tiin välineinä näissä kompetenssitodisteluissa, ja näihin tilanteisiin kytkeytyi usein väkivaltaa tai sen elementtejä.

Kamppailu statuksesta ja hegemonisesta vallasta on raskasta paitsi pelinappuloiksi joutuneille marginaalistetuille lapsille, myös dominoiville pojille. Säröt maskuliinisuuden panssarissa merkitsevät oman heikkouden julkituloa ja häpeää. Se taas vaatii entistä kovempaa yrittämistä omanarvon tuntoa kohottavan aseman ja statuksen takaisin saamiseksi. Eivät vain oppilaat itse, vaan myös vanhemmat, päiväkotien henkilöstö, opettajat ja kaikki lasten kanssa tekemisissä olevat henkilöt ovat ratkaisevasti vaikuttamassa lasten sukupuoli-identiteettien kehittymiseen jo pienestä pitäen. Koulumaailmassa henkilöstön tulisi tiedostaa ja kyseenalaistaa niitä läpinäkyviä käytäntöjä, joilla koulu tuottaa sosiaalista sukupuolta, tukee ja jopa arvostaa hegemonisen maskuliinisuuden rakentumista ja tarjoaa puitteet valtahierarkioiden rakentamiselle ja väkivaltaisille käytännöille. Esimerkiksi tässä aineistossa poikien sääntörikkeitä katsottiin usein läpi sormien ja vapaapainimittelöt olivat sallittua ajanvietettä.

Opettajia tulisi ohjata jo opettajankoulutuksessa tiedostamaan, miten he voivat omalla asenteellaan ja toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden sukupuoli-identiteetin ja toisia kunnioittavan suvaitsevaisuuden kehittymiseen. Aikuisten tulisi kyseenalaistaa myös poikien kohteluun usein liittyvä dilemma, josta Susan Bordo (1999, 242) käyttää termiä maskuliinisuuden kaksoisside. Se tarkoittaa sitä, että pojat palkitaan miehisenä pidetystä käyttäytymisestä ja niitä poikia nöyryytetään, jotka eivät pyri saavuttamaan hegemonisia ideaaleja. Toisaalta kuitenkin peräänkuulutetaan poikien aggressiivisuuden vähentämiseen pyrkiviä toimenpiteitä. Bell Hooksia (1999) mukaillen pelkkä tiettyjen maskuliinisuuksien representaatioiden vastustaminen ja haastaminen ei kuitenkaan riitä, vaan tilalle täytyy tarjota uusia, väkivallattomia mielikuvia sosiaalisesta sukupuolesta ja tasa-arvoisista, toisen ihmisen kunnioittamiseen perustuvista kohtaamisista koulumaailmassa.

Kirjallisuus

Archer, L. & Yamashita, H. (2003) Theorising Inner-city Masculinities: 'Race', Class, Gender and Education. Gender & Education vol.15: 115-132.

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Hakapaino, Helsinki.

Billig, M. (1995) Banal Nationalism. Sage, London.

Boldt, G.(1996) Sexist and heterosexist responses to gender bending in an elementary classroom. Curriculum Inquiry 26(2), 113-131.

Bordo, S. (1999) The Male Body. A New Look at Men in Public and in Private. Farrar, Strauss and Giroux, New York.

Boulton, M.J. (1996) The relationship between playful and aggressive fighting in children, adolescent and adults. Teoksessa: Archer, J. (toim.) Male violence. Routledge, London, 23-41.

Butler, J. (1990) Gender Trouble. Routledge, London.

Butler, J. (1993) Bodies That Matter. Routledge, London.

Carrigan, T., Connell, R.W. & Lee, J. (1985) 'Toward a New Theory of Masculinity'. Theory and Society 5(4). 551-604.

Clarricoates, K. (1987) Child culture at school: a clash between gendered worlds. Teoksessa: A. Pollard (toim.) Children and their primary schools: a new perspective. Falmer Press, London.

Connell, R.W. (1987) Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Polity Press, Cambridge.

Connell, R.W. (1995) Masculinities. Polity Press, Cambridge.

Connell, R.W. (1998) Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung. Teoksessa: Multioptionale Männlickeiten? Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialbereich. Heft 67, 91-105. Kleine Verlag, Bielefeld.

Connell, R.W. (2002) Gender. Polity Press, Cambridge.

Connolly, P. (1998) Racism, Gender Identities and Young Children: Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school. Routledge, London.

Duncan, N. (1999) Sexual bullying. Gender conflict and pupil culture in secondary schools. Sage, London.

Eder, D. (2002) School talk. Gender and adolescent culture. Rutgers University Press, New Brunswick & New York.

Epstein, D. (1997) Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools. Gender & Education, 9 (1): 105-116.

Fairclough, N. (1992) Discourse and Social Change. Polity Press, Cambridge.

Foster, E. & Tillner, G. (1998) Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. Teoksessa: Multioptionale Männlichkeiten? Kleine Verlag, Bielefeld, 79-89.

Foucault, M. (1980) Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977 by Michel Foucault. Gordon, Colin (toim.) Pantheon Books, New York.

Foucault, M. (1983) The Subject and Power. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Toim. Dreyfus, H. & Rabinow, P. Harwester Press, Brighton.

Foucault, M. (1984) (1976): Seksuaalisuuden historia. Gaudeamus, Tampere.

Francis, B. (2000) Boys, Girls and Achievement: addressing the classroom issues. Routledge/Falmer, London.

Gordon, T. & Holland, J. & Lahelma, E. (2000) Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools. Antony Rowe Ltd, Chippenham.

Hall, S. (1999) Identiteetti. Vastapaino, Tampere.

Hautaniemi, P. (2004) Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Helander, R. (2002) Somalitytöt kahden kulttuurin välissä. Teoksessa: Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tampere: Tammer-Paino Oy, 109-128.

Hopkins, P.D. (1998) Gender Treachery: Homofobia, Masculinity and Threatened Identities. Teoksessa: Zack, N. & Shrage, L. & Sartwell, C. (toim.) Race, Class, Gender and Sexuality: The Big Questions, s. 168-186.

Hooks B. (1999) 'bell hooks'. Teoksessa: Foss, K. & Foss, S. & Griffin, C. (toim.) Feminist Rhetorical Theories. Sage, London & New Delhi, s. 70-90.

Huuki, T. (2002) 'Popularity, Real Lads and Violence on the Social Field of School'. Teoksessa: Sunnari, V. & Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.) Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments. Femina Borealis 6. Oulu Univerity Press, Oulu, s. 41-59.

Jokinen, A. (2000) Panssaroitu maskuliinisuus. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.

Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere.

Jordan, E. (1995) Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of schooling, Gender and Education 7: 69-86.

Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997) Masculinity, Violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies'. Gender & Education, 9(1): 117-135.

Kimmel, M. (1994) 'Masculinity as Homofobia. Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity'. Teoksessa: Kaufman, M. & Brod, H. (toim.) Theorizing Masculinities. Sage & Thousand Oaks, London & New Delhi, s. 119-141.

Lagerspetz, K.M.J. & Björkvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. Aggressive Behaviour 14 : 403-414.

Lagerspetz, K.M.J. & Björkvist, K. (1994) Indirect aggression in boys and girls. Teoksessa: Huesmann, R. (toim.) Aggressive Behaviour: Current Perspectives. Plenum Press, New York.

Lagerspetz, K. (1998) Naisten aggressio. Tammi, Helsinki.

Lehtonen, J. (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsingin yliopistopaino, Helsinki.

Mac an Ghàill, M. (1994) The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling. Open University Press, Helsinki.

McGuffey, C.S. & Rich, B.L. (1999) Playing in the gender transgression zone. Race, class and hegemonic masculinity in middle childhood. Gender& Society 13(5), 608-627.

Mandel, L. & Shakeshaft, C. (2000) Heterosexism in middle school. Teoksessa: Lesco, N. (toim.) Masculinities at School: Research on men and masculinities. Sage Publications, Thousand Oaks, s. 27-48.

Manninen, S. (2002) 'Masculinities, Power Hierarchy and Social Position in Classroom Community – A case Study on the Social Relations of a Multicultural Classroom'. Teoksessa: Sunnari, V. & Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.) Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments. Oulu University Press, Oulu, s. 60-80.

Milhoffer, P. (1995) 'Gewalt hat auch ein Geschlecht'. Teoksessa: Melzer, W. (toim.) Gewaltlösungen. Möller Druck und Verlag GmbH, Berlin, s. 108-110.

Olweus, D. (1992) Kiusaaminen koulussa. Otava, Helsinki.

Paechter, C. (2003) Power, Bodies and Identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. Sex Education 3(1): 47-60.

Parker, A. (1996) The construction of masculinity within boys' physical education. Gender and Education 8: 41-157.

Pech, D. (2002) "Neue Männer" und Gewalt. Gewaltfacetten in refleksiven männlichen Selbstschreibungen, Leske+Budrich, Opladen.

Reay, D. (2001) 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. Gender & Education 13(2): 153-166.

Renold, E. (2000) 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. Gender & Education 12(3): 309-326.

Renold, E. (2004) 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. Gender & Education 16(2): 247-265.

Rommelspacher, B. (1994) Rassismus und Rechtsextremismus: Der Streit um die Ursachen. Teoksessa: Tillner, C. (toim.) Frauen – Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Feministische Beiträge, Münster, s. 11-26.

Salmivalli, C. (1998) Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Gaudeamus, Tampere.

Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. (2000) Aggression and social status – Do gender and type of aggression matter? Scandinavian Journal of Psychology, 41: 17-24.

Skeggs, B. (1993) Theorizing masculinity. Teoksessa: Ahokas, P. & Lahti, M. & Sihvonen, J. (toim.) Mieheyden tiellä. Maskuliinisuus ja kulttuuri. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 39. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Skelton, C. (1996) Learning to be tough: the fostering of maleness in one primary school, Gender and Education 8: 185-197.

Skelton, C. (1997) Primary boys and hegemonic masculinities, British Journal of Sociology of Education, 18: 349-369.

Sunnari, V. (2000) Sex, Gender and School Violence Teoksessa: Sunnari, V. & Räsänen, R. (toim.) Ethical challenges for teaching education and teaching. University of Oulu, s. 91-103.

Sunnari, V., Huuki, T., Manninen, S. & Tallavaara, A. (2003) Den valdsamma skolkulturen och hegemonisk maskulinitet. I: NIKK magasin 2/2003, 17-21.

Sunnari, V. (2000) Heterosexualised peer relations and violence in the primary schools of the northern periphery in Finland. Widerstedt B. (toim.) (2005) Proceedings from the 2nd International Conference "Values in Education across Boundaries" Umeå 28.-29. October 2003. Värdegrund i teori och praktik. Skrifter utgivna av Värdegrundscentrum, Umeå Universtitet 5. Print & Media, Umeå University, 207-225.

Thorne, B. (1989) Girls and Boys Together…but Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary schools. Teoksessa: Kimmel, M. & Messner, M. (toim.) Men's Lives. New York: Macmillan Publishing Company, s. 138-152.

Thorne, B. (1993) Gender play. Girls and Boys in School. Open University Press, Buckingham.

Toerien, M. & Durrheim, K. (2001) Power Through Knowledge: 'Ignorance and the Real Man'. Feminism & Psychology. 11 (1): 35-54.

Tolonen, T. (1998) 'Everyone at school thinks I am a nerd…' – Schoolboys' fights and ambivalence about masculinities.' YOUNG, vol 6.

Tolonen, T. (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Tila, ääni ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.

Tzankoff, M. (1992) 'Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation – Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien'. Teoksessa: Tillmann, K.J. (toim.) Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen: Leske+Budrich.

Yuval-Davis, N. (1999) Ethnicity, Gender Relations and Multiculturalism. Teoksessa: Torres, R.D. & Mirón, L.F.J. & Inda, X. (toim.) Race, Identity and Citizenship. Blackwell, Massachusetts & Oxford, s. 112-125.

”En ole yhtään matemaattinen ihminen” – tyttöjen minäkäsitys, asenteet ja itsearviointitaidot uravalintojen lähtökohtana

Maria Kukkonen

Kun oululaisessa Kastellin lukiossa aloitettiin hanke tyttöjen matematiikan, fysiikan ja kemian opintojen sekä niihin liittyvien uravalintojen edistämiseksi, huomio kohdistettiin opiskeluminäkäsitykseen, opiskeluasenteisiin ja oppimisen itsearviointitaitoihin. Lukio-opintojen alkuvaiheen kartoituksessa tyttöjen käsitykset itsestä oppijana ja asenteet näiden aineiden opiskelua kohtaan osoittautuivat varsin kielteisiksi, mikä ei ollut yllätys aiempien tutkimusten perusteella. Yleisesti on myös tiedetty, että oppimista koskevat asenteet ja käsitykset muotoutuvat kasvuvuosien aikana monitahoisten sosialisaatioprosessien tuloksena. Kastellin lukiossa asenteiden ja minäkäsityksen muotoutumista haluttiin tarkastella aiempaa yksityiskohtaisemmin konkreettisissa oppituntitilanteissa itsearvioinnin tehostamisjakson aikana. Jakson aikana havaittiin, että tyttöjen kielteiset ajattelu- ja toimintatavat voivat toisinaan muodostaa ongelmia ylläpitävän kehän, josta voi olla työlästä palata tuloksellisen ja palkitsevan oppimisen pariin. Jatkossa Kastellissa pohditaan, miten matematiikan, fysiikan ja kemian kurssit voitaisiin järjestää niin, että oppilaat – niin tytöt kuin pojatkin – voisivat opiskelunsa edetessä avoimemmin tiedostaa kielteisiä, kehämäisiä ajattelu- ja toimintatapojaan sekä etsiä niille rakentavampia ja opiskelua paremmin edistäviä vaihtoehtoja. Tavoitteena on tukea itsearviointitaitojen kehittymistä ja siten auttaa oppilaita kielteisten tilannetulkintojen kehästä takaisin myönteiselle opiskeluraiteelle tai mieluiten estää ennalta noidankehään joutuminen. Myös uravalintoja kapeuttavaa segregaatiota miesten ja naisten ammatteihin on helpompi purkaa, jos oppilaat – tutkimusten mukaan siis erityisesti tytöt – voivat perustaa valintojaan aiempaa enemmän oman osaamisensa totuudenmukaiseen arviointiin osaamisensa vähättelyn tai stereotyyppisten rooliodotusten sijasta.

1. Kehittämistyön lähtökohdat

Kastellin lukion yhtenä tavoitteena WomenIT-hankkeessa on ollut edistää tyttöjen uravalinnan suuntautumista luonnontieteellis-teknisille ja informaatioteknologia-aloille. Koska nuori ammattia valitessaan itse arvioi soveltuvuuttaan eri koulutusaloille, lukiossa päätettiin lukuvuoden 2002-2003 aikana tehostaa oppijan itsearviointia samalla kun selvitettiin minäkäsityksen ja asenteiden muovautumista matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelukonteksteissa (ks. myös Kukkonen, 2003b). Lähtökohtana oli oletus, jonka mukaan tytöt – pitkälti sosialisaatioprosessien vuoksi – arvioivat vähättelevästi ja virheellisesti oppimistaan näissä aineissa, mikä vaikuttaa koulutus- ja ammattivalintoihin (esim. Hannula, 1997; Soro, 2002). Jos itsearviointi on puutteellista tai vääristynyttä, ammatinvalinnan lähtökohta on ontuva eivätkä valinnat ehkä ole pitemmän päälle tyydyttäviä (Santasalo & Palviainen,

1998). ”En ole yhtään matemaattinen ihminen” -väite on esimerkki itsearviointivirheestä, mikäli sen esittäjä suoriutuu matemaattisista tehtävistä hyvin.

Eettiseltä kannalta ei ole perusteltua painostaa tyttöjä tekemään tietynlaisia koulutus- ja ammattivalintoja, kun taas perusteltua on tukea heidän itsearviointitaitojensa kehittymistä ja poistaa siltä osin esteitä osuvilta koulutus- ja ammattivalinnoilta. Tällöin kyse on metakognitiivisten taitojen tukemisesta niin, että oppija voi itsenäisesti ja riippumattomana ympäristönsä stereotyyppisistä ja sukupuolisidonnaisista normeista muovata minäkäsitystään ja opiskeluasenteitaan oppimista edistävään suuntaan.

2. TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT

2.1. Itsearviointi ja metakognitiiviset taidot

Itsearviointia voidaan pitää paitsi keskeisenä ammatinvalintaprosessin lähtökohtana (esim. Lindeman et al., 1996; Santasalo & Palviainen, 1998), yleensäkin osana oppimisprosessia. Itsearviointi on oppijan itse suorittamaa oppimisprosessin ja sen tulosten arviointia, jonka ansiosta oppija voi asettaa opiskelulleen tavoitteita ja säädellä sitä pitkäjänteisesti. Itsearviointi voi kohdistua sekä omaan oppimiseen että laajasti itseen oppijana, kuten yhteistyötaitoihin ja vastuullisuuteen (Eloranta, 2000, 74; Koppinen et al., 1994, 84). Usein itsearviointikäsitettä käytetään liukuvasti näissä molemmissa merkityksissä, sillä oppijan käsitykset oppimisen prosesseista ja tuloksista sekä itsestä oppijana ovat toisiinsa monin säikein nivoutuvia (esim. Lasonen, 1996, 144).

Realistinen itsearviointi vaatii kohtalaisia metakognitiivisia taitoja eli taitoja tiedostaa, tarkastella, säädellä ja kontrolloida oppimista (Hacker, 1998). Metakognitiiviset tiedot eli metakognitiot merkitsevät tietoja ja uskomuksia paitsi itsestä tiedon käsittelijänä, myös tehtävästä ja sen vaatimuksista sekä strategioista, joilla tehtävä voidaan suorittaa. Metakognitiiviset kokemukset kohdentuvat tiettyyn hetkeen, mutta ne liittyvät myös käsityksiin omasta menneisyydestä ja tulevaisuudesta oppijana sekä omaan rooliin suhteessa opiskelutovereihin tai opettajaan. (Ibid., 1-8; Nelson & Narens, 1996.)

Vaikka itsearvioinnin taitoja on toisinaan pidetty metakognitiivisten taitojen synonyyminä (Hakkarainen et al., 1999, 165), voidaan nämä käsitteet erottaa toisistaan. Metakognitiivisiin taitoihin kuuluu oleellisesti kyky ohjata ja kontrolloida oppimista, kun taas itsearviointitaitoihin sitä ei välttämättä liitetä. Usein ajatellaan, että itsearviointi mahdollistaa oman opiskelun säätelyn ja hallinnan. Tarkasti ottaen metakognitiivisten prosessien voisi siis katsoa sisältävän paitsi itsearviointia, myös itsekontrollia ja itsesäätelyä.

Itsearviointia suoritetaan yleensä suhteessa joihinkin kriteereihin tai tavoitteisiin, metakognitiivisista taidoista riippuen enemmän tai vähemmän tietoisesti. Kun oppija arvioi oppimistaan tietyn oppiaineen ja tiettyjen tehtävien

puitteissa, arvioinnin kriteerit perustuvat yleensä ko. oppiaineeseen ja tehtäviin (vrt. Mäkinen, 2000). Jos hän samalla arvioi laajasti itseään oppijana, vaikkakin tietyn oppiaineen kontekstissa, hän voi pitää vertailukohteinaan myös henkilökohtaisempia kriteereitä. Näitä ovat Higginsin (1996) mukaan ideaaliminä, joka kuvaa yksilön itseen kohdistamia toiveita, sekä toisaalta normiminä, joka heijastaa yksilön käsityksiä muiden odotuksista sekä kulttuuriin liittyvistä velvollisuuksista. Ideaali- ja normiminä määrittelevät yksilön tavoitteita eli millaista kehittymistä hän odottaa itseltään ja mihin hän kiinnittää huomiota kehittymistä arvioidessaan. Ne voivat myös kietoutua yhteen siten, että omia toiveita on vaikea erottaa sosiaalisten suhteiden myötä sisäistetyistä velvollisuuksista. (Ibid., 1072.) Arvioidessaan soveltuvuuttaan eri koulutusaloille yksilö voi painottaa joko normiminää, jolloin hän vertaa osaamistaan siihen, mitä hän olettaa muiden häneltä odottavan, tai ideaaliminää, jolloin hän tukeutuu enemmän itse punnittuihin uratoiveisiin (vrt. Strauman, 1996).

Metakognitiivisten taitojen ja itsetuntemuksen kehittyessä yksilö alkaa paremmin tiedostaa normi- ja ideaaliminänsä sisältöjä sekä asettamiensa koulutustavoitteiden kytkentää niihin. Hän voi myös halutessaan tukeutua entistä enemmän ideaaliminäänsä eli niihin tavoitteisiin, jotka hän valitsee oman harkintansa tuloksena, ja käyttää niitä arviointinsa kriteereinä ympäristönsä normatiivisten odotusten sijasta. ”En ole yhtään matemaattinen ihminen” -väitteen esittävä mutta matematiikassa hyvin pärjäävä tyttö ei ehkä halua olla ’matemaattinen ihminen’, koska se ei kulttuurissamme ole kuulunut tyttöjä koskevaan normistoon (Hannula, 1997, 186; 1998). Ennakkoluuloton omien toiveiden pohdinta voi osoittaa, että matemaattinen osaaminen voikin sisältyä osaksi omia koulutustavoitteita, riippumatta siitä, miten kulttuurinen, segregoiva normistomme määrittelee tyttöjen kyvyt ja koulutusvalinnat. Itsearvioinnin kehittyminen totuudenmukaisemmaksi saattaa siis vaatia myös arviointikriteereiden tiedostamista ja muuttamista haitallisista normeista riippumattomiksi.

Oppijan itsearviointitaidot eivät välttämättä kehity spontaanisti, vaan tarvitaan tukea ja ohjausta. Oppijaa voidaan esimerkiksi erilaisten kirjoitustehtävien avulla ohjata pukemaan mielikuvia opiskeluprosessin edistymisestä kielelliseen asuun (vrt. Mäkinen, 2000). Näin mielikuvat altistetaan tietoiselle tarkastelulle, mikä on omiaan lisäämään tietoisuutta ja ymmärrystä itsestä oppijana. Oppijaa voidaan myös kannustaa keskustelutilanteisiin, joissa hän saa vertailukohteen käyttämilleen arviointikriteereille kuullessaan toisen opiskelijan kokemuksista. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) mukaan kielellä on keskeinen merkitys metakognitioiden kehittymisessä, ja siten kosketus muiden ihmisten näkökulmiin ja tiedonkäsittelytapoihin auttaa ihmistä tiedostamaan omia ajattelu- ja päättelyprosessejaan. Metakognitiivista kehitystä tuettaessa keskeistä on siis yhteisöllinen toiminta, jonka avulla yksilöt voivat päästä käsiksi paitsi omiin, myös toisten metakognitiivisiin prosesseihin. (Ibid., 169-174.) Itsearviointitaidot kehittyvät paremmin toimittaessa yhdessä muiden kanssa kuin yksin.

2.2. Opiskeluminäkäsitys itsearvioinnin lähtökohtana

Itsearviointi kohdistuu oppimisen prosessien ja tulosten ohella myös oppijan 'minään'. Toisaalta opiskeluminäkäsitys, jolla tässä tarkoitetaan oppijan itseä koskevia tietoja eli kognitioita, heijastuu siihen, miten hän arvioi oppimistaan, sillä minäkäsitys on kaikkea oppimista perustavalla tavalla säätelevä tekijä (esim. Byrne, 1996). Pitkälti minäkäsitykseen liittyy esimerkiksi se tapa, jolla oppija suhtautuu vaikean tehtävän aiheuttamaan turhautumiseen ja ahdistukseen ja miten hän ottaa nämä tunteet huomioon oppimisensa arvioinnissa. Kun oppijan minäkäsitys kehittyy, myös hänen tapansa ja valmiutensa arvioida oppimistaan kehittyvät.

Itseä koskevilla tiedoilla on väistämättä yhteyksiä itseä koskeviin tunteisiin ja kokemuksiin (Hattie, 1992). Tunne siitä, että on hyvä ja arvokas, merkitsee hyvää itseluottamusta, ja useimmiten se kytkeytyy itseä koskeviin myönteisiin tietoihin. Nähtävästi juuri tämäntyyppisten tunnekytkentöjen vuoksi minäkäsitys vaikuttaa opiskelutilanteessa oleellisesti motivaatioon eli siihen, millaisiin tavoitteisiin oppilas suuntautuu ja miten voimakkaasti hän ponnistelee niitä kohden (esim. Rheinberg et al., 2000). Esimerkiksi luovutusherkkyys, epäonnistumisen pelko, toiminnan suunnitelmallisuus ja optimismi heijastavat motivaatiota ja samalla minäkäsitystä (Niemivirta, 2002). Koulutus- ja uravalinnoissa motivaation ja minäkäsityksen yhteisvaikutus näkyy selvästi vaikkapa silloin, kun yksilö sulkee pois jotkin alat epäonnistumista peläten ja kykyjään vähätellen.

Motivaatioon liittyy volitionaalisia prosesseja, jotka merkitsevät tahdonvaraista ponnistelua kohden oppimistavoitteita (Corno, 1994). Myös volition kannalta minäkäsitys on merkittävä, sillä vahva tahto tehdä töitä tavoitteiden eteen edellyttää myönteisiä käsityksiä itsestä oppijana. Päätös jatkaa ponnistelua vaikean tehtävän parissa tai vaihtoehtoisesti päätös luopua yrittämisestä, riippuu pitkälti juuri volitiosta. Järvenoja (2002, 22-25) toteaakin, että sinnikäs ponnistelu mahdottomalta tuntuvan matematiikan tehtävän parissa edellyttää tehokasta volitionaalista kontrollia, johon sisältyy ahdistuksen ja turhautumisen säätelyä tauottamalla opiskelua sopivasti sekä motivaation säätelyä luomalla mielikuvia onnistuneesta työstä. Luottamus itseen oppijana tehostaa volitionaalista kontrollia ja sitä kautta oppimisen itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuuden vahvistumisesta on nuorelle hyötyä siten, että hän voi suunnata opiskeluvalintojaan itsenäisemmin, antamatta kovin suurta painoarvoa ympäristön normatiivisille odotuksille.

Oppijan minäkäsitystä ei ole syytä käsittää niinkään yleisenä koulu- tai suoritusminänä, vaan mieluumminkin eri oppiaineisiin eriytyvänä ja kontekstisidonnaisena opiskeluminäkäsityksenä (Aho, 1995; Marsh & Hattie, 1996, 39-58). Voidaan siis puhua oppiainespesifeistä tai oppiainekohtaisista minäkäsityksistä, joita Marshin (1990) mukaan yhdistävät hierarkiassa ylemmät matemaattinen sekä verbaalinen minäkäsitys. On näyttöä siitä, että yleinen matemaattinen minäkäsitys (ts. matemaattisia ja luonnontieteellisiä aineita koskeva minäkäsitys) korreloi matematiikan spesifiseen minäkäsitykseen sekä luonnontieteiden erillisiin minäkäsityksiin (ibid.).

Paitsi oppiainekontekstin mukaan, minäkäsitys vaihtelee myös tilanteittain. Viime aikoina yleistynyt käsite 'working self-concept', tilanneminäkäsitys, viittaa joustavaan, situationaaliseen minäkäsitykseen. Itsemäärittelyistä vain osa voi olla tietoisuudessa tiettynä hetkenä, ja juuri tämä osa muodostaa tilanneminäkäsityksen. (Aries et al., 1998; Andersen et al., 1997, 236-237.) Tilanneminäkäsityksen sisältöön vaikuttavat kulloinenkin konteksti ja ajankohta, jotka nostavat tietoisuuteen niiden kannalta relevantteja itsemäärittelyitä (ks. myös Demo, 1992, 305). Koska sosiaalisen kontekstin merkitys on huomattava (Banaji & Prentice, 1994), myös muiden opiskelijoiden sekä opettajan toiminta heijastuvat yksittäisen oppijan minäkäsitykseen. Näistä syistä oppijan minäkäsitystä onkin syytä tutkia tilannekohtaisesti sekä yhteydessä kulloiseenkin oppiaineeseen ja opiskelun sosiaaliseen kontekstiin (ks. Kukkonen, 2003a).

2.3. Tyttöjen minäkäsitys ja asenteet matemaattisissa aineissa

Matematiikan opiskelussa minäkäsityksen merkitys on jo pitkään tiedostettu. On esimerkiksi todettu, että ne oppilaat, joiden minäkäsitys matematiikassa on vahva, valitsevat tämän aineen valinnaiskursseja. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että minäkäsitys matematiikassa oli sekä ala- että yläasteen luokilla selkeästi yhteydessä saavutuksiin tässä aineessa. Tutkimuksessa todettiin: "koska matematiikkasuoritukset ovat yhteydessä oppilaiden minäkäsitykseen, tulisi jokaisen opettajan työskennellä järjestelmällisesti kaikilla oppitunneillaan kehittääkseen oppilaiden minäkäsitystä myönteiseen suuntaan." (Linnanmäki, 1997, 289-299.)

Tyttöjen käsitys itsestä matematiikan oppijana on havaittu kielteisemmäksi kuin poikien (esim. Crain, 1996, 409-416; Hannula et al., 1997; Lepola, 2000). Tyttöjen taidot matematiikassa ovat kuitenkin Soron (2000) raportoiman kansainvälisen tutkimusprojektin mukaan olleet yhtä hyviä kuin poikien tai todetut erot ovat olleet niin vähäisiä, että minäkäsitysten eron ei voi katsoa heijastavan todellisia taitoeroja. Tyttöjen ja poikien minäkäsityksissä voivat heijastua mieluumminkin sukupuolten erilaiset minäkäsityksen rakentamistavat, joihin kulttuuriset stereotypiat vaikuttavat (Josephs et al., 1992; Hannula, 1997).

Koska minäkäsitys liittyy kiinteästi siihen, miten oppija asennoituu oppiaineeseen ja miten myönteisenä tai kielteisenä hän arvioi oppiainetta, ei ole yllättävää, että tyttöjen asenteet matematiikkaa kohtaan ovat kielteisempiä kuin poikien. Kielteinen asenne ja minäkäsitys heijastuvat tyttöjen itsearvioinneissa siten, että he eivät liitä matematiikassa onnistumista kyvykkyyteen ja epäonnistumista yrittämisen puutteeseen, kuten pojat usein tekevät. Tytöt mieluumminkin liittävät epäonnistumisen kykyjen puutteeseen, joten kyseessä on itselle vahingollinen attribuutio, joka edelleen heikentää minäkäsitystä. Tähän attribuutioon liittyy omia taitoja vähätteleviä uskomuksia, joiden mukaan onnistuminen on itsestä riippumatonta sattumaa tai hyvää tuuria, ja se johtaa vähitellen opittuun avuttomuuteen ja alisuoriutumiseen. Tytöt myös saattavat kokea, että he eivät tule menestymään matematiikas-

sa, vaikka kuinka yrittäisivät. Kaiken kaikkiaan tytöt pitävät matematiikkaa vaikeampana, ahdistavampana sekä vähemmän mielenkiintoisena ja innostavana. Nämä tyttöjen ja poikien asenne-erot näyttävät vahvistuvan kouluvuosien aikana. (Hannula et al., 1997; Hannula, 1998; Linnanmäki, 1997; Soro, 2002.) Hannulan (1998) mukaan kyseessä on laaja ongelma, sillä tyttöjen suhteessa matematiikkaan on paljon samanlaista kuin heidän suhteessaan tekniikkaan ja eksakteihin luonnontieteisiin (vrt. Räsänen, 1991).

Eri oppiaineisiin kohdistuvat asenteet eivät ole irrallisia kulttuurisista tekijöistä, mm. vallitsevista sukupuolistereotypioista. Hannula (1997) katsoo tyttöjen kielteisten matematiikka-asenteiden liittyvän siihen, että he – kuten pojatkin – ovat tottuneet pitämään matematiikkaa enemmän miesten kuin naisten alueena. Mielikuvaan matematiikasta maskuliinisena tieteenalana on voitu liittää stereotyyppisiä oletuksia siitä, miten miehet olisivat rationaalisempia ja soveltuvampia tieteenalalle, jossa korostetaan logiikkaa ja objektiivisuutta. Onkin esitetty, että tyttöjen asenteet matematiikkaa kohtaan muuttuisivat, jos mielikuvaa matematiikasta voitaisiin muuttaa vähemmän maskuliiniseksi. (Ks. myös Soro, 2002, 64-66.)

Mielikuvat tieteenalasta liittyvät sille ominaiseen ”ajattelukulttuuriin”, joka ei sisällä vain tieteenalalla kehiteltyjä tietoja ja taitoja vaan myös sille tyypillisiä toimintatapoja, normeja ja arvoja, kuten Rauste- von Wright ja von Wright (1995) ovat todenneet. Aittolan (1992) yliopisto-opintoja koskevassa tutkimuksessa matematiikka ja luonnontieteet yhdistyivät opiskelijoiden mielikuvissa varsin voimakkaasti teknokraattisiin arvoihin. Kun siis tytöt muodostavat mielikuvaa matemaattisista tieteenaloista, näihin tieteenaloihin yhdistetyt, mahdollisesti koviksikin mielletyt arvot ovat samalla heidän punnittavinaan. Tähän punnintaan vaikuttaa omalta osaltaan heidän minäkäsityksensä, käsitys siitä, millainen olen oppijana ja ihmisenä yleensä tai erityisesti ko. oppiaineessa (ks. Kukkonen, 2003a, 18-19).

On selvää, että opettajat, opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit vaikuttavat monin tavoin tyttöjen asenteisiin ja minäkäsitykseen. Näitä vaikutuksia tulee tarkastella kriittisesti, sillä Soron (2002) mukaan opettajien uskomukset tyttöjen matemaattisista taidoista ovat kielteisempiä kuin uskomukset poikien taidoista, eivätkä nämä uskomukset voi täysin olla heijastumatta opetustilanteissa. Opettajien asennemuutos on siis tarpeen. Oman asenteen tarkastelun lisäksi opettajan ammattitaitoon kuuluu niiden keinojen etsiminen, joilla voidaan tukea oppilaiden, yhtä lailla poikien kuin tyttöjenkin, myönteisiä asenteita ja myönteistä minäkäsitystä kyseisen oppiaineen kontekstissa (esim. Lindgren, 1997). Kertyneen tutkimustiedon valossa näiden pedagogisten keinojen tulee kohdistua erityisesti tyttöjen opiskeluun. Toimenpiteiksi on jo aiemmin ehdotettu tyttöjä kiinnostavia tehtäviä ja oppimateriaaleja, rohkaisevaa palautetta ja yhteistoiminnallisia työtapoja (ks. Hannula, 1998). Tässä artikkelissa kuvattujen näkökohtien perusteella merkittävä pedagoginen ratkaisu voi olla myös pitkäjänteinen työ itsearviointitaitojen edistämiseksi niin, että tytöt eivät vähättelisi todellista osaamistaan vaan antaisivat osaamiselleen ansaitun arvon.

3. Tutkimuksen tehtävä ja toteutus

Tutkimus toteutettiin lukuvuoden 2002-2003 aikana, ja siihen osallistuivat Kastellissa tuolloin lukio-opintonsa aloittavat opiskelijat. Tutkimuksen tehtäväksi asetettiin 1) kuvailla tyttöjen minäkäsitystä ja opiskeluasenteita matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelukonteksteissa lukio-opintojen alkuvaiheessa, sekä 2) selvittää tyttöjen itsearviointiin liittyviä tilannetulkintoja ja sitä, miten tyttöjen käsitykset itsestä ja opiskeluasenteet muotoutuvat niiden kautta. Jälkimmäistä tutkimustehtävää varten suunniteltiin ja toteutettiin tutkijan, opinto-ohjaajan ja neljän matematiikan, fysiikan ja kemian opettajan yhteistyönä opiskelujakso, jonka aikana opiskelijoiden itsearviointia tehostettiin ja tuettiin. Tutkimusote oli kvalitatiivinen, ja aineistoa kerättiin asenne- ja minäkuvakartoituksen, ainekirjoituksen sekä ryhmähaastatteluiden avulla.

Asenne- ja minäkuvakartoitukseen osallistui 42 tyttöä ja 18 poikaa. Kartoituksessa opiskelijaa pyydettiin kuvailemaan käsityksiään ja kokemuksiaan matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelusta ala-asteen, yläasteen ja lukion alkuvaiheen kokemusten valossa. Lisäksi häntä pyydettiin kuvailemaan lukion ainevalintojen perusteluita, itseä ko. aineiden oppijana sekä ajatuksia siitä mahdollisuudesta, että jatko-opinnot ja tuleva ammatti liittyisivät matematiikkaan, luonnontieteisiin tai tekniikkaan. Ainekirjoitustehtävä toteutettiin muutamia päiviä läheiselle terästehtaalle suuntautuneen opintokäynnin jälkeen. Tutkimuksessa analysoitiin 35 tytön ja 12 pojan kirjoitelmat.

Itsearvioinnin tehostamisjakso toteutettiin viidelle opiskelijaryhmälle, jotka opiskelivat kolmea kurssia (Geometria, Fysiikka yhteiskunnassa ja Kemia – kokeellinen luonnontiede). Näkökulma suunnattiin symbolisen interaktionismin periaatteiden mukaisesti opiskelijoiden tilannetulkintoihin siten, että itseä, opiskelua, muita opiskelijoita ja opettajaa koskevia tulkintoja ei oletettu toisistaan irrallisiksi (Woods, 1992). Opiskelijoiden tehtävänä oli arvioida oppimisensa sujumista oppituntikohtaisesti sekä osallistua opettajan ohjaamaan ryhmäkeskusteluun, jossa kertynyttä arviointiaineistoa tarkasteltiin yhdessä. Ryhmäkeskustelun avulla pyrittiin luomaan itsearviointitehtävälle yhteisöllistä tukea siten, ettei opiskelija olisi oppimisen sujumista koskevien ajatustensa kanssa yksin. Opiskelijoita motivoitiin tehtävään kertomalla heille itsearvioinnin merkityksestä osana tavoitteellista oppimisprosessia sekä sisällyttämällä tehtävä osaksi kurssisuorituksia.

Jakson aikana kukin opiskelija arvioi viikoittain oppimistaan lomakkeelle kahdella matematiikan, fysiikan tai kemian tunnilla. Neljä viikkoa kestäneen jakson aikana kukin heistä kirjoitti kahdeksan arviointia, jotka käsittelivät kahta oppiainetta. Tutkimusta varten tietoa kerättiin 16 tytöltä, jotka olivat arvioineet oppimistaan yhteensä 128 oppitunnilla. Nämä tytöt osallistuivat neljän opiskelijan ryhmissä haastatteluihin, joissa heitä pyydettiin kertomaan opiskelun onnistumista sekä epäonnistumista ilmentävistä opiskelutilanteista. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin erittelemällä aineistoon sisältyviä myönteisiä ja kielteisiä tulkintoja opiskelutilanteista. Tulosten kuvailuun sisällytettiin runsaasti autenttisia aineisto-otteita, jotta oppilaiden esittämien tulkintojen tilannekohtaisuus ja interaktionistisuus säilyisi näkyvissä (vrt. Woods, 1992).

4. Tutkimustulokset

4.1. Minäkäsitys ja asenteet lukio-opintojen alkuvaiheessa

Kun minäkuva- ja asennekartoituksessa kysyttiin, millaisena oppijana opiskelija pitää itseään matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa, vain noin kolmasosa tytöistä kuvasi itseään jossain määrin myönteisesti. Samoin noin kolmasosa tytöistä kuvaili itseään vaihtelevasti, joko myönteisesti tai kielteisesti oppiaineesta riippuen.

> *”Matematiikassa olen ihan kiinnostunut, ja jos vain jaksaa laskea, niin säännöt jäävät helposti mieleen. Sen takia jaksaa aina opetella lisää ja matematiikka on kivaa. En kuitenkaan pärjäisi, jos en laskisi ollenkaan tai vain vähän. Fysiikassa ja kemiassa olen laiska oppimaan, en jaksa etsiä tietoa asioista enkä keskittyä opetukseen, tai ainakaan käsittämään sitä, mitä minulle opetetaan. Tiedän, että tämä on yksi syy, miksi kemia ja fysiikka eivät ole lempiaineitani. En ymmärrä asioita, eikä ne jää mieleeni yhtään, paitsi sitten erittäin kovan ja tarkan lukemisen jälkeen, jota en usein viitsi tehdä.”*

Tytöistä pieni osa kuvasi itseään matematiikan, fysiikan ja kemian oppijana selvästi kielteisessä sävyssä. Nämä vastaajat kuvasivat itseään huonoiksi, innottomiksi, laiskoiksi, pänttääviksi ja hitaiksi.

> *”Huono. Ei matikkapäätä, jos näin voi asian ilmaista. Fysiikassa sama juttu. Laskuista ei tule mitään.”*

Pojat kuvasivat itseään myönteisesti näiden oppiaineiden opiskelijoina selvästikin tyttöjä useammin, sillä heistä yli 2/3 vastasi tavalla, jossa heijastui myönteinen arvio itsestä. Sen sijaan teollisuusvierailun jälkeen kirjoitetuissa esseissä tytöt tai pojatkaan eivät juuri tuoneet esiin käsityksiään itsestä oppijana. Vain muutama tyttö kuvasi itseään myönteisesti näissä aineissa, ja samoin muutama arvioi olevansa näissä aineissa heikko. Seuraavaan kirjoitelmaotteeseen sisältyy sekä myönteisiä että kielteisiä arvioita itsestä, joten se havainnollistaa hyvin sitä, miten vaikeaa lukiolaiselle itsensä määritteleminen oppijana voi olla ja miten vaikeaa minäkäsityksen yksiselitteinen kuvaaminen yleensäkin on.

> *”Tällä hetkellä tuntuu, että minulla olisi kaikki edellytykset luonnontieteellisille aloille. Myös vanhempani tukevat ja kehottavat minua näiden alojen pariin. Itsevarmuuteni tämän suhteen on kuitenkin pohjassa ja pelko, etten pärjää, valtava. -- Ollessamme kierroksella tehtaan sisällä, ymmärsin, ettei tuo olisi ainakaan minun paikkani.”*

Kirjoittajan pohdinnat itseluottamuksen puutteesta viittaavat siihen, että hän on tiedostanut itsearviointiinsa sisältyviä ristiriitoja: vaikka edellytykset tietylle alalle olisivat omasta mielestäkin hyvät, luottamus itseen on kuitenkin heikko. Sinänsä tärkeä tutkimustulos on se, että vain kaksi tyttöä pohti itseluottamuksensa osuutta koulutusalan valinnassa – tämä viittaa vähäi-

siin metakognitiivisiin taitoihin. Yleisemmällä, ei-henkilökohtaisella tasolla itseluottamuksen puutetta ja sen vaikutuksia taas käsiteltiin useammassa esseessä. Muutama kirjoittaja toi esiin, että tyttöjen kielteinen käsitys itsestä ei välttämättä perustu realistiseen itsearviointiin vaan enemmänkin stereotypioihin.

”Tyttöjä yritetään kannustaa mukaan ”sinäkin pystyt siihen” -asenteella, sanotaan, että pitää luottaa omiin kykyihinsä. Ainakin minulle syntyy kuva, että tuskalla, työllä ja vaivalla tyttökin voi alalla menestyä. Pojathan pärjäävät muutenkin. --- Mikä sitten saa pojat olemaan realistisempia kykyjensä suhteen? Tähän kysymykseen on vaikeaa löytää vastausta. On mahdotonta uskoa, että tytöt luovuttaisivat helpommin kokiessaan jonkin asian vaikeaksi. En tiedä, ovatko tytöt yleensäkin itsekriittisempiä kuin pojat. --- Ehkä yhteiskunnassamme tytöiltä odotetaankin enemmän tarkkuutta ja huolellisuutta. Tämä saa tytöt arvioimaan itseään kriittisemmin. Jos pojat tekevät jotain huolimattomasti, voidaan aina todeta, että pojat ovat poikia. Sanotaanko tytöistä usein noin? Että tähän asiaan pystyttäisiin puuttumaan, pitäisi päästä vaikuttamaan syvällä oleviin asenteisiin. Tyttöjen käsitykset omista taidoistaan parantuisivat huomattavasti, jos stereotypioita voitaisiin muuttaa tai poistaa. Pitemmän ajan kuluessa näin voi tapahtuakin, mutta yössä ei muutosta synny.”

Koska myönteiset opiskelukokemukset liittyvät yleensä myönteisiin opiskeluasenteisiin, minäkuva- ja asennekartoitukseen sisältyi kysymys, miten opiskelijat olivat kokeneet matematiikan sekä mahdollisen fysiikan ja kemian opiskelunsa peruskoulun ala-asteella ja yläasteella. Vastauksista kävi ilmi, että lähes 2/3 tytöistä oli kokenut matematiikan ala-asteella myönteisesti.

”Matematiikka oli lempiaineitani, opiskelu oli erittäin hauskaa ja mukavaa. Kävin koulun jälkeen ylimääräisellä matikantunnilla (joku kerho), jossa ratkaistiin erilaisia pulmia ja myös science-kerhossa (kemiaa), jossa oli mielestäni kivaa. Matematiikan opiskelu meni muun mukana, minulla ei ikinä ollut ongelmia tehtävien kanssa”.

Sen sijaan yläasteella vain noin kolmasosa tytöistä oli kokenut nämä oppiaineet jokseenkin myönteisesti. Puolet tytöistä oli kokenut ne vaihtelevasti eri tavoin, ja varsin moni näistä tytöistä – päinvastoin kuin pojat – toi esiin, että kokemus opiskelusta liittyi opettajan opetustaitoon. Tytöt näkivät siis opiskelutilanteessa tärkeänä muut ihmiset tai ainakin puhuivat muista ihmisistä enemmän kuin pojat.

”Matikka meni hyvin, kun oli hyvä opettaja, joka osasi opettaa! Fysiikka varsinkin oli ihan kauheeta huonon opettajan takia ja kukaan ei tajunnut mitään. Kyllä se opettaja osasi, mutta ei osannut opettaa. Kemia ei ollut mikään lempiaine, mutta meni siinä sivussa.”

Kun opiskelijoilta kysyttiin, miten opiskelu yläasteella erosi opiskelusta ala-asteella, lähes puolet tytöistä katsoi, että yläasteella matematiikan opiskelu oli vaikeampaa ja vaati enemmän työtä kuin ala-asteella. Vain kaksi näistä

tytöistä oli kokenut, että vaikeutuessaan opiskelu oli tullut mielenkiintoisemmaksi, kun taas useamman mielestä se oli tullut tästä syystä epämieluisaksi.

”Ala-asteella opiskelu oli mukavampaa. Yläasteella kun asiat vaikeutuivat ja tahti koveni, tuntui että putoaa kärryiltä. Ala-asteella matematiikan luku sujui itsestään, mutta yläasteella piti miettiä paljon enemmän.”

Koska kurssivalinnat heijastavat asenteita eri oppiaineita kohtaan, opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan lukion ainevalintoja matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa sekä niiden perusteluita. Valtaosa tytöistä ilmoitti valinneensa pitkän matematiikan siksi, että se on hyödyksi haettaessa opiskelupaikkaa, ja muutama heistä kertoi valinneensa myös fysiikan ja kemian kursseja samalla perusteella. Valintaa perusteltiin yleensä pelkästään hyötynäkökohdilla, tuomatta lainkaan esiin oman kiinnostuksen merkitystä. Muutama tytöistä epäili samalla, tuleeko pärjäämään valitsemillaan kursseilla.

”Matematiikassa pitkä (ainakin toistaiseksi), ajattelin siitä olevan hyötyä monelle alalle, vaikka en tiedä vielä yhtään, mihin lähden myöhemmin opiskelemaan. Fysiikkaa ja kemiaa on tulossa pakolliset, ainakin tässä vaiheessa. Niiden vaikeus pelottaa. Mutta jos tulee toisiin aatoksiin, niin pitää sitten muutella jos vielä voi.”

Vain pari tyttöä oli valinnut matematiikan, fysiikan ja kemian kursseja yksinomaan kiinnostuksensa vuoksi, ilman hyötyperusteluita, ja vastaavasti muutama tyttö kertoi valinneensa kursseja vain vähän siksi, että ei ole kiinnostunut niistä eikä usko pärjäävänsä niissä.

”Otin pitkän matikan, mutta fysiikkaa tai kemiaa otan vain pakolliset, koska tiedän, etten kuitenkaan älyä niitä.”

Kun kartoituksessa kysyttiin, mitä opiskelija ajattelee siitä mahdollisuudesta, että jatko-opinnot ja tuleva ammatti liittyisivät jollain tavoin matematiikkaan, luonnontieteisiin tai tekniikkaan, yli puolet tytöistä piti tällaisia jatkoopintoja mahdollisina tai todennäköisinä.

”Toivon, että jatko-opintoni liittyvät matematiikkaan, ja jos näyttää siltä, että luonnontieteet ja tekniikkakin alkaa minulta onnistua, niin mikäs siinä.”

Teollisuusvierailua käsittelevien ainekirjoitusten perusteella tyttöjen asenteet matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelua sekä siihen liittyvää uraa kohtaan näyttivät varsin kielteisiltä. Selvästi myönteisiä asenteita oli havaittavissa ainoastaan kuuden tytön kirjoituksessa, ja vain kahdella heistä ne kohdistuivat sekä opiskeluun että teollisuusuraan.

”…nyt ei tunnu ollenkaan hullulta kuvitella jonain aamuna (kaukana tulevaisuudessa) heräävänsä tehtaan työntekijänä. Tosin ei nyt sentään varsinaisella tehdaspuolella. Se, mihin sitten voisin mennä töihin, on

tehtaan laboratorio. --- Jos haaveilee laboratoriotyöstä, täytyy tietenkin olla hyvin kiinnostunut matemaattis-luonnontieteellisistä aineista ja niiden opiskelusta, sillä hyvät tiedot kyseisissä aineissa ovat edellytys tutkimusten tekemiselle laboratoriossa. Itse olen ainakin tähän saakka edistynyt hyvin kyseisten aineiden opiskelussa ja ne ovat kiinnostaneet minua melko paljon. Minun onkin hieman hankala ymmärtää, mikseivät tytöt useinkaan pidä niistä."

Kahden tytön esseessä puolestaan oli nähtävissä teollisuusammattiin kohdistuva myönteinen asenne, jota perusteltiin satunnaisilla mielikuvilla esim. teräksen valmistusprosessista.

"Ajattelin, että jos joskus tulisin tänne töihin, haluaisin ehdottomasti työskennellä jossain tehtaan sellaisessa kolkassa, missä voisin olla mahdollisimman konkreettisesti tekemisissä itse raudan kanssa, kuten täällä valssaamossa. Olisi varmasti upea tunne, kun ensimmäinen asia, minkä hämärässä työpaikassaan aina aamulla näkisi, olisi hehkuvan punaisena virtaava rauta."

Lähes puolet tytöistä ilmaisi asennoituvansa kielteisesti joko teollisuusammattia tai matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelua kohtaan. Valtaosalla heistä kielteinen asenne kohdistui teollisuustyöhön, perustelunaan tehdasympäristön epäviihtyisyys, vähäinen kiinnostus alaa kohtaan, suuntautuminen johonkin toiseen ammattiin tai epävarmuus omista kyvyistä. Muutaman tytön perusteluissa esiin tuli minäkäsitys "jonkin muun alan tyyppinä", mihin liittyen he puolustivat muita ammattialoja.

"…paikka alkoi tuntua tylsältä ja ahdistavalta. Minä en ole koskaan tykännyt kovin paljon varsinkaan kemiasta ja fysiikasta. --- Ja sitten alkoi miettiä, että täällä on melkein kaikki miehiä, ja kuinka ahdistava hikisessä valssaamossa on työskennellä kaiket päivät tai tietokoneen ääressä toimistossa. --- En ole kovin tekniikan ihmisiä, enkä siksi sopisikaan varmaan tietokoneiden pariin työskentelemään. Olen enemmän sosiaalinen ja tykkään erilaisten ihmisten ja etenkin lapsien kanssa olla tekemisissä."

Vaikka vierailu terästehtaalle ei muuttanut opiskelijoiden asenteita myönteisemmiksi, se näytti jossain määrin edistävän opiskelijoiden metakognitiivisia prosesseja, niin että he alkoivat pohtia opiskeluasenteitaan vierailukokemusten valossa. Tarvitaan kuitenkin vielä uusia interventioita, jotta opiskelijat alkaisivat tiedostaa opiskeluasenteidensa kytkentöjä sukupuolisidonnaisiin stereotypioihin.

4.2. Minäkäsitystä ja opiskeluasenteita muovaavat tilannetulkinnat

Ryhmähaastatteluissa kukin 16 tytöstä kuvaili yksityiskohtaisesti niitä opiskelutilanteita, jotka hän oli kokenut onnistuneiksi ja joihin siis liittyi myönte-

siä tilannetulkintoja. Kun tytöt kertoivat näistä tilanteista, he kuvasivat paitsi omaa toimintaansa, myös opettajan ja muun opiskelijaryhmän toimintaa. Tilannetulkintoihin sisältyi seuraavia, opiskelutilannetta konkreettisesti kuvaavia teemoja:

- opettaja selitti omin sanoin, havainnollisti ja yksinkertaisti aihetta siten, että se oli mahdollista ymmärtää perinpohjaisesti

"No se selitti ne, piirteli niitä putkia sinne… tuuliputkia. Se oli jotenkin yksinkertaisempaa, kuin jos yläasteella jotakin oli yritetty selittää, niin en mää ois sitä… ei mua ois ees hirveesti kiinnostanut se… Nyt se silleen kiinnosti, tuli itellekin paljo mukavampi olo opiskella ja silleen innokkaampi."

- opettaja auttoi opiskelussa

"Mun mielestä on hyvä, että opettaja tulee siihen henkilökohtaisesti neuvomaan, jos ei jotakin osaa jossakin vaikka laskussa jotakin kohtaa, niin sitten se tullee auttamaan ja selittämään siihen viereen. Niin sen sillai monesti ymmärtää siinä sitten. Että siinä on tavallaan sitten yksilöopetusta siinä samassa."

- opettaja kannusti

"Se opettaja kannustaa, ja että ei haittaa jos mennee väärin, ja sitten sitä alkaa huomaan, että osaa jotakin. Ja sitte se innostaa oppimaan ja se alkaa tuntumaan mielenkiintoiselta, jotku tylsät kemian jutut ja kaikki tämmöset."

- ilmapiiri oli leppoisa

"Nii ja sitte se ei välttämättä koko ajan siitä aiheesta (puhu), tai sillä tavalla, että siinä voi välillä, että muutakin puhutaan, niin ei koko ajan vaan… Tavallaan se kevenee se ilmapiiri, niin sitä on helpompi tajuta asioita. Se ei tunnu niin semmoselta ahistavalta."

- tuntiin sisältyi ryhmä- ja parityöskentelyä

"Että jos ei hoksaa jotakin asiaa, voi silleen kaverilta (kysyä) sitä ja sitten toisinpäin. Että ei jumitu johonkin kohtaan, jos ei sitä satu heti huomaamaan."

- opiskelijat itse työskentelivät aktiivisesti

"No just se, että laittaa oppilaan tekemään ite ja pohtimaan, koska siinä just se keskittyminen herpaantuu, jos pitää koko ajan kuunnella vaan sitä opettajaa ja kattoo kun se tekee. Se on just se, että laittaa se (oppilas) välillä tekemään."

- koki onnistumista hyvin menneestä välikokeesta tai siitä, että tunsi osaavansa asian

"Kun siellä alla on tavallaan se testi, joka meni hyvin, niin sitten tavallaan on semmonen olo, että tajuaakin helpommin, että jaksaa silleen kuunnella paremmin. Ja tuntuu, että ossaa sitten vähän."

- omaa osaamista pystyi seuraamaan ja arvioimaan väliarviointien avulla.
  ”Pitäis olla enemmän minusta sellaisia välitestejä. -- Vois ite seurata hyvin omaa oppimista, ja tietäis mitä pitäis painottaa ja mitkä pitäis opetella erityisen hyvin, jos on näitä, vähän niin kuin välitestejä. Niitten ei tarvis vaikuttaa numeroon, mutta ne vois olla semmosia, että itelle vaan.”

Kielteiset tulkinnat opiskelutilanteista liittyivät pitkälti oppijan omaan toimintaan, ja niihin sisältyi seuraavia teemoja:

- oli vaikea kiinnostua aiheesta ja nähdä sen mielekkyyttä ja tarkoitusta
  ”Sekin on aika turhauttavaa laskee vain jottain laskuja, kun ei tiiä ollenkaan, että tarviiko niitä ikinä missään, ja mihin ne ees liittyy.”

- oli vaikea keskittyä aiheeseen, koska se vaikutti liian tutulta tai liian vaikealta, se ei kiinnostanut tai ajatukset lähtevät harhailemaan joistakin muista syistä
  ”Jos ei ymmärrä jotakin asiaa, ja sitten miettii sitä vaikka kuinka kauan ja sitten, jos ei ymmärrä, niin sitten ei jaksa enää keskittyä siihen.”

- väsytti ja mieliala oli alavireinen
  ”Monesti jos on jotain muuta mielessä, että jos on tapahtunut jotain, niin sitten ne (asiat) seuraa sinne tunnille.”

- luovutti ja keskeytti opiskeluponnistelut niin, ettei enää yrittänytkään opiskella, koska olisi ”ihan sama”, jatkaako yrittämistä vai ei
  ”Pari kertaakin on ollu silleen, että mää oon kysynyt, jos en mää oo ite tajunnut, niin sitten mää oon kysynyt opettajalta. Ja sitten vielä kun se opettaja on tullut, että joo tosta viivat tohon ja tonne ja tonne, niin sitten jos mää en oo vieläkään tajunnut, niin mää oon sanonut, että ääh, että aivan sama, olkoon. Niin sitte mää jätän sen siihen. Varmaan on käynyt tässäkin silleen.”

- siirsi opiskelua myöhemmäksi, esimerkiksi koetta edeltävälle illalle, vaikka tiesi, että se voisi jäädä kokonaan
  ”Mulla on monesti se, että jos mää en saa ratkaistua, niin sitten kirjottaa siihen laskun viereen, että kertaa kokeeseen ja sitten ne jää sinne, unohtuu sinne vihkoon.”

- ei ymmärtänyt eikä osannut käsiteltävää asiaa
  ”Mutta jos sitä vaan ei, sitä vaan ei älyä, että sitä perusideaa siinä vaikka matikan laskussa ei älyä. Nii ei kai sitä sitten voi osatakaan, niin tulee semmonen, että ihan sama.”

- oli epävarma siitä, osaako aiemmin käsiteltyjä asioita
  ”Jos joku asia on silleen, että ei just ossaa sitä ja sitten jos se tullee joittenkin muitten asioitten yhteydessä myöhemmin, niin sitten se vähän masentaa silleen, kun ei tajua sitä perusasiaa. Ja sitten pitäis myöhemmin jotenkin muihinkin asioihin liittyen (se osata), niin sitten jotenkin vähän motivaatio laskee.”

- masentui, ahdistui ja turhautui tehtävien vaikeuden, työmäärän tai virheiden tekemisen vuoksi

”Meillä oli ollut just uus asia fysiikasta. Ja mä olin tehnyt läksyt ja mä olin saanut kaikki oikeat vastaukset, mutta sitten mää tajusin että mä olin laskenut ne ihan väärin, et mä en tajunnu ollenkaan sitä asiaa. Sit se oli jotenkin silleen kauheeta, että jos mää en nyt sitä tajunnut, niin en mä tajua sitä ollenkaan.”

- koki itsensä oppijana kielteisesti: tyhmäksi, laiskaksi ja huonommaksi kuin muut

”No mää en ymmärtänyt siellä niitä asioita… Kyllä mää koitin. Mää oon vaan niin tyhmä.”

- koki syyllisyyttä siitä, että ei ole työskennellyt riittävästi, kun muut näyttivät pärjäävään paremmin.

”Just se, että se opettaja on selittänyt sitä vaikka kuinka kauan, ja tuntuu, että just, että okei nuo kaikki muut varmaan tajuaa. Että tuntuu, että se on varmaan turhauttavaa niille muille, jotka on tajunnu sen, että jos se opettaja (selittää uudelleen asian).”

Tyttöjen kuvaamat kielteiset tilannetulkinnat näyttivät monilta osin kehämäisiltä. Kokemus vähäisestä kiinnostuksesta näytti johtavan volitionaalisiin ongelmiin, keskittymisvaikeuksiin ja jopa luovuttamiseen, sekä edelleen epätarkoituksenmukaisiin opiskelustrategioihin siten, että ajatusten annettiin siirtyä pois opiskelusta. Tästä seurasi kokemus oppimisen tuloksettomuudesta, mikä masensi ja ahdisti. Tytöt tulkitsivat vaikeudet asian ymmärtämisessä ehkä jopa niitä suurennellen, ikään kuin merkkeinä sellaisista oppimisen ongelmista, joita ei voisi enää myöhemmin voittaa. Masennuksen tunteet olivat omiaan heikentämään opiskeluminäkäsitystä. Tytöt kertoivat, että epäonnistumisesta saa syyttää vain itseään, ja pitivät itseään laiskana, tyhmänä ja huonompana kuin muut. Syyllisyydentunne oli perusteluna sille, että omilla kysymyksillä ei tule häiritä opettajaa eikä muita oppilaita. Tästä seuraten motivaatio näytti vähenevän entisestään, mikä merkitsi kielteisen kehän jatkumista edelleen.

5. Yhteenvetoa ja päätelmiä tulevaa kehittämistyötä varten

Lukio-opintojen alkuvaiheen kartoituksen perusteella tyttöjen minäkäsitys sekä asenteet matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelua kohtaan olivat varsin kielteisiä, mikä ei ole yllätys aiempien tutkimusten valossa. Vain 1/3 tytöistä kuvasi itseään näiden aineiden osalta myönteisessä sävyssä, kun pojista näin teki 2/3. Asenne näiden aineiden opiskelua kohtaan oli yläasteen kokemusten perusteella myönteinen vain kolmanneksella tytöistä. Terästehtaalle suuntautuneen teollisuusvierailun jälkeen myönteisiä asenteita ei ollut havaittavissa yhtään enempää.

Tilannetulkintoja koskevien tulosten avulla tyttöjen minäkäsityksen ja opiskeluasenteiden muovautumista voidaan ymmärtää aiempaa yksityiskohtai-

semmin. Tulokset havainnollistavat sitä, millaisten myönteisten ja kielteisten tilannetulkintojen kautta tytöt kaiken aikaa rakentavat minäkäsitystään ja muovaavat opiskeluasenteitaan, vaikka eivät välttämättä ole tästä kovin tietoisia. Tutkimustulokset validoitiin kommunikatiivisesti ryhmähaastattelussa, joten ne ovat monilta osin sovellettavissa muihinkin tilanteisiin, joissa tarvitaan tietoa oppijan minäkäsityksen ja asenteiden kehittymisestä.

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että tytöt voivat toisinaan ajautua ongelmia ylläpitävään kierteeseen, jossa kielteiset havainnot, tulkinnat, tunteet ja toimintatavat jäävät kiertämään kehää. Tällaista kehää on kuvattu kognitiivisesti suuntautuneessa kirjallisuudessa eräänlaiseksi ajatuksia ja toimintaa koskevaksi ansaksi. Siinä toimintaa suuntaava perusmielikuva tuottaa tapahtumaketjun, jonka seuraukset puolestaan vahvistavat mielikuvaa (esim. Leiman, 2001, 377-378). Esimerkiksi kun tytöt tunsivat syyllisyyttä heikosta osaamisestaan ja siihen vedoten eivät kysyneet opettajalta tarvitsemaansa neuvoa, rakentui kognitiivinen ansa, jossa kielteinen tulkinta ei johtanut ongelman ratkaisuyritykseen vaan ongelmaa ylläpitävään ja pahentavaan toimintaan. Kuviossa 1 hahmotellaan tutkimustulosten perusteella alustavaa mallia tällaisia ansoja sisältävästä, opiskelua vaikeuttavasta kielteisestä kehästä. Voidaan olettaa, että vastaavasti myös myönteiset ajatteluja toimintatavat voisivat opiskelutilanteessa kehämäisesti ”ruokkia itseään” (ks. kuvio 2).

Kuvio 1. Alustava malli kielteisten ajattelu- ja toimintatapojen kehästä opiskelutilanteessa.

Kuvio 2. Alustava malli myönteisten ajattelu- ja toimintatapojen kehästä opiskelutilanteessa.

Jatkossa tulisi selvittää, missä määrin nämä heuristiset mallit kielteisestä ja myönteisestä opiskelukehästä sopivat laajemmin kuvaamaan tyttöjen ja poikien opiskeluprosesseja matematiikan, fysiikan ja kemian opiskelukontekseissa. Aiempien tutkimusten perusteella myönteinen kehä näyttäisi olevan pojille tyypillisempi, ja ilmeisesti kulttuurimmekin auttaa heitä pysymään siinä (esim. Soro, 2002). Tytöillä taas kulttuuri on ollut omiaan pitämään yllä mielikuvaa siitä, että nämä oppiaineet eivät kiinnosta heitä, ja jopa normistoa, jonka mukaan heidän ei pidäkään olla kovin kiinnostuneita niistä (esim. Hannula, 1997).

Vaikka suinkaan kaikki tytöt eivät ole matematiikan, fysiikan ja kemian opinnoissaan kielteisten ajattelu- ja toimintatapojen vankeja, ongelmakehään ajautumisen riski näyttää kertyneen tutkimustiedon valossa ilmeiseltä. Kehästä voidaan kuitenkin löytää ulospääsy missä tahansa vaiheessa. Nyt kuvatut myönteiset tilannetulkinnat sisältävät viitteitä ongelmakehän katkaisuun sopivista pedagogisista ratkaisuista (vrt. myös Hannula 1998). Myönteinen ja kannustava opiskeluilmapiiri, jossa on lupa kysyä apua ja jossa saa apua, havainnollistava opetustapa sekä runsaat esimerkit olivat opiskelijoiden mielestä ratkaisevia onnistuneessa opiskelutilanteessa. Samoin ryhmä- ja parityöskentely, aktivoivat työtavat sekä toistuvat oppimisen väliarvioinnit koettiin opiskelua edistäviksi.

Ulospääsyä kielteisestä kehästä auttaa parhaiten se, että opiskelijat itse alkavat käyttää oppituntitilanteissa opiskeluaan edistäviä ajattelu- ja toimintatapoja. Ilman tietoista otetta tämä ei ole mahdollista. Metakognitiivisten taitojen tukeminen on tarpeen, jotta opiskelijat voisivat tiedostaa opiskeluansa haittaavia ajattelu- ja toimintatapoja ja etsiä niille vaihtoehtoja. Heidän tulisi oppia tunnistamaan esimerkiksi itsesyytöksiin perustuvia, vetäytyviä opiskelustrategioitaan ja korvaamaan niitä onnistumismielikuvia ja ponnistelua sisältävillä strategioilla. Yhteisöllisyys voi tässä olla avuksi, sillä metakognitiiviset taidot kehittyvät parhaiten yhteistoiminnassa.

Kastellin lukiossa pohditaan nyt opiskelijoiden ryhmittämistä pieniin ”tukiryhmiin”, jotka kurssin kuluessa säännöllisesti miettivät sitä, miten opiskelu on sujunut. Kun opiskelijat huomaavat vaikkapa käyttäneensä ”ihan sama” -tilannetulkintaa ja siirtäneensä tehtävien tekemisen hamaan tulevaisuuteen, he voivat yhdessä miettiä, miten voisivat palata opiskelussa myönteiselle raiteelle ja pysyäkin siinä. Opinto-ohjauksen keinoin pyritään siihen, että opiskelijat harjaantuvat käyttämään näitä rakentavampia ajattelu- ja toimintatapoja opiskelunsa metakognitiivisessa ja volitionaalisessa säätelyssä.

Uravalintoja haittaavaa segregaatiota naisten ja miesten ammatteihin on helpompi purkaa, jos opiskelijat, niin tytöt kuin pojatkin, voivat nykyistä avoimemmin tiedostaa sekä kielteiset toimintatapansa että todelliset vahvuutensa opiskelutilanteissa. Kehittyneempi tietoisuus merkitsee sitä, että oppimista ei verrata ennalta määritettyyn sukupuolisidonnaiseen normistoon vaan itse asetettuihin tavoitteisiin, joihin voi sukupuolesta riippumatta sisältyä edistyminen millä tahansa koulutusalalla. Kun tyttöjen itsearviointi- ja itsesäätelytaidot kehittyvät, heidän koulutus- ja uravalintansakin tulevat vähitellen suuntautumaan vähemmän stereotyyppisellä tavalla.

Lähteet

Aho, S. (1995) Lukiolainen nuori: nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 172.

Aittola, T. (1992) Uuden opiskelijatyypin synty: opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Andersen, S. M., Reznik, I. & Chen, S. (1997) The self in relation to others: Motivational and cognitive underpinnings. Teoksessa J. Snodgrass & R. Thompson (toim.), The self across psychology (233-275). Annals of the New York Academy of Sciences, vol 818.

Aries, E., Olver, R., Blount, K., Christaldi, K., Fredman, S. & Lee, T. (1998) Race and gender as components of the working self-concept. Journal of Social Psychology 138 (3), 277-290.

Banaji, M. & Prentice, D. (1994) The self in social contexts. Annual Review of Psychology 45, 297-332.

Byrne, B. (1996) Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. Teoksessa B. Bracken (toim.), Handbook of Self-concept: Developmental, Social and Clinical Considerations (287-316). New York: John Wiley.

Corno, L. (1994) Student volition and education: outcomes, influences, and practices. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), Self-regulation of learning and performance (229-251). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Crain, R. M. (1996) The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. Teoksessa B. Bracken (toim.), Handbook of Self-concept: Developmental, Social and Clinical Considerations (395-420). New York: John Wiley.

Demo, D. (1992) The self-concept over time: Research issues and directions. Annual Review of Sociology 18, 303-26.

Eloranta, S. (2000) Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa A. Ahlbom & al. (toim.), Arviointi ja kehityskeskustelu: koko kuva oppijasta (64-85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hacker, D. J. (1998) Definitions and empirical foundations. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (toim.), Metacognition in educational theory and practice (1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999) Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hannula, M. (1997) Sukupuolitettu matematiikka. Teoksessa S. Tella (toim.), Media nykypäivän koulutuksessa, osa II (181-188). Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 14.2.1997. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Hannula, M. (1998) Sukupuoliopas matematiikan opettajille. Työministeriö. Employment-julkaisut 3. Helsinki.

Hannula, M., Kupari, P. & Räsänen, P. (1997) Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen (189-215). Niilo Mäki Instituutti & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Hattie, J. (1992) Self-concept. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Higgins, E. (1996) The ”self-digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. Journal of Personality and Social Psychology 71 (6), 1062-1083.

Hinkley, K. & Andersen, S. (1996) The working self-concept in transference: Significant-other activation and self change. Journal of Personality and Social Psychology 71 (6), 1279-1295.

Josephs, R. A., Markus, H. R. & Tafarodi, R. (1992) Gender and self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology 63 (3), 391-402.

Järvenoja, H. (2002) Oppimisen motivaatio ja volitionaaliset tuntemukset yläasteen verkostoperustaisessa matematiikan opiskelussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Koppinen, M. L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994) Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Kukkonen, M. (2003a) Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonnaisuus ja jatkuvuus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 100.

Kukkonen, M. (2003b) Tytöt kielteisten tulkintojen noidankehässä. Dimensio 67 (5), 14-18.

Lasonen, J. (1996) Itsearvioinnin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisoasteen kokeiluyksiköissä. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista (143-168). Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lepola, J. (2000) Motivation in early school years: developmental patterns and cognitive consequences. Annales Universitatis Turkuensis ser B 236. Turku: Painosalama.

Leiman, M. (2001) Kognitiivis-analyyttinen näkökulma. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.), Kognitiivinen psykoterapia (374-387). Duodecim. Jyväskylä: Gummerus.

Lindeman, A., Mäkipeska, M., Hautamäki, A. & Wires, T-M. (1996) Oma suunta: työn ja elämän yksilölliset valinnat. Helsinki: Ekonomia.

Lindgren, S. (1997) Voidaanko matematiikan asenteita muuttaa? Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen (301-315). Niilo Mäki Instituutti & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Linnanmäki, K. (1997) Minäkäsitys ja matematiikan oppiminen. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen (283-300). Niilo Mäki Instituutti & Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Marsh, H. W. (1990) The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology 82 (4), 623-636.

Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996) Theoretical perspectives on the structure of self-concept. Teoksessa B. Bracken (toim.), Handbook of Self-concept: Developmental, Social and Clinical considerations (38-90). New York: John Wiley.

Mäkinen, K. (2000) Kirjoittamis- ja itsearviointitaitojen kehittyminen yläasteella: portfoliokokeilu englannin kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67.

Nelson, T. O. & Narens, L. (1996) Why investigate metacognition? Teoksessa J. Metcalfe & A. Shimamura (Toim.), Metacognition: knowing about knowing (1-25). Cambridge MA: MIT Press.

Niemivirta, M. (2002) Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste- von Wright, M. & von Wright, J. (1995) Oppiminen ja koulutus. WSOY.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollet, W. (2000) Motivation and action in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.), Handbook of Self-regulation (503-529). London: Academic Press.

Räsänen, L. (1991) Tytöt ja fysikaalisten käsitteiden oppiminen. Kasvatus 22 (3), 185-194.

Santasalo, H. & Palviainen, P. (1998) Tunne itsesi – valitse työsi. Helsinki: Tammi.

Soro, R. (2000) KASSEL-projekti, osa 2. Peruskoulun tyttöjen ja poikien matemaattisten taitojen erot. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 209.

Soro, R. (2002) Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Annales Universitatis Turkuensis ser C 191. Turku: Painosalama.

Strauman, T. (1996) Stability within the self: A longitudinal study of the structural implications of self-discrepancy theory. Journal of Personality and Social Psychology 71 (6), 1142-1153.

Woods, P. (1992) Symbolic interactionism: Theory and method. Teoksessa M. LeCompte, M. Millroy & J. Preissle (toim.), The Handbook of Qualitative Research in Education (337-404). San Diego, CA: Harcourt Brace.

BITTIMAAILMAN ASIANTUNTIJAT JA HYVÄT JÄTKÄT

Tietotekniikan sukupuoli ja henkilöstön kehittäminen segregaation solmukohtina

Kristiina Brunila

Vaikka työelämä Suomessa näyttäytyy sukupuolineutraalina ja sukupuolettomana, sukupuoli järjestää ja ohjaa työelämää monin tavoin. Työelämässä vallitsee haasteellinen paradoksi; tasa-arvo on yleisesti hyväksytty periaate mutta käytännössä tasa-arvon eteneminen on hidasta ja ongelmallista. Myös teknologian ja siihen lukeutuvan tietotekniikan toimintakenttä on pysynyt mieskeskeisenä lukuisista tasa-arvoon liittyvistä kehittämispyrkimyksistä huolimatta. Teknologian toimintakenttään lukeutuva työelämän kehittäminen asettuukin kriittiseen mutta myös mahdollisuuksia tarjoavaan positioon tarkasteltaessa tasa-arvon etenemisen solmukohtia.

[1]Suomessa on aloitettu keväällä 2003 Equal-yhteisöaloiteohjelmaan liittyvä kansallinen teematyöverkosto. Kansallista teematyötä *Segregaation purku työmarkkinoilla* hallinnoivat Equal-projektit WomenIT ja Mirror. Kansallisen teematyön tutkimuksen tavoitteena on löytää ratkaisumalleja ja toimenpideehdotuksia segregaation purkuun analysoimalla teema-alueilla tapahtuneita ja tapahtuvia koulutus-, kehittämis- ja tutkimushankkeita sekä käymällä vuoropuhelua toimenpiteistä tasa-arvotyöntekijöiden, -tutkijoiden ja sekä poliittisen että hallinnollisen sektorin kanssa. Tutkimuksen avulla etsitään ratkaisumalleja ja toimivia tasa-arvokäytäntöjä menneistä ja nykyisistä tasa-arvohankkeista. Lisäksi Kansallinen teematyö *Segregaation purku työmarkkinoilla* vastaa sellaisten hyvien tulosten levittämisestä, joita on saavutettu kansallisen ja kansainvälisen tason ja muiden teemaan liittyvien EU-rahoitteisten hankkeiden, tutkijoiden ja asiantuntijoiden kansallisessa yhteistyöverkossa. Kansallisen teematyöverkoston loppuraportti valmistuu keväällä 2005.

Teknologian sukupuolesta

Teknologian toimintakenttään yhdistyy monenlaisia myyttejä. Teknologian kehityksen nähdään mm. muuttavan yhteiskuntaamme vääjäämättä ja nopeasti tehokkuutta, kilpailukykyä ja tuottavuutta korostavan ideologian avulla. Teknologia-alan osaaminen ja asiantuntijuus saavat aivan erityisiä merkityksiä työelämässä ja yhteiskuntamme tulevaisuudesta päättämisen neuvotteluissa. Teknologiaa puhutaan myös tasa-arvon yhteydessä ja teknologian kehitystä markkinoidaan kansalaisille tasa-arvoa, vaurautta ja hyvinvointia tuovana. Teknologisesta determinismistä voidaan esittää esimerkkinä niin ikään poliittisten puheiden ja asiakirjojen tietotekniikan itsestään selvänä ja

välttämättömänä esittäminen sekä globaalien työprosessien organisoinnissa että paikallisessa ja alueellisessa työn tekemisessä (Eriksson & Vehviläinen 1999:8,115).

Vaikka teknologian kehitystä puhutaan Suomen tietoyhteiskuntastrategian ja yhteiskunnan kehittämisprojektin yhteydessä tasa-arvoa ja hyvinvointia tuottavana (esim. Tekes 2004, Sitra 1998), on teknologian kehitysdiskursseja tarkasteltava kriittisesti. Yhä enemmän olisi pohdittava sitä, millä arvoilla teknologiaa yhteiskunnassamme kehitetään, keiden etuja teknologian kehityspuheet kulloinkin palvelevat ja keiden ehdoilla teknologiaa kehitetään yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa eriarvoisuus yhteiskunnassamme on lisääntynyt.

Teknologia on jollain tavalla aina ollut osa ihmisen elämää. Tästä huolimatta Greenin (2001) mukaan merkittävimmiksi määriteltyjen teknologioiden alkuperää on haluttu mytologisoida esim. profiloimalla teknologian kehitys yksittäisten henkilöiden kautta tapahtuneeksi. Suomessa teknologian voittokulkua on kuvattu sankaritarinoiden avulla, joissa sankarit ovat olleet miehiä (Vehviläinen 2002). Teknologia lomittuu ihmisten jokapäiväisiin tilanteisiin ja käytäntöihin, ihmisten ajattelumuotoihin, identiteettiin ja yhteisöllisyyteen yhtä lailla kuin tuotantoonkin (Eriksson & Vehviläinen 1999:8). Teknologian luomiseen ja hyödyntämiseen liittyvä tieto on aina sosiaalisesti tuotettua, eikä teknologia edes fyysisen laitteen, kuten tietokoneen, muodossa ole neutraali (Green 2001). Yhdistettäessä tietoon siitä mihin teknologiaa käytetään tietokone implikoi samalla etuoikeuksien ja poissulkemisien mekanismeja. Teknologian käyttäjiksi asettuvat ne, joilla on tietoa teknologiasta. Kuitenkin jopa tietoa enemmän pääsy, valta ja sukupuoli määrittelevät teknologian käyttäjän ja käyttämisen olosuhteet (Green 2001, MacKenzie & Wajckman 1999). Tärkeää olisi myös pohtia sitä, mikä kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti tuotetaan teknologiaksi ja mikä ei, ja minkälaisia hierarkkisesti rakentuvia eroja tällä tullaan tuottaneeksi. Miksi kännykkä ja dvd-soitin asettuvat mielikuvissamme teknologian piiriin kuuluviksi, kun taas esim. ompelukoneen ja pesukoneen tapauksessa yhteys ei rakennu samalla tavalla yksiselitteisesti?

Tietotekniikkaa ei myöskään pidä tarkastella neutraalina. Tietotekniikka määrittyy yhteiskunnallisten valtasuhteiden neuvotteluissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa prosesseissa. Tietotekniikan neutraaliutta kyseenalaistavat tutkimustulokset, jotka osoittavat tietotekniikan, alan osaamisen ja asiantuntijuuden sukupuolen määrittyvän kulttuurisesti mieskeskeisiksi (esim. Hearn & Heiskanen 2003, Mörtberg 2000, Eriksson & Vehviläinen 1999, 1997, 1996, Wajckman 1991). Tietotekniikan tekstuaalisuus on syntynyt enemmän miesten lähtökohdista ja heijastaa selkeämmin miesten elinpiiriä (Vehviläinen 2002, 1998, 1997, 1996). Vaikka naiset lisäksi Suomessa käyttävät tietotekniikkaa enemmän kuin miehet, tietotekniikan asiantuntijat ovat ammattilastoissa ja mielikuvissa kuitenkin miehiä (Vehviläinen 2001).

Tasa-arvoprojektien kehittämistyöstä teknologian mieskeskeisyyden purkamisessa

Mielikuvat teknologiasta muokkaavat tasa-arvoprojektien toimintatapoja. Tarkastelen seuraavaksi teknologian piiriin lukeutuvien tasa-arvoprojektien dokumenteista sekä tietotekniikan tasa-arvotyöstä (Brunila 2003) tekemiäni havaintoja.

Teknologian mieskeskeisyyden purkamiseen on Suomessa 1980-luvulta lähtien tehty runsaasti kehittämistyötä kasvatus-, koulutus- ja työelämän tasa-arvoprojekteissa. Suhteessa muuhun tasa-arvotyöhön teknologian piiriin lukeutuvaa tasa-arvotyötä on tehty paljon ja se on ollut taloudellisilla resursseilla turvattua. Tasa-arvotyön teknologian piiriin painottumista kuvaa myös havainto siitä, että mitä lähemmäs tätä päivää tullaan, sitä teknologiapainotteisemmiksi tasa-arvoprojektit ovat tulleet. Equal Kansallisen teematyön Segregaation purku työmarkkinoilla -projektin tutkimusosio on tarjonnut mahdollisuuden tarkastella sitä, miten tasa-arvoprojektien kehittämistyöllä on kyetty vaikuttamaan segregaatiota ylläpitäviin ja tuottaviin mekanismeihin. Tutkimuksen yhtenä erityisosa-alueena on ollut teknologian piiriin lukeutuva tasa-arvotyö. Olen tutkimusta tehdessä tarkastellut mm. sitä, mitkä tekijät asettuvat tasa-arvoprojektien kehittämistyön kriittisiksi solmukohdiksi. Kehittämistyön kriittisellä solmukohdalla tarkoitan tässä niitä neuvottelun paikkoja, joissa tasa-arvon ja sukupuolen merkityksistä neuvottelu mahdollistuu. Lisäksi tasa-arvoprojektien dokumentteihin perehtyminen on mahdollistanut tasa-arvoprojektien lähtökohdissa, asetetuissa tavoitteissa ja toimintatavoissa heijastuvien laajempien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen valtasuhteiden tarkastelun. Tässä esittämäni näkökulmat ovat osittain jääneet sivujuonteeksi segregaatiota käsittelevässä julkisessa ja Euroopan unionin tasolla käydyssä poliittisessa keskustelussa, jossa pohditaan syitä siihen, miksi segregaatio aktiivisista yrityksistä huolimatta ei näytä Suomessa lieventyvän. Puhun teknologian kontekstissa toimineista ja toimivista tasa-arvoprojekteista, ja rajaukseni sisältää tietotekniikan sekä tekniikan piiriin lukeutuvat tasa-arvoprojektit.

Tasa-arvotyön muutoksen kohteena tytöt ja naiset

Tuleeko tasa-arvo, kun tytöt ja naiset muuttuvat, ja onko tämä myös rahoituksen saamisen edellytyksenä tasa-arvotyölle?

Viemällä Suomessa toteutettujen tasa-arvoprojektien kehittämistyötä laajempaan historiallisen ulottuvuuden sisältävään tarkasteluun on kehittämistyön tavoitteista löydettävissä viimeisten vuosikymmenten ajalta tietty yhdenmukaisuus. Suomessa on 1980-luvulta lähtien toteutettu tasa-arvoprojekteja, joissa muutostoimenpiteitä on kohdistettu nimenomaan tyttöihin ja naisiin. Tasa-arvoprojektit ovat tähdänneet erityisesti tyttöjen ja naisten ohjaamiseen teknologian aloille erilaisten kehittämistoimenpiteiden, koulutuksen, ohjauksen ja valistuksen avulla (esim. Putila & Pihlajamaa 2002). Kehittämistyötä on lisäksi kohdistettu koulujen, ammattioppilaitosten, kor-

keakoulujen ja vapaan sivistystyön opettajien asenteiden muuttamiseen, opetus-, koulutus- ja ohjausmenetelmien kehittämiseen sekä opettajien teknisen osaamisen kasvattamiseen. Projekteissa on laadittu erilaisia kehittämisen apuvälineitä, kuten toimintamalliehdotuksia ja opaskirjoja opetus- ja koulutusmenetelmien kehittämiseen sekä ohjeistuksia siihen, miten herättää tyttöjen ja naisten kiinnostus teknologiaa kohtaan. Lisäksi projekteissa on toteutettu työvoimakoulutuksia, joissa naiset ovat kasvattaneet osaamistaan teknologian osa-alueilla ja työskentelemällä teknologia-alan yrityksissä mm. työharjoittelussa.

Teknologian tasa-arvotyötä on aktiivisimmin kohdistettu tyttöihin ja naisiin. Tasa-arvoprojektien kehittämisen tavoitteissa on siis – joko tietoisesti tai tiedostamatta – vedetty yhtäläisyysmerkki tasa-arvon edistämisen sekä tyttöihin ja naisiin kohdistuvan muutostyön välille.

Vastaavasti poikien ja miesten muutostoimenpiteisiin keskittyvien tasa-arvoprojektien määrä on ollut tutkittavalla ajanjaksolla vähäinen, miltei olematon. Tasa-arvoprojektikontekstissa miestä ei ole asetettu muutostoimenpiteiden kohteeksi, vaikka esim. sosiaali-, terveys- ja opetusaloilla on jo pitkään keskusteltu siitä, miten miehiä saataisiin näille aloille lisää. Havaintoa voi tarkastella esim. yhteiskunnan sukupuolijärjestelmän ja miesnormin avulla. Miehen ei yhteiskunnallisesti juurikaan sovi tehdä asioita, jotka kuuluvat kulttuuriseen naiseuteen, mutta sen sijaan naisten on sallitumpaa mennä miesten alueille. Tämä selittyy sillä, että mies ja mieheys ovat kulttuurisesti arvokkaita (Anttonen & al. 1994:11, 12). Kyseistä toimintaa voi luonnehtia yksilökeskeisyyttä painottavan liberaalin feminismin hengessä tapahtuneeksi tasa-arvotyöksi, jossa tyttöjä ja naisia teknologian aloille kannustamalla ja ohjaamalla on katsottu myös tasa-arvon teknologiassa pikkuhiljaa edistyvän (ks. myös Vehviläinen 2000).

Tässä lähestymistavassa asettuu ongelmalliseksi se, että vastuu ja velvoite tasa-arvon toteutumisesta teknologiassa asetetaan yksittäisille teknologian piiriin astuville naisille itselleen. Lisäksi kyseinen lähestymistapa näkee teknologian neutraalina ja jättää sen koskemattomaksi. Ongelman syy ja ratkaisu ei kuitenkaan ole yksittäisissä naisissa, joten ei voida myöskään olettaa, että naisten vähittäinen määrän kasvu teknologiassa toisi automaattisesti muutosta.

Teknologian sukupuoli liikkeessä

Teknologian piirissä Suomessa esiintyy myös sellaista toimintaa, joka osoittaa teknologian sukupuolen olevan liikkeessä. Esimerkin tästä liikehdinnästä otan myös Suomessa toteutettujen tasa-arvoprojektien piiristä, koska teknologian piiriin lukeutuvista tasa-arvoprojekteista on liberaalifeministisen orientaation ohella ollut löydettävissä myös toisenlaisia lähtökohtia. Suomessa on mm. toteutettu (ks. myös Vehviläinen 2000) tasa-arvoprojekteja, joissa on tietoisesti lähdetty toteuttamaan teknologiaa naisten omista intresseistä käsin. Toimivaksi toimintatavaksi on osoittautunut naisryhmissä

työskentely, jolla on samalla vauhditettu neutraalina pidetyn teknologian mieskeskeisyyden näkyväksi tekemistä ja sen purkamista. Naisryhmissä on mm. perehdytty teknologian historiaan ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin ja pyritty tätä kautta ymmärtämään sitä, minkälaiset mekanismit ovat muokanneet teknologian määrittymistä mieskeskeiseksi.

Tasa-arvoprojektien naisryhmien kouluttajat ovat pitäneet naisryhmissä työskentelytapaa hyvänä. Tietotekniikan sukupuolen purkamisessa tämä nousee keskeiseksi tutkimustulokseksi. Aluksi miesten puuttumista on naisryhmissä saatettu ihmetellä, mutta pian miesten poissaolo on koettu pelkästään hyvänä asiana. Naiset ovat myös alkaneet hakea uudenlaisia määritelmiä aiemmin miesten toiminta-alueena pitämälleen tietotekniikalle.

Katri (naisryhmän kouluttaja): Mä luulen, että se lähtee ihan siitä tietotekniikan historiasta. Ett me ollaan puhuttu siitä.
Kristiina: Joo.
Katri: Ett mitenkä miesvaltanen ala se on. Ja se, että ensinhän ei, kukaan ei uskalla sanoo yhtään mitään kritiikkiä, ett ei toimi tai on hankala. Se on vaan niin pelottavaa ja ihmeellistä. Sitt, kun se rupee tuleen vähän tutummaksi, joku ohjelma tai mikä tahansa ohjelma, vähän tutummaks, niin sitt rupee tulemaan, että no, onpas tää nyt hölmö, miks se toimii nyt näin, niin, niin tää on varmaan miesten tekemä.
Kristiina: Et tulee niinku sellasia ideoita, että, ett vois niinku muuttaa jotain?
Katri: Joo. Kyllä.

Tasa-arvoprojektien toimijaverkoston haastattelussa kuvattiin sitä, miten tasa-arvoprojektien pelkästään naisille suunnatuissa koulutuksissa lähti monenlaisia prosesseja liikkeelle. Naiset jakoivat ryhmissä kokemuksiaan, tukivat oppimisessa toisiaan ja etsivät uusia merkityksiä tietotekniikalle. Omat aiemmat kokemukseni naisryhmien ohjaajana ovat olleet samantyyppisiä (2003). Naisryhmissä naiset ovat kokeneet tärkeänä keskustella ja jakaa näkemyksiä naisten elämää koskevista yhteiskunnallisista ilmiöistä, tasa-arvokysymyksistä ja esim. työelämän naisia syrjivistä käytännöistä. Tietotekniikka on ryhmissä asettunut hyödylliseksi apuvälineeksi, ei itsetarkoitukseksi.

Sukupuoli ohjaa tasa-arvoprojektia

Sukupuoli voi ohjata ja järjestää myös teknologian piirissä tapahtuvaa tasa-arvotyötä, jollei sen merkitystä omassa toiminnassa tunnisteta. Käytän esimerkkinä teknologian piiriin lukeutuneen tasa-arvoprojektin toimijan luonnehdintaa sukupuolen merkityksestä projektin toiminnan järjestymisessä. Tasa-arvoprojektin tavoitteena oli saada naisia teknologian pariin naisille suunnatun koulutuksen avulla. Haastateltava henkilö toimi projektissa kouluttajana ja toiminnan kehittäjänä.

Projektissa tasa-arvokeskustelun puute lähti haastateltavan mukaan tasa-arvotietouden puuttumisesta ja joltain osin myös haluttomuudesta ja kyvyttö-

myydestä käsitellä tasa-arvoon liittyviä teemoja. Tasa-arvo koettiin vaikeaksi keskustella, eikä tasa-arvosta haastateltavan mukaan yhteisesti keskusteltu kovinkaan paljon. Projektissa teknologian piiriin lukeutuviksi kouluttajiksi valikoituivat useimmiten miehet. Vastaavasti projektissa työskentelevät naiset ottivat hoitaakseen projektin muitakin tehtäviä, kuten erilaisia järjestelytehtäviä, opiskelijoiden asioista huolehtimista ja tiedottamista. Projektista vastuunkanto ei myöskään haastatellun mukaan jakautunut tasapuolisesti, miesten halutessa hoitaa ”vain oman tonttinsa” eli tässä tapauksessa teknologian opetuksen erilaisille ryhmille. Kouluttajia koulutuksiin valittaessa miespuoliset projektityöntekijät ehdottivat mieluummin miespuolisia kouluttajia. Itse tein sen huomion, että naisryhmistä puhuttiin alkeisryhminä, vaikka myös muissa projektin järjestämissä koulutuksissa lähdettiin perusteista liikkeelle. Haastateltava luonnehti teknologian asiantuntijuuden ja mieskeskeisyyden vahvan siteen näkymistä siinä, että epävarmuutta teknologiaosaamisen tai -opetuksen suhteen oli vaikea tuoda keskinäisessä kanssakäymisessä esille. Sukupuoli voi järjestää myös tasa-arvoprojektissa toimimisen tilaa, jota haastateltava seuraavassa haastatteluosuudessa luonnehtii.

Kristiina: No nyt, jos sä oisit vaikka saanu, mitä sä oisit tehny toisin, jos sinä oisit vaikka organisoinu tämän projektin toiminnan?
Pirjo: En tiedä. Nyt tuli mieleen vaan, ett miehet meill on niinkun enemmän oman tiensä kulkijoita. It´s my way or highway. Ja naiset tekee yhteistyötä.
Kristiina: Mm. Liittyy, näkyyks se jollain tavalla?
Pirjo: No, kyll se mun mielest näkyy siinä, että miehet voi helpommin kiukutella, että okei, mä sitt lähden, jos ei se mene niinkun mä haluan. Ja naiset yrittää pyöritellä ja sumplia ja neuvotella ja järjestellä, ett kaikki hoituu.
Kristiina: Mm. Sehän on sitte aika epäoikeudenmukasta.
Pirjo: No, on se tietyllä tavalla.

Haastateltavan kuvauksesta voi lukea sitä, miten sukupuoli tasa-arvoprojektin toimintaa organisoi tilanteessa, jossa sukupuolen organisoivasta voimasta ei olla tietoisia. Vaikka kyseessä olisi tasa-arvoprojekti, sukupuolen merkitystä ei välttämättä kyetä ottamaan huomioon, jolloin sukupuoli saattaa hyvinkin voimakkaasti ohjailla keskinäistä toimintaa. Ihmiset ovat Vehviläisen (2003) mukaan tietoisia segregaation olemassaolosta ja tietotekniikan asiantuntijuuden kulttuurisesta leimautumisesta miesten alueeksi. Omalla kohdalla yleisen sukupuolen järjestyksen mukainen toiminta halutaan kuitenkin ajatella henkilökohtaisena valintana, ja sukupuolen järjestysten olemassaolo kielletään.

Tasa-arvon ja segregaation purkamisen haasteet työelämässä kulminoituvat työelämän käytäntöihin, kuten kehittämiseen. Kuitenkaan esim. teknologian piiriin lukeutuvat yritykset eivät ole vaikuttaneet halukkailta omien käytäntöjensä tasa-arvoisemmiksi muuttamiseen. Suomessa toimineiden tasa-arvoprojektien toimijaverkostoista ovat viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajalta selkeimmin puuttuneet yritykset ja liike-elämä. Vastaavasti julkinen sektori, järjestöt, yhdistykset ja koulutusorganisaatiot ovat toimineet ta-

sa-arvoprojektien tavoitteiden toteutumiseksi. Yritysten haluttomuus omien käytäntöjensä tasa-arvoisemmiksi muuttamiseen on nostettava näkyvästi esille. Samalla on mietittävä keinoja, joilla yritykset saadaan ja velvoitetaan työorganisaatioiden käytäntöihin asti ulottuvaan tasa-arvotyöhön mukaan. Yksittäisten henkilöiden ohjaamisella toisen sukupuolen valtakulttuurin toimintakenttään ei tavoiteta pysyviä tuloksia segregaation purkamisessa. Tämä olisi tasa-arvoprojekteja rahoittavien tahojen hyvä tiedostaa ja huomioida rahoitusperusteita laatiessa. Tasa-arvoprojektien kehittämistoimintaa ei henkilö- ja aikaresurssien puutteen takia myöskään kyetä ulottamaan riittävän monien toimijoiden väliseksi. Lisäksi tasa-arvoprojekteissa yhteistyön ja sitoutumisen kannalta keskeiseksi asettuva suunnitteluprosessi joudutaan usein tekemään yksittäisten ihmisten varassa, ilman taloudellisia resursseja ja muun työn ohella. Kehittämistoiminnassa ei riittävästi huomioida kehittämisen laajempia yhteiskunnallisia valtasuhteita, joihin teknologiaa järjestävä sukupuoli ja sukupuolten väliset valtasuhteet kietoutuvat. Jos kehittämisen tavoite asetetaan pelkästään työelämän tarpeita mukailevaksi, toiminta jää helposti pinnalliseksi ja yksipuoliseksi. Tällöin tasa-arvoprojektin kehittämistyöllä ei enää välttämättä ole yhteyttä tasa-arvotyön kanssa.

Henkilöstön kehittäminen kriittisenä solmukohtana

Tutkimuksista käy ilmi henkilöstön kehittämistyön merkityksen kasvu viime vuosina Suomessa (esim. Simelius 2003, Hytönen 2002, Filander 2000, Luoma 2000). Vaikka kehittämistä itsessään on sinällään tutkittu vähän (esim. Kuchinke 1999), kehittämisestä tehty tutkimus kuitenkin mahdollistaa kehittämisen position lähemmän tarkastelun. Hytösen (2002) tutkimus kehittäjistä nostaa mielenkiintoisesti esille kehittämisen keskeiseksi positioksi muutosagenttina toimimisen. Hytösen käyttämä muutosagenttiuden käsite luo mielikuvan monitasoisesti valtasuhteita hyödyntävästä ja liikuttelevasta toimijatahosta. Hytönen määrittelee kehittämisen organisaatioiden ja ihmisten johtamiseen vaikuttavana toimintana, joka kohdistuu yksilön, ryhmien ja organisaatioiden toiminnan, osaamisen ja oppimisen ylläpitämiseen ja edistämiseen.

Jotta kehittämisen solmukohtien havaitseminen tasa-arvotyössä mahdollistuu, kehittämistä on tarkasteltava kriittisesti. Kehittäminen on aina myös valtasuhde, jonka avulla esim. työorganisaatio voi pyrkiä muokkaamaan työntekijöistään halutunlaisia (Howell, Carter & Schied 2000). Tehokkuuteen ja tuottavuuteen keskittyvässä managerialistisen johtamismallin (esim. Davies 2003, Filander 2000) mukaisessa kehittämistoiminnassa tuotetaan työelämän intresseistä lähteviä määrittelyjä sille, mikä on kehityksen tavoite, keitä ja miten kehitetään ja keiden intressejä kehittämisellä edistetään. Kehittämisestä uhkaa yhä enenevässä määrin tulla vain liike-elämän ja yritysten strateginen apuväline, jolla oikeutetaan uusliberalistisia tuottavuuteen ja tehokkuuteen liittyviä intressejä (ks. Filander 2000).

Kehittämistä koskevissa tutkimuksissa sitä saatetaan tarkastella yksipuolisesti esim. vain kehittämisen ja muutostyön kohteiden kautta. Kehittäminen

ja kehittämisen tutkimus puhuvat harvoin sukupuolesta tai huomioivat sukupuolta. Työelämän kehittämisen tutkimuksessa jää useimmiten tarkastelematta työelämän ja työorganisaatioiden kehittämiskäytäntöjen yhteys yhteiskunnan valtasuhteisiin, joissa sukupuoli ja sukupuolten valtasuhteet ovat läsnä. Yhteiskunnallisesti tuotetut valtasuhteet vaikuttavat työelämän kehittämisessä monin ulottuvuuksin, joten kehittäminen asettuu kriittiseen positioon silloin kun pohditaan keinoja segregaation lieventämiseen ja tasaarvon etenemiseen. Vaikka kehittämisestä löytyy sekä kriittistä kansallista (esim. Filander 2000) että kansainvälistä tutkimusta (esim. Howell & al. 2000), sukupuolinäkökulman huomioivaa kriittistä kehittämisen tutkimusta on Suomessa tehty melko vähän.

Case: Tietotekniikka-ala

Havainnollistan kehittäjän positiota kriittisenä solmukohtana sukupuolta tuottavien mekanismien uusintamisessa ja purkamisessa esittämällä tutkimustuloksia, joissa tarkastelen teknologian ja kehittämisen sukupuolta (Brunila 2002).

Tarkasteluni kohteena oli 6 kansainvälistä, pääkaupunkiseudulla toimivaa tietotekniikka-alan yritystä, joista kustakin haastattelin yrityksen henkilöstöjohtamisesta ja henkilöstön kehittämisestä vastaavaa henkilöä. Keskustelimme sukupuolen merkityksestä kehittämisessä sekä miehistä ja naisista kyseisten työorganisaatioiden työntekijöinä. Haastateltavien toimenkuvat olivat laajoja, ulottuen rekrytoinnista yrityksen henkilöstön ja johdon kehittämisprosesseihin, urakehityksestä ja työhyvinvoinnista vastaamiseen sekä palkitsemisjärjestelmistä päättämiseen. Haastateltavat lisäksi itse luonnehtivat omaa asemaansa työorganisaatiossa vaikuttaja-asemaksi. Koulutustausta haastatelluilla oli akateeminen, painottuen kaupallisen alan sekä yhteiskunta- ja kasvatustieteen tutkintoihin. Haastateltavat vaikuttivat kiinnostuneilta keskustelemaan aiheesta, ja moni heistä oli varautunut haastatteluun mm. tarkistamalla naistyöntekijöiden prosentuaalisen määrän kyseisessä työorganisaatiossa. Lisäksi yhtä henkilöä lukuun ottamatta haastateltavat vakuuttivat innokkaasti haluavansa lisää naisia yrityksensä työntekijöiksi.

”Kyl kai miesten ja naisten aivot on ihan todistettavasti pikkusen eri tavalla rakennettu”

Ensimmäinen keskeinen tutkimustulokseni mukailee Vehviläisen (2002) tutkimustulosta, jonka mukaan sukupuolen kieltävä retorinen käytäntö on näkyvissä myös tietotekniikkaan liittyvissä suhteissa ja toimijuudessa. Keskustelin haastateltavien kanssa siitä, voisiko sukupuolta jollain tavalla huomioida henkilöstön kehittämisessä ja heidän omassa toiminnassaan. Henkilöstöjohtajat ja -kehittäjät halusivat mieluummin kieltää sukupuolen merkityksen kehittämistyössä; sitä saatettiin pitää jopa ”järjettömänä” tai ”huvittavana” ajatuksena.

Seija: Ei, ei..ei sil oo mitään tarvetta, ei mietitä et onks se mies vai nainen, molempien on pärjättävä ihan yhtä lailla(…)sehän on ihan järjetöntä (kovalla äänellä) et ei siin oo mitään järkee(…)
Arja: Mä en niinku nää mitään eroo enkä niinku erottele(…)et mä en keksi miten ne, et missään palkois tai missään et ne menee niinku ihan tavallaa niinku tehtävän mukaan ettei missään nimes oo mitään eroo.
Esko: Täällä on sillee kaikki aika hyvin, hyvä henki ja porukalla hyvä fiilis tehdä töitä(…)ei oo edes sillee aikaakaan pohtia mitään semmosia tasa-arvojuttuja tai naismiesjuttuja(…)ja kun ei oo sillee ehkä mitään syytäkään.
Seija: Tääl pitää osata tehdä se temppu oli kumpi tahansa(…)täällä keskitytään nimenomaan siihen työtehtävään ja sen suorittamiseen ja mahollisimman parhaaseen lopputulokseen niin kyl se on ihan sama ollu kaikille.
Esko: Joo, kyllä nyt täytyy sanoo että ei meillä ole mitään sukupuolia töissä, meillä on hyviä ihmisiä, semmosia hyviä tyyppejä täällä.

Näennäistä sukupuolineutraaliutta ja sukupuolen olemassaolon kieltämistä voi tarkastella sukupuolijärjestelmän avulla, joka Hirdmanin (1990:78) mukaan koostuu erillään pitämisestä ja hierarkiasta. Suomen segretoitunut työelämä, jossa miehet ja naiset toimivat eri aloilla ja tehtävissä, on näyttäytynyt sukupuolineutraalina alueena, johon sukupuolten väliset konfliktit eivät kuulu. Sukupuolta ei haluta nostaa esiin, koska se tarkoittaisi väistämättä konflikteja.

Samalla kuitenkin haastatellut henkilöstön kehittäjät tulivat näennäisen sukupuolineutraaliuden lomassa tuottaneeksi heteronormatiivista, hierarkkista, vastakkainasettelulle ja sukupuolistereotypioille nojaavaa sukupuolikategoriaa. Kyseisten työyhteisöjen miestyöntekijöitä luonnehdittiin itsenäisiksi oman tiensä kulkijoiksi, itsepäisiksi, epäsosiaalisiksi ja vähän oikukkaiksi uhoilijoiksi mutta erityisesti itseään kehittäviksi määrätietoisiksi alan asiantuntijoiksi. Vastaavasti naistyöntekijöitä luonnehdittiin näkymättömiksi, passiivisiksi, toisista riippuvaisiksi ja heikoiksi mutta toisaalta myös huolellisiksi, tarkoiksi ja luotettaviksi työntekijöiksi sekä hyvän työilmapiirin luojiksi.

Juhani: (hiljentää ääntä) Kyl kai miesten ja naisten aivot on ihan todistettavasti pikkusen eri tavalla rakennettu(…) (Juhani)
Kirsti: Koska ne sukupuolet on erilaisia…koska me ajatellaan eri tavalla, miehet ja naiset, siitäkään ei mun mielestä päästä niinkun mihinkään(…) (Kirsti)
Terhi: Sitä paitsi miehet on miehiä ja naiset on naisia (Terhi)

Miehistä sanottua:
Juhani: …tietotekniikka-alueen erityisosaamiset(…)jonkin verran keskittyy sitte miesten puolelle(…)miehet tuppaa kanavoitumaan näihin asiantuntijarooleihin(…)
Erja: Miehet ehkä pontevammin itse tekee aloitteita, ne haluu eteenpäin.

Juhani: Miehet(…)tahtoo olla jääräpäisempiä(…)joskus saattaa olla vaikea motivoida tekemään jotain sellasta jota he eivät koe niinku omaks keksinnökseen tai että ovat itse ehkä vähän eri mieltä asioista. (Juhani)
Esko: Hyviä tyyppejä, semmosia oman tien kulkijoita mut tekee tosi tiukkaan tahtiin duunia ja hyvää jälkeä.

Naisista sanottua:
Juhani: Tehtävät jotka ei oo varsinaisia uratehtäviä, niissä on naisten helpompi toimia.
Arja: Naisii on niin vähän meijän talossa niin tottakai ne niinku häviää.
Esko: Ehkä naiset sillee on vähä arempia eikä ne haluu ottaa niin sellasta aktiivista roolia.
Esko: Mut kaiken kaikkiaan täytyy sanoo et naiset on aika hyvin pystyny mukautumaan tänne, olemaan sillee niinku muutkin täällä on sitte.
Seija: Naiset painaa takuuvarmemmin ja luotettavammin ja pitkäjänteisemmin kuin miehet eikä ne lähde todellakaan niin helposti työpaikoistaan koska niillä on malttia ehkä enemmän.

”Väheni se miehen uho”

Kysyttäessä, mikä muuttuisi, jos naisia tulisi kyseisiin työorganisaatioihin lisää, katsottiin, ettei minkään tarvitsisi välttämättä muuttua. Siinä tapauksessa, että naispuolisten työntekijöiden määrä kasvaisi, sen nähtäisiin hyödyttävän erityisesti työorganisaation miespuolisia työntekijöitä. Naisten määrän kasvun katsottaisiin lisäävän miesten tuottavuutta ja tehokkuutta. Lisäksi naisten nähtäisiin tuovan mukanaan naiskauneutta, sosiaalista taituruutta ja jonkin verran ”säpinää”. Yksikään haastatelluista henkilöjohtajista tai -kehittäjistä ei katsonut naisten tuovan mukanaan tietotekniikan asiantuntijuutta ja osaamista.

Juhani: Tota tietotekniikka pikkusen kärsii siitä että tää on kuitenkin aika vino tää jakauma ja mä luulen että saavutukset ja tulostaso ja pärjääminen parantuis ehkä molemmilla puolilla myöskin niin että miehet varmasti pääsis parempiin suorituksiin ja saavutuksiin.
Seija: Ehkä se oli semmosta (muutama tyttö palkattiin) että(…)se väheni se miehen uho.
Arja: Et tietysti joskus kieltämättä on tullu mieleen et ois kiva saada enemmän niinku ihan vaan yleisen tasapainon vuoks niit teknisii tyttöjä taloon.
Terhi: Ehkä se olis vähän vuorovaikutteisempaa(…)mun on helppo kuvitella et mä aamulla meen hissiin niin siellä seisoo semmonen mies joka tuijottaa seinään(…)sillä ei ole(…)sosiaalisia taitoja ollenkaan(…)

Näkemyksissä heijasteli heteronormatiivinen ajattelutapa, jossa naisen positio määrittyi suhteessa hierarkkisesti ylempänä olevaan mieheen, kuten positio miehen tukijana, miehen työtyytyväisyyden ylläpitäjänä ja miehen miellyttäjänä esim. fyysisen olemuksen avulla tai miellyttävän sosiaalisen

ilmapiirin luomisen kautta. Naiselle osoitettu tila määrittyi tarkasti, nainen ei saanut olla ”mikään prinsessa” mutta ei toisaalta myöskään liian näkyvä eikä uhka miehelle ja miehen asiantuntijuudelle. Naisten pärjäämiskeinoiksi tietotekniikka-alalla määrittyivät valtakulttuuriin sopeutuminen ja samuuden tuottaminen, käytännössä ns. ’hyvänä jätkänä’ toimiminen.

> *Esko: Sit jos ajatellaan et minkälaisia tyttöjä tänne pitäis tulla lisää, niin kyllä siinä vähän semmosta niinkun hyvän jätkän tyyliä pitäis olla niinku tiedät(…)reiluu henkee ja semmosta.*
> *Seija:(…)Että kyllä naisissa on semmosta tiettyy, en nyt sanois poikamaisuutta mut tiettyy semmost jätkää että ne tulee tänne…*

Erityisen kriittisenä keskustelun paikkana pidän saamaani tutkimustulosta, jossa yhdessäkään haastattelussa tietotekniikka-alalla menestyvää ja asiantuntevaa työntekijää ei nähty naispuolisena. Menestyvää ja asiantuntevaa työntekijää luonnehdittiin poikkeuksetta samoin termein kuin luonnehdittiin alalla työskenteleviä miespuolisia työntekijöitä.

”Säkin oot jätkä”

Haastatteluissa kehittäjät myös itse pohtivat oman sukupuolensa merkitystä henkilöstön kehittäjän tehtävissä tietotekniikka-alalla. Erityisesti naispuolisilla henkilöstön kehittäjillä sukupuoli oli tuonut työssä enemmän haittaa kuin hyötyä, ja viittaukset liiallisen ”naiseuden” korostamisen haitallisuuteen ja tietynlaisen (miehisen) pukeutumiskoodin noudattamiseen ovat esimerkkejä tästä. Vastaavasti miespuolisille kehittäjille sukupuoli ei tuonut samalla tavalla ongelmia omassa työssä. Miespuoliset kehittäjät eivät kokeneet ainokaisasemaansa uhkana, vaan suhtautuivat siihen lähinnä huumorilla.

> *Terhi: Vaikka mulle nyt sukupuoli ei oo ollu haitta hirveesti mut(…)jos mun pitää joku(…)vakava asia saada viedyksi läpi niin kyl mä huomaan et mä pukeudun tummaan housupukuun enkä paa hametta päälle sinä päivänä(…)liian naiseksi ei voi pukeutua.*
> *Terhi: Meiän toimitusjohtajaki tässä(…)kun mä sanoin et mä oon meidän johtoryhmän ainut nainen ni se(…)katto mua ja sano et säkin oot jätkä siis, tarkotti sitä että(…)ei sillä sukupuolella niin väliä.*
> *Esko: Joo kyllä se ainoona miehenä tällä osastolla on välillä vähän uuvuttavaa(…)mutta toisaalta jotkut on joskus sanonu olevansa kateellisia kun on niin paljon täällä näitä naisia ympärillä (nauraa).*

Tietotekniikka-alan henkilöstön kehittäjien näkemyksissä kehittämisen kohteina ei nähty miehiä ja naisia vaan sukupuolettomia ja tasavertaisia yksilöitä. Voimakkaan yksilökeskeisyyden painottamisella sukupuoli tuli torjutuksi, mutta taustalla heijasteli miehen normin mallittama samanlaisuus. Käsitykset subjektin päälle konstruoidusta ’naiseudesta’ ja ’miehuudesta’ nojasivat biologiseen ja essentiaaliseen olemuksen perustaan. Hierarkkiset dikotomiat, jotka noudattelivat maskuliiniseen ja feminiiniseen kiinnittyviä luonnehdintoja, kuten aktiivisuus – passiivisuus, itsevarmuus – epävarmuus,

itsenäisyys – riippuvuus toisista, kovuus – pehmeys ja joista ensimmäinen on aina jälkimmäistä hierarkkisesti ylempänä ja arvokkaampana, olivat läsnä mies- ja naistyöntekijöihin liitetyissä ominaisuuksissa. Naisen ja naiseuden määrittäminen toiseksi, marginaaliksi suhteessa mieheen ja mieheyteen, oli saamieni tutkimustulosten keskeinen anti. Miesten osaamista ja asiantuntijuutta ei haastatteluissa kertaakaan kyseenalaistettu.

Yhteenveto

Huomion kääntäminen teknologiaan itseensä

Teknologialla, mukaan lukien tietotekniikka, on sukupuoli, joka järjestää ja ohjaa teknologian piiriin lukeutuvaa toimintaa. Julkisessa keskustelussa saatetaan ihmetellä yhä edelleen sitä, miksi tytöt ja naiset eivät kiinnostu teknologian alan opiskelusta ja työtehtävistä. Ongelmana näissä keskusteluissa nähdään useimmiten tyttöjen ja naisten motivaation ja rohkeuden puute. Jos teknologian mieskeskeisyyttä halutaan aidosti purkaa, tyttöjen ja naisten syyllistäminen olisi lopetettava. Katse olisi rohkeasti käännettävä teknologiaan itseensä ja kaikkeen teknologian piiriin lukeutuvaan toimintaan, kuten teknologian sisältöjen, rakenteiden ja kulttuurin muodostumisen prosesseihin, ja teknologia-yritysten organisaatioiden käytäntöihin, kuten kehittämiseen.

Tietotekniikan työorganisaatioiden ja tasa-arvoprojektien kehittäjien haastattelut osoittivat, ettei ymmärrystä teknologian sukupuolesta ja sen merkityksestä toimintaa ohjaavana tekijänä edelleenkään kyetä ottamaan riittävissä määrin huomioon. Jos teknologian sukupuolta halutaan aidosti purkaa, on entistä enemmän tarkasteltava sitä, minkälaisia tyttöjä ja naisia poissulkevia rakenteita, käytäntöjä ja mekanismeja teknologiassa tuotetaan ja miten nämä tekijät voidaan tehdä näkyviksi ja purkaa. Myöskään ei ole riittävässä määrin tehty tutkimusta siitä, miten eri tavoin naiset itse omista lähtökohdistaan käsin teknologiaa rakentavat ja hyödyntävät sekä teknologian parissa viihtyvät.

Myös sen ymmärtäminen, että naiset ovat keskenään erilaisia, tulevat erilaisista lähtökohdista ja omaavat erilaisia intressejä, on teknologian sukupuolen purkamisessa keskeistä. Tasa-arvon vahvistuminen ja segregaation purkaminen edellyttävät naisten tietotekniikan aloilla toimimisen mahdollistumista ilman, että heidän työtään, osaamistaan ja olemistaan verrataan ja määritellään suhteessa miehiin (ks. myös Isopahkala & Brunila 2004).

Henkilöstön kehittämisellä solmukohtien purkamiseen

Vaikka henkilöstön kehittäminen vaikuttaa joiltain osin hakevan muotoaan työelämässä, kehittäminen on syytä ottaa kriittiseen tarkasteluun segregaation purkamisen ja tasa-arvotyön mahdollistajana. Kehittäminen on keskei-

nen, vaikkakin melko tutkimaton tasa-arvon etenemisen solmukohta työelämässä.

Kehittämistyö asettuu tutkimusten valossa oivalliseen positioon työelämän tasa-arvoisten käytäntöjen eteenpäin saattamisessa, sukupuolten moninaisuuden esille tuomisessa, syrjivien käytäntöjen ja lopulta edellisten kautta segregaation mekanismien purkamisessa. Kehittämisen sisältämällä muutoksella voidaan mahdollistaa paikkoja moniulotteisille, eri toimijoita ja toimijatahoja yhdistäville neuvotteluille. Yhteistyössä tehdyllä sukupuolitietoisella muutoksella voidaan luoda työelämän käytäntöjä ja kulttuuria uudelleen sukupuolta ja tasa-arvoa huomioiviksi. Muutos kysyy oman toiminnan kriittisen tarkastelun lisäksi yhteistä neuvottelua, kuulluksi tulemista ja sopimista tasa-arvon ja sukupuolen merkityksistä.

Kehittämistyö toimenkuvana ja organisaatioiden toimintatapana lisääntyy työelämässä, joten kehittämisen merkitys työorganisaatioiden kulttuurin ja käytäntöjen muokkaajana todennäköisesti kasvaa lähitulevaisuudessa. Mielenkiintoista olisikin yhä enenevissä määrin tutkia ja tuoda esiin sitä, miten ja millä edellytyksillä tasa-arvoa ja sukupuolta huomioiva kehittämistyö työelämässä ja koulutuksessa käytännössä mahdollistuu ja toteutuu.

Kirjallisuus

Anttonen A, Henriksson, L & Nätkin R (toim.) 1994. Naisten hyvinvointivaltio. Vastapaino: Tampere.

Brunila, K 2003. Nuoret tietoyhteiskunnan tiellä. Tietoteekki-hankkeen ohjauksella nuorten syrjäytymistä vastaan. Teoksessa Kangas, Sonja ja Kuure, Tapio (toim.) Teknologisoituva nuoruus. Nuorten Elinolot -vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Brunila, K 2002. Bittimaailman asiantuntijat ja hyvät jätkät. Sukupuolen rakentuminen tietotekniikka-alan henkilöstön kehittäjien käsityksissä. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto.

Davies, B 2003. Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of 'Evidence-based Practice'. Gender and Education, Vol 15, Nro 1.

Eriksson, P & Vehviläinen, M (toim.) 1999. Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologiat, strategiat ja paikalliset tulkinnat. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Filander, K 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampereen yliopisto, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 67. Tampere.

Green, L 2001. Communication, Technology and Society. Sage Publications: London.

Hearn, J & Heiskanen, T (eds.) 2003. Information Society and the Workplace: Spaces, Boundaries and Agency, Routledge: London.

Himanen, P 2004. Globaali tietoyhteiskunta – kehityssuuntia Piilaaksosta Singaporeen. Teknologiakatsaus 155/2004. Tekes. Paino-Center Oy: Sipoo.

Hirdman, Y 1990. Genussystemet. Teoksessa Demokrati och makt I Sverige. Maktutredningens huvudraport, Stockholm.

Howell, S, Carter, V, Schied, F 2002. Gender and women's experience at work: a critical and feminist perspective on human resource development. Adult education quarterly. Vol 52. February 2002, 112-127.

Hytönen, T 2002. Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. University of Jyväskylä.

Isopahkala, U & Brunila, K 2004. Tietotekniikan sukupuoli liikkeessä. Työelämän tutkimus 2-3/2004.

Kauhanen, J 2000. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Tummavuoren Kirjapaino Oy: Vantaa.

Kuschinke, K 1999. Adult development towards what end? A philosophical analysis of the concept as reflected in the research, theory, and practice of human resource development. Adult Education Quarterly, Vol. 49, Issue 4.

Luoma, M 2000. Human Resource Development as a Strategic Activity - A Single Component View of Strategic Human Resource Management. Acta Wasaensia No 77.

MacKenzie, D & Wajckman, J (eds.) 1999 The social shaping of technology - 2nd Edition, Open University Press: Buckingham.

Mörtberg, C (ed.) 2000. Where are we going from there? Challenges on Information Technology, Working papers, Norfa network on Gender, ICT and Democracy, Luleå University.

Putila, P & Pihlajamaa, T 2002. Lisää naisia tekniikan alalle. Teoksessa Smeds, R, Kauppinen, K, Yrjänheikki, K & Valtonen, A (toim.), Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Tekniikan Akateemisten liitto TEK. Esa Print Oy: Lahti.

Simelius, K 2003. Henkilöstön kehitystyön strategiat työyhteisön oppimisen mahdollistajana. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. Yleisen valtio-opin laitos.

Sitra 1998. Elämänlaatu, osaaminen ja kilpailukyky. Tietoyhteiskunnan strategisen kehittämisen lähtökohdat ja päämäärät. Sitra 206. Helsinki: Sitra.

Smeds, R., Kauppinen, K., Yrjänheikki, K. & Valtonen A. 2002. Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Tekniikan Akateemisten Liitto.

Vehviläinen, M 1996. Maailmoista ilman naisia tietotekniikan sukupuolieroihin. Teoksessa Merja Kinnunen & Päivi Korvajärvi (toim.), Työelämän sukupuolistavat käytännöt, Vastapaino: Tampere.

Vehviläinen, M 1997. Gender, Expertise and Information Technology, A PhD thesis, Department of Computer Science, University of Tampere, A-1.

Vehviläinen, M 2001. Naisten tietotekniikkaryhmät. Teoksessa Uotinen, J, Tuuva, S, Vehviläinen, M & Knuuttila, S (toim.), Verkkojen kokijat paikallista tietoyhteiskuntaa tekemässä. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. Joensuu.

Vehviläinen, M 2002. Tekninen nationalismi, teoksessa Tuula Gordon & Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli, Vastapaino: Tampere.

Wajckman, J 1991. Feminism confronts technology. Polity Press: Cambrige.

Segregaation purku työmarkkinoilla - tutkimusprojektin loppuraportti (Brunila, K., Heikkinen M., Hynninen, P. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Equal Kansallinen teematyö) on löydettävissä osoitteesta http://www.womenit.info/Monimutkaistamuttamahdollista.pdf

Osa II
Sukupuolierojen tuottaminen ja seksuaalinen häirintä kontrollin välineinä

Seksuaalinen häirintä ja ahdistelu osana segregaation ylläpitoa yliopistossa – kymmenen vuoden aikana kerättyjen aineistojen vertailuun perustuva tarkastelu

Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Arja Rautio, Marja Väyrynen, Matti Nuutinen[1]

Sukupuolestaan ulkoistettuina yliopistoon

Länsimaisen yliopistolaitoksen synty ajoitetaan 1100-luvulle. Suomen ensimmäinen yliopisto perustettiin noin 500 vuotta myöhemmin. Vielä 1900-luvun alussa Suomessa oli vain yksi yliopisto, jossa oli opiskelijoita noin 2300 (Välimaa 2001). Heistä lähes kaikki olivat miehiä. Nykyisin Suomessa on 21 yliopistoa, ja pelkästään Oulun yliopistossa, joka on perustettu vuonna 1959, on lähes 16 000 opiskelijaa, joista yli puolet on naisia.

Naiset saivat yleisen oikeuden yliopisto-opiskeluun Suomessa vuonna 1901. Poikkeustapauksissa opiskeluoikeuden oli voinut saada 1870-luvulta lähtien. Tämä oli kuitenkin edellyttänyt erillisen opiskeluoikeuden anomista, ja sen saaminen puolestaan oli merkinnyt vapautuksen saamista sukupuolesta – siis ikään kuin ulkoistumista ruumiista.

[1] Kirjoittajista Vappu Sunnari, KT, toimii naistutkimuksen lehtorina, Mervi Heikkinen, KM, toimii tutkijana valtakunnallisessa Equal-projektissa, Arja Rautio, LKT, dosentti, on yliassistenttina farmakologian ja toksikologian laitoksella, Matti Nuutinen, LKT, dosentti, on osastonylilääkärinä OYS:n lasten ja nuorten klinikalla, ja Marja Väyrynen, OH, on jäänyt eläkkeelle vuonna 2003. Hän on tehnyt elämäntyönsä opetushoitajana lastentautien klinikalla. Tekstin varsinainen kirjoittaja on Sunnari. Muut ryhmän jäsenet ovat toimineet kommentoijina ja keräämiensä aineistojen asiantuntijoina.

Pääsy yliopistoon merkitsi tärkeää edistysaskelta naisille. Se ei kuitenkaan tarkoittanut sukupuoleen perustuvan erottelun päättymistä. Se ei ole päättynyt vielä 100 vuotta myöhemminkään, mikä on nähtävissä muun muassa horisontaalisesta ja vertikaalisesta segregaatiosta yliopistoissa. Horisontaalinen segregaatio ilmenee esimerkiksi alanvalinnoissa. Vertikaalinen segregaatio näkyy esimerkiksi siinä, että yliopistohierarkian huipulla on pääasiassa miehiä ja jatkuvuuden suhteen epävarmoilla ja ulospäin näkymättömillä paikoilla tyypillisesti naisia (Havén 1998, European Commission 2000, HESA 1998). Opiskelijoiden keskuudessa vastaavaa virallista asemaeroihin perustuvaa vertikaalista segregaatioita ei ole. Monet tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opiskelijoiden arvostukseen ja arvostuksen alueeseen sekä asemaan vaikuttavat heidän tieteenalansa ja sukupuolensa ja että nämä tekijät yhdessä rakentavat ja ylläpitävät piiloista vertikaalista segregaatiota. Tällä taas on tendenssi toisarvoistaa naisia ja naisenemmistöisiä aloja miehiin ja miesenemmistöisiin aloihin verrattuna (esim. Brooks 1997, Stanley 1997, Sunnari 2000, 2001).

Piiloinen segregaatio näkyy myös työnjaossa: vaikka esimerkiksi nais- ja miestutkijan työnkuva virallisesti olisi sama, voivat työhön liittyvät odotukset, paineet ja tukijärjestelmät poiketa merkittävästi toisistaan ja suunnata työnkuvia sukupuolispesifeiksi. Sama koskee systeemejä, joilla nais- ja miestyöntekijöitä ja opiskelijoita tuetaan. Yliopistoissa on erilaisia tukisysteemejä ja verkostoja, jotka vaikuttavat siihen, kenen työ tulee näkyväksi, miten kunkin työtä arvostetaan sekä millaisia vastuita ja etenemisen mahdollisuuksia kullekin avautuu. Etenemisen kannalta vaikuttavimpia verkostoja ovat sellaiset, joissa on mukana keskeisissä valta-asemissa olevia henkilöitä, tai jotka ovat nimenomaan heidän rakentamiaan ja ylläpitämiään. Sellaiset verkostot ovat usein vahvasti miesenemmistöisiä ja -ehtoisia tai jopa pelkästään miesten verkostoja. (Bagilhole & Goode 2001.)

Yksi segregaatiota pönkittävistä erityistekijöistä yliopistoissa – kuten monissa muissakin ympäristöissä – on naisten kaksoiskontrolli, mikä tarkoittaa sitä, että naisia arvioidaan ja positioidaan kuten miehiäkin opiskelijoina ja asiantuntijoina mutta sen lisäksi naisruumiina. Ruumiillisuutta käytetään myös naisen marginalisoimisen erityisvälineenä. Yksi tällainen marginalisoimisen tapa on seksuaalinen häirintä ja ahdistelu, mikä on tämän artikkelin fokuksena. Tarkastelemme neljään tutkimusaineistoon perustuen, millaisia seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun muotoja Oulun yliopiston opiskelijat ovat joutuneet kokemaan opiskelunsa aikana. Pyrimme myös selvittämään, näkyykö opiskelijoiden tavassa kirjoittaa seksuaalisesta häirinnästä asiasta viimeisten 10 vuoden aikana käydyn keskustelun tiedostamisen merkkejä.

Seksuaalinen häirintä segregaation ja hyväksikäytön muotona

> *”Sexual harassment is something that makes you feel uncomfortable about who you are because of the sex you are” (Larkin 1994).*

Edellä olevan seksuaalisen häirinnän määritelmän antoi eräs June Larkin haastattelema nuori. Määritelmä tuo esille kolme seksuaaliseen häirintään

ja sen arkipäiväisimpiinkin muotoihin liittyvää tärkeää seikkaa: (1) teko saa aikaan vaivautuneen, epämiellyttävän olotilan häirinnän kokijassa, (2) epämiellyttävyyden kokemus koskettaa häirityn kehollisia, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia ja on siten laaja-alainen, (3) epämiellyttävän olotilan tuottamisessa käytetään erityisvälineenä sukupuolta. Määritelmä ei eksplisiittisesti tuo esille kahta muuta olennaisella tavalla häirintään liittyvää elementtiä, nimittäin toisesta piittaamatonta ja tavalla tai toisella väkivaltaista vallankäyttöä sekä seksuaalisuutta.

Seksuaalisen häirinnän ottivat terminä käyttöön työväenluokkaiset ja värilliset naiset sekä naistutkijat 1970-luvulla (Baker 2004). Häirintää tarkasteltiin aluksi ensisijaisesti työyhteisöongelmana, ja se määriteltiin seksuaalisten vaatimusten esittämiseksi epäsuhteisissa valtatilanteissa. Myöhemmin määritelmää laajennettiin kattamaan myös sellainen työskentelyilmapiirin rakentaminen ja ylläpitäminen, jota luonnehti seksuaalisuutta tai siihen liitettyjä mielikuvia hyväksikäyttävä, naista alentava tai hänelle hänen sukupuolensa perusteella epävarmuutta tai pelkoa tuottava käyttäytyminen (Thomas & Kitzinger 1997).

Seksuaalisen häirinnän muodot jaetaan verbaaliseen[2], visuaaliseen[3] ja fyysiseen. Visuaalisen seksuaalisen häirinnän sijasta puhutaan myös ei-verbaalisesta seksuaalisesta häirinnästä (Larkin 1994). Häirinnän muodoista lähinnä vain karkea fyysinen ahdistelu, joka nousee myös uutisotsikkoihin, tunnistetaan ja suhteellisen yksimielisesti myös tunnustetaan häirinnäksi. Karkeiden ahdistelumuotojen rinnalla arjen kokemuksia saattavat määrittää kuitenkin olennaisella tavalla myös häirinnän jokapäiväistyneet muodot.

Tutkimusten mukaan häirinnän kohteeksi voi joutua lähes kuka tahansa nainen ja monet miehetkin, ja häiritty voi olla paitsi yksilösubjekti, myös ryhmä. Häiritsijä on useimmiten mies. Muita määritelmiä hänestä on vaikea antaa, sillä hän voi olla nuori tai iäkäs, korkeassa asemassa oleva tai työtön, naimisissa tai naimaton, uskonnollinen tai ei-uskonnollinen, korkeasti koulutettu tai kouluttamaton, lapseton, isä tai ukki. (Sandler & Shoop 1997, Varsa 1996, Husu 2001 Sunnari ym. 2003.) Vaikka häiritsijä useimmiten on mies, myös jotkut naiset ja tytöt harjoittavat seksuaalista häirintää (Duncan 1999, Renold 2000, Timmerman & Bajema 1999).

Seksuaalisella häirinnällä ylläpidetään toisarvostavaa ja nöyryyttävää naisen ruumiin objektivointia ja vaikeutetaan sekä naisen että esimerkiksi seksuaalisesti ei-valtavirtaisesti orientoituvan henkilön mahdollisuuksia kokea itsensä valtautuneeksi opiskelijaksi ja tulevaksi asiantuntijaksi (Sandler & Shoop 1997, Heikkinen 2002, Cairns 1997, Fitzgerald 1996, Lott & Reilly 1996, Mankkinen 1995). Häirintä voi pakottaa häirityn monenlaisiin erityisjärjestelyihin päivittäisissä aikatalutuksissa, tilankäytössä ja kulkureittien valinnassa (Korhonen & Kuusi 2002, Mankkinen 1995). Se voi vaikuttaa ohjaussuhteetta

2 Esim. ulkonäköön liittyvät huomautukset, seksistiset vitsit, ehdotukset.
3 Esim. tuijotus, vislaus, "arvioivat katseet päästä jalkoihin".

jäämiseen (Husu 2001, Heikkinen 2002) ja voi johtaa siihen, että häiritty joutuu kokonaan jättämään häiritsevän ympäristön (Mankkinen 1995, Varsa 1996). Häirinnän seuraamukset voivat muutenkin olla pitkäaikaisia (Varsa 1996, Sunnari ym. 2003). Tästä huolimatta seksuaaliseen häirintään puututaan vain vähän ja se saattaa jäädä näkyvänäkin ikään kuin näkymättömäksi eli asiaksi, jota katsotaan läpi sormien.

Seksuaalisen häirinnän näkymättömäksi jäämiseen on erilaisia syitä. Yksi syy on se, että tehdessään häirinnän näkyväksi häiritty joutuu asettamaan haavoittuvuutensa uudelleen – ja uudella ulottuvuudella – koetukselle. Toisena näkymättömyyden syynä pidetään sitä, että häirintään ja ahdisteluun sisältyy niin sanottu normaalistumisen tendenssi. Tämä tarkoittaa häirintää kokemaan joutuvan näkökulmasta sitä, että alkujaan häiritsevä ja ahdistava ilmiö voi itsetunnon nujertumisen myötä alkaa tuntua normaalilta, tai siltä, että se pitäisi kokea normaalina. Tähän suuntaan painavat usein myös häiritsijän ja muun ympäristön reaktiot (Sunnari ym. 2003). Lisäksi useat tutkimukset osoittavat, että häirinnän ja ahdistelun kokemuksiin sisältyy usein hämmennystä sekä sen epäilyä, ymmärsikö tilanteen väärin tai toimiko niin, että häiritsijä ymmärsi sen väärin (Eyre 2000, Cairns 1997, Sandler & Shoop 1997, Vangen & Eder 1998, Lee 1998).

Seksuaalinen häirintä Oulun yliopistossa

Tutkimusaineistot ja -asetelma

Pääosa Suomen yliopistoissa tehdyistä seksuaalisen häirinnän tutkimuksista sisältyy kartoituksiin, joita on tehty yliopistojen tasa-arvo-ohjelmien laatimista varten. Kartoitukset aloitti Teija Mankkinen (1995) Helsingin yliopistossa. Sen jälkeen niitä on tehty mm. Kuopion yliopistossa (Sinkkonen 1997), Joensuun yliopistossa (Varjus 1997) ja Oulun yliopistossa (Rautio ym. 1999). Liisa Husu (2001) puolestaan on tutkinut seksuaalista häirintää osana akateemisten naisten piiloista syrjintää. Hänen informanttinsa olivat useista suomalaista yliopistoista.

Oulun yliopistossa seksuaaliseen häirintään liittyviä aineistoja on kerätty edellä mainitun kartoituksen lisäksi kolmessa eri yhteydessä 1990-luvulla ja tällä vuosikymmenellä. Tutkimukset aloitti vuonna 1992 Matti Uharin ym. opiskelijoilta keräämä aineisto huonosta kohtelusta lääketieteellisessä tiedekunnasta. Sukupuoleen kohdistuvaa huonoa kohtelua kartoitettiin kahdella kysymyksellä. Ensimmäisessä niistä tiedusteltiin, kuinka usein joku opiskelutovereista tai henkilökunnan eri ryhmien jäsenistä oli alistanut vastaajan sukupuoliselle kiusaamiselle tai syrjinnälle. Toisessa kysymyksessä tiedusteltiin sukupuolisen syrjinnän tai kiusaamisen muotoa. Kysely toteutettiin umpimähkään valituilla luennoilla kolmansien ja viidensien vuosikurssien opiskelijoille. Kysymykset edellyttivät rasti ruutuun -tyyppistä vastaamista, mutta näiden lisäksi vastauslomakkeisiin oli jätetty tilaa kirjoittaa tapauksista yksityiskohtaisemmin. Oulun yliopiston lisäksi vastaava aineisto kerättiin Tampereen yliopistosta. Oululaisia vastaajia oli 107 ja tamperelaisia hieman

enemmän. (Ks. Uhari ym. 1994 a, b.) Sukupuoleen perustuvaa huonoa kohtelua ilmoitti kokeneensa 37 prosenttia vastaajista. Lähentelykokemuksista ilmoitti 7 prosenttia naisvastaajista. (Uhari ym. 1994b). Viitatessamme tähän aineistoon käytämme tunnusta ”Aineisto I”.

Jatkona lääketieteellisessä tiedekunnassa tehdylle tutkimukselle huonosta kohtelusta keräsi Arja Rautio työtovereineen aineiston Oulun yliopiston kaikista tiedekunnista lukuvuonna 1995–1996. ”Aineisto 2” kerättiin yhteensä 665 opiskelijalta. Kyselylomakkeena käytettiin Uharin ym. kyselylomakkeen hieman työstettyä versiota. (Rautio ym. 1999.)

Kolmannen aineiston (Aineisto III) keräsi Vappu Sunnari vuosina 1996 ja 1997 osana seurantatutkimusta, jonka fokuksena oli opiskelun kuormittuminen Oulun yliopistossa. Opiskelun kuormittumista seurattiin pitkittäistutkimuksella, johon oli ryväsotannalla valittu mukaan 240 syksyllä 1994 opintonsa Oulun yliopistossa aloittanutta opiskelijaa eri tiedekunnista. Seksuaalisen häirinnän teema sisältyi osaprojektiin, jossa tarkasteltiin opiskelun kuormittumista sukupuolistuneisuuden näkökulmasta. Kyselyyn vastasi kahdessa vaiheessa yhteensä 151 eri opiskelijaa. Seksuaalisen häirinnän kokemuksia tiedusteltiin toisella kyselykerralla. Kysymys kuului ”Oletko kohdannut tiede- ja/tai opiskeluyhteisöissäsi sukupuolista häirintää? Millaista? Millaisissa yhteyksissä?” Yksitoista prosenttia vastaajista ilmoitti kohdanneensa häirintää. (Sunnari 2001.)

Neljännen aineiston (Aineisto IV) on kerännyt Mervi Heikkinen vuonna 2002. Heikkinen käytti aineiston keruussa termiä ”sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä ja ahdistelu”. Aineiston keruusta tiedotettiin opiskelijoille ja henkilökunnalle yliopiston sisäisessä Tietopisto-lehdessä sekä Ylioppilaslehdessä. Kontakteja asian tiimoilta Heikkinen sai 18. Pääosa häirintätapauksista Heikkisen aineistossa on jatko-opiskelijoilta. (Heikkinen 2002.)

Opiskelijoiden kirjoitukset sisältävät runsaasti informaatiota sellaisesta vähättelystä ja toisarvostamisesta, jossa välineenä käytetään sukupuolta, sitä että on nainen tai mies. Ne sisältävät informaatiota myös seksuaalisesta häirinnästä ja ahdistelusta. Sukupuoleen perustuvaan toisarvostamiseen liittyvät tekstit jätämme tämän tarkastelun ulkopuolelle. Rajaamme tarkastelumme kirjoituksiin seksuaalisesta häirinnästä eli sellaisiin teksteihin, joissa häirinnän ja ahdistelun välineenä käytetään seksuaalisuutta ja siihen liitettyjä mielikuvia. Pidättäydymme tarkastelussamme lisäksi pelkästään kerättyjen aineistojen tekstivastauksiin.

Emme vertaile häirintäkertomusten määriä emmekä lähde siitä, että aineistot antaisivat kattavan kuvan siitä, mitä seksuaalinen häirintä kulloinkin on ollut. Tiedämme, että vain osasta häirintää on kirjoitettu. Sen sijaan tarkastelemme aineistoja kokonaisuutena ja pyrimme tekemään johtopäätöksiämme seksuaalisesta häirinnästä ja siinä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista sen perusteella, mitä ja miten häirinnästä kussakin aineistossa kerrotaan. Kiinnitämme tarkastelussamme erityistä huomiota häirinnän ulottuvuuksiin, valtasuhteiden laatuun ja häirinnästä kirjoittamisen tapaan. Häirinnän ulot-

tuvuuksilla tarkoitamme häirinnän muotoja. Valtasuhteiden hierarkkisuutta tarkastelemme sen perusteella, millaiset neuvottelumahdollisuudet häirityllä näyttivät olevan suhteessa häiritsijään. Häirinnästä kirjoittamisen tavan analysoinnin avulla pyrimme puolestaan selvittämään, näkyykö uusimmissa teksteissä viitteitä häirinnästä julkisuudessa käydyistä keskusteluista.

Jaamme tarkastelumme seuraavaan kuuteen osa-alueeseen. (1) seksistiset vitsit oppituntien ”kevennyksinä” ja/tai hegemonian osoittamiseen ja pönkittämiseen liittyvinä performansseina, (2) seksistinen kuvamateriaali tieteenalasisältöjen kuvituksena, (3) seksistiset vihjailut ja visuaalinen häirintä henkilökohtaisen ja kollektiivisen ruumiillisen epämiellyttävyyden tuottajina, (4) asemaa hyväksi käyttävä seksipalveluihin painostaminen ja muu lähentely, (5) seksuaalinen häirintä ja toimintakulttuuri, (6) seksuaalinen häirintä kulttuurisena väärinymmärryksenä(?) ja (7) naiset seksuaalisina häiritsijöinä.

Seksistiset vitsit oppituntien ”kevennyksinä” ja/tai hegemonian osoittamiseen ja pönkittämiseen liittyvinä performansseina

Tavallisimpiin eri tieteenalojen opiskelijoiden nimeämiin seksuaalisen häirinnän muotoihin kuuluivat kaksimieliset vitsit, joita opettajat esittävät huumorin nimissä ikään kuin oppituntien kevennyksinä.

> *”Yleensä viattomaksi verhottua navan alue -huumoria, joka on koskenut kaikkia tyttöjä luokassa. Ei vahingollista, mutta kyllästyttävää kuunnella. Yleinen naurun aihe.” (Aineisto II, nainen.)*

Tyypillistä seksistisille vitseille on, että ne eivät välttämättä kohdistu yksittäiseen opiskelijaan vaan pikemminkin koko opiskelijaryhmään tai sen johonkin osaan. Seksistisillä vitseillä rakennetaan huumorin, kevennyksen tai vastaavan nimissä seksualisoitunutta, epäasiallista ja harmillista opiskeluilmapiiriä. Häiritsijä naurattaa seksistisillä vitseillään niiden sisällön perusteella ”aatekumppaneitaan”. Asemansa perusteella hän saa nauramaan lisäksi myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät halua joutua me-piirin ulkopuolelle. Ne, joita seksistiset vitsit harmittavat ja/tai loukkaavat – joko henkilökohtaisesti tai vaikkapa kansalaisoikeudellisena kysymyksenä[4] – vaikenevat yleensä asiasta. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että protestin esittäjä saattaa seksistisessä ilmapiirissä tulla välittömästi yhteisöllisesti nolatuksi. Vaatii aikamoista vahvuutta asettua sekä auktoriteettiasemassa olevaa häiritsijää että häiritsijää naurullaan vahvistavaa tukijoukkoa vastaan. Niinpä joidenkin opettajien tunneilla voivat ne, joita seksistiset vitsit loukkaavat, joutua orientoitumaan kaiken aikaa kahtaalle: opiskeltavaan asiaan ja suojautumiseen mahdollisilta seksistisiltä loukkauksilta ja niiden rakentamalta ilmapiiriltä.

Viime vuosina ovat seksistiset teekkarijulkaisut herättäneet runsaasti kes-

[4] Kansalaisoikeudellinen näkökulma seksistisiä vitsejä vastaan sisältää mm. näkemyksen, että ihmisellä täytyy olla oikeus opiskella ympäristössä, joka on ihmistä kunnioittava.

kustelua sekä Oulun yliopistossa että lehdistössä. Näihin viittasi myös yksi Aineiston III informanteista:

> *”Eniten häiritsevää on ehkä teekkareiden karkea seksistinen huumori esimerkiksi ainejärjestön lehdissä ja se saa miettimään, miten heidän naisopiskelijansa sietävät sitä tyynenä.” (Aineisto III, nainen.)*

Yleisempää käytäntöä vastaten myös seksistisiä teekkarijulkaisuja arvostelleita on syytetty huumorintajun puutteesta. Syyte on hankala: kukapa haluaisi tulla leimatuksi huumorintajuttomaksi. Asian ydin on siinä, voiko seksismin ja huumorin rinnastaa ja jos voi, niin millä ehdoilla. Kysymykseen ei ole yksiselitteistä vastausta. Mitä ilmeisimmin seksistisen kirjoittelun kuten seksististen vitsien kertomisenkin kokevat jotkut huumorina. Kysymys on siitä, että huumorilla ei ole yleismaailmallisia kasvoja eikä käyttötarkoitusta. Huumoria voidaan käyttää paitsi tilanteen keventämisen tarkoituksessa, myös – ja samanaikaisestikin – alistamisen, kyseenalaistamisen ja ulkopuoliseksi osoittamisen tarkoituksessa. Huumorin käyttö on siis sidoksissa tapahtumakontekstin valtasuhteisiin ja vallankäytön ehtoihin, ja mikäli vakavasti pyritään pohtimaan sitä, onko jonkin huumoriksi nimetyn toimenpiteen loukkaavuuskokemuksessa kyse huumorintajuttomuudesta vai aivan muusta, on paneuduttava näihin kysymyksiin. Mutta vaikka seksismi olisikin jollekulle huumorikysymys, se ei poista sen tuomittavuutta silloin, kun se toisarvoistaa jotakuta esimerkiksi sukupuolen tai seksuaalisen orientaation perusteella. (Lisää aiheesta esim. Kehily & Nayak 1997, Sandler & Shoop 1997.)

Mary Kehily ja Aanop Nayak (1997) antavan yhden tärkeän suunnan seksistisen huumorin syvempien merkitysten analysoinnille. He ovat tutkineet, miten nuoret miehet rakentavat ja pönkittävät seksistisen huumorin avulla heteroseksuaalista maskuliinisuusidentiteettiään ja hegemoniaansa. Kuten Kehily ja Nayak toteavat, nainen on usein näiden performanssien toinen, samoin sellaiset henkilöt, jotka eivät asetu tai eivät halua asettua heteroseksuaaliseen hegemoniakaanoniin.

Aineistosta löytyi viitteitä siitä, että myös opettaja saattaa käyttää huumoria Kehilyn ja Novakin kuvailemassa tarkoituksessa miehisen hegemonian pönkittämiseen.

> *”Lähinnä yhden lehtorin ala-arvoiset puheet vähän harmittavat luennoilla ja harjoituksissa, silloin kun on muitakin miehiä/miesopiskelijoita paikalla.” (Aineisto II, nainen.)*

Yhtenä seksistisistä vitseistä selviytymisen keinona markkinoidaan välinpitämättömän suhtautumistavan opettelua. Tämä ”toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos” -periaate ylläpitää ulkopuolelle asettumista ja ulkopuolella olemista. Ulkopuolisena yhteisön kulttuurisen ilmaston määrittelystä ei voi olla yhteisön täysivaltainen jäsen. Selviytymiskeinona esitellään myös ”samalla mitalla” vastaamista. ”Samalla mitalla” vastaaja ei asetu ulkopuolelle ja taistelee näkyvämmin itsemäärittelyn oikeudesta, mutta ”samalla mitalla” toimiessaan hänelle saattaa käydä niin, että hän tulee asettuneeksi kyseisen kulttuurin kantajaksi.

Seksistinen kuvamateriaali tieteenalasisältöjen kuvituksena

Joissakin vastauksissa kerrottiin opetushenkilökunnan käyttämästä seksistisestä ja asiaankuulumattomasta opetusmateriaalista, esimerkiksi kalvoista, kuvista ja dioista. Seksistisyys saattoi tarkoittaa esimerkiksi kuvia ylävartaloltaan alastomista naisista luennoilla, joihin kuvat luentosisältöjen perusteella eivät kuuluneet.

> *”Tämä esimerkki ei ole omalta laitokseltani, mutta olen törmännyt lähinnä teknisen tiedekunnan opetusmateriaalissa uskomattomalta tuntuviin asiattomuuksiin: opetusmonisteisiin on liitetty täysin asiaan kuulumatonta kuvamateriaalia, lähinnä yläosattomia tyttösiä. Paljaita rintoja opetuksen lomassa ovat tarjoilleet siis opetuksesta vastaavat henkilöt. Mielestäni tällainen osoittaa kuluneesti ilmaistuna melkoista esineellistämistä. Minua se loukkaa naisena. Puhumattakaan kuinka hävettää mukamas sivistyneiden ihmisten takia. Älköön ikinä laskettako minua akateemiseksi, jos se merkitsee moisia mauttomuuksia. (…)”(Aineisto II, nainen.)*

Tarkastelemissamme aineistoissa ei ollut viitteitä opiskelijoiden opettajia kohtaan harjoittamasta kuvallisesta seksuaalisesta häirinnästä, mitä Sandlerin ja Shoopin tutkimuksen perusteella näyttää tapahtuvan esimerkiksi amerikkalaisissa yliopistoissa (Sandler & Shoop 1997). Lisäksi merkille pantavaa on, ettei seksistisistä kuvamateriaaleista ollut mainintoja muissa kuin kahdessa ensimmäisessä aineistossa. Toivoa sopiikin, että niiden käyttö olisi loppunut viimeistään sen jälkeen, kun Oulun yliopiston ohjeissa sukupuolisen häirinnän ja ahdistelun tilanteita varten laitoksien edellytetään huolehtivan opetuksen asiallisuudesta.

Seksistiset vihjailut henkilökohtaisen kollektiivisen ruumiillisen epämiellyttävyyden tuottajina

Seksuaalista häirintää oli tapahtunut myös ulkonäköä, kehoa, vaatetusta tai yksityiselämää koskevana epäasiallisena kommentointina.

> *”Yksi opettaja esitti mauttoman huomautuksen avioitumiseni johdosta. Oli mauton muidenkin opiskelijoiden mielestä.” (Aineisto II, nainen.)*

Kyseinen häiritsijä, miesopettaja, oli esittänyt olettamuksia naisopiskelijan seksielämästä ryhmämuotoisessa opetustilanteessa. Kahdenkeskisesti hän niin tuskin olisi tehnytkään, sillä hän ei kuulunut opiskelijan kaveripiiriin eikä asia välttämättä häntä varsinaisesti millään tavalla kiinnostunutkaan. Tällaisen häirinnän tavoitteena saattaakin olla itsensä tietynlainen machomaskuliininen positiointi suhteessa yleisöön, sen johonkin tahoon tai yksittäiseen henkilöön.

Aineistoissa oli joitakin mainintoja myös visuaalisesta seksuaalisesta häirinnästä. Maininnat painottuivat uusimpiin aineistoihin, mikä saattaa merkitä

sitä, että tämä häirinnän muoto on noussut keskustelun kohteeksi vasta sen jälkeen, kun karkeampia häirinnän muotoja on alettu saada eliminoitua. Tietenkin se saattaa tarkoittaa myös sitä, että visuaalinen häirintä olisi lisääntynyt. Joissakin tapauksissa visuaalinen häirintä oli varsinaisen tarkoituksellisen häirinnän sijasta – tai ohella – pikemminkin visuaalista häiritsevyyttä: vähäpukeutuneisuuden tuottamaa häiritsevyyttä yhteisessä uimaopetuksessa ja sellaisissa lääketieteellisissä demonstraatioissa, jotka edellyttävät riisuutumista. Kummassakaan tapauksissa kyse ei kuitenkaan ollut pelkästään vähäpukeisuudesta tai riisuutumisesta sinänsä vaan myös katseen kohteeksi joutumisesta. Lääketieteen opiskelijoiden osalta asiassa näyttää tapahtuneen edistystä ensimmäisen ja kolmannen aineistonkeruun välillä. Ensimmäisessä aineistossa jotkut naisopiskelijat kirjoittavat riisuuntumista edellyttävistä demonstraatioista ongelmana. Kolmannessa aineistossa kukaan ei kirjoita tästä teemasta ongelmana. Sen sijaan yksi opiskelija kirjoittaa, että on keskusteltu yhteisesti esimerkiksi siitä, ovatko miehet ja naiset yhtä aikaa läsnä, kun harjoittelu vaatii riisuutumista.

Asemaa hyväksi käyttävä seksipalveluihin painostaminen ja muu lähentely

Seksipalveluihin painostaminen ja kaupankäynti seksipalveluilla on tietoista ja piittaamatonta aseman hyväksi käyttöä. Vanhimmassa aineistossamme kirjoitetaan tällaisen häirinnän pelosta:

> *”Viimeisestä tentistä (…) ennen klinikalle pääsyä. Halusin 3 tenttipäivää per lukukausi kuten yliopiston säännöissä sanotaan – vs. prof. ei järjestänyt kuin yhden! Kun sitten sääntöjen mukaan suostui järjestämään kertoi etukäteen etten tule pääsemään läpi siitä – luin 4 viikkoa kokopäivätoimisesti ja reputin mielestäni väärin perustein – 2 viikon kuluttua tentistä pääsin läpi (lähes identtisillä vastauksilla). Lisätenttipäivä vaatimukseni ohessa vs. prof. kertoi ”ylimääräisestä”, minulle järjestettävästä tenttitilaisuudesta, josta varmasti pääsisin läpi. Voisin suorittaa anatomian tentin yksityisesti joulun ja uuden vuoden välillä – opintokirja piti palauttaa 1.1.” (Aineisto I, nainen.)*

Opiskelijan kertomuksesta on nähtävissä hänen vaihtoehtojensa ja neuvottelualueensa rajallisuus: pystyäkseen jatkamaan opinnoissaan opiskelijan oli saatava tentti läpi. Mutta sen sijaan että olisi voinut keskittyä vain tähän, opiskelija joutui ponnistelemaan, jottei joutuisi kaupankäynnin kohteeksi – kuittaamaan opiskelutulosta kehollaan. Samasta aiheesta kirjoitti toinenkin opiskelija. Sillä perusteella, että vastaavista tapauksista ei kerrota myöhemmissä tutkimusaineistoissa, on mahdollista olettaa, että seksipalvelujen vaatiminen ja niiden pelko olisivat vähentyneet asian tultua julkiseen keskusteluun. Mutta vaikka myöhemmissä aineistoissa ei ole tekstejä seksipalvelujen vaatimisesta eikä sellaisen pelosta, henkilökuntaan kuuluvan lähentelyistä mainintoja on sekä joissakin perustutkinto-opiskelijoiden teksteissä että uusimmassa aineistossa, jossa vastaajana on pitkäaikaisessa ohjaussuhteessa häirintää kokenut jatkotutkinto-opiskelija.

"(…) Kirurgian osastopalvelussa ollessa sai kuulla eräältä mieskirurgilta kaikenlaisia ehdotuksia päivän rutiineja suoritettaessa." (Aineisto II, nainen.)

"Kyllä, olen kokenut (sukupuolista häirintää, VS[5]), lähes viikoittain. Seksuaalinen häirintä käsittää liian pitkiä katseita ja seksuaalissävytteisiä puheita." (Aineisto III, nainen.)

"(…) Asia koskee (…) esimiestä. (…) Seksuaaliseen häirintään esimiehen puolelta kuului kääntää kaiken, mitä sanoin, seksuaaliseksi. Kaksimielisiä vitsejä, jotka olivat hänen mielestään hirveän hauskoja. Pari kertaa "muka tahattomia" kosketuksia sääriin tai jopa rintoihin. Lähentelyä. Tämä kaikki teki keskustelun hänen kanssaan lähes mahdottomaksi. Tunsin aina ja tunnen edelleen oloni vaivautuneeksi keskustellessani hänen kanssaan ja vältän kahdenkeskisiä tilanteita. (…) Kärsin asiasta vuoden verran ennen kuin rohkaistuin tekemään asialle jotakin. Sitä ennen useaan otteeseen toin esimiehelleni ilmi sen, että en pidä tällaisesta toiminnasta ja tulen tekemään ilmoituksen hänestä, jos se ei lopu, ja että tämä on seksuaalista häirintää. (…) Tämä voi lopulta estää minun väitöskirjani valmistumisen. En halua työskennellä hänelle ja hän hankaloittaa minun työtäni tahallaan(…)" (Aineisto IV, nainen.)

Aineiston I tapausta vastaten myös Aineiston IV tapauksessa hämärtyi opiskelijan näkymä opintojen etenemisestä. Tilannetta saattoi helpotta se, että opiskelija tiesi, miten häirintätilanteessa on mahdollista toimia ja miten suositellaan toimimaan. Häiritsijälle ei voinut jäädä epäselväksi häirinnän epämiellyttävyys häiritylle. Mutta häirintä jatkui pitkään, ennen kuin opiskelija kykeni ilmoittamaan asiasta esimiehelle. Tapauksessa näkyykin paitsi seksuaalisesta häirinnästä ja ahdistelusta tehdyn valistustyön tuloksellisuutta, myös sen yksi keskeinen puutteellisuus eli se, että ilmoitusvelvollisuus on jätetty uhrille.

Seksuaalinen häirintä ja toimintakulttuuri

Seksuaalisesta häirinnästä ja ahdistelusta on mainintoja eniten HuTK:sta, LuTK:sta ja LTK:sta. Maininnat näyttävät viittaavan osittain samoihin henkilöihin ainakin kahdessa 1990-luvulla kerätyssä aineistossa. Kaikkein harvinaisimpana pitivät sekä sukupuolen perusteella tapahtuvaa häirintää että seksuaalista häirintää teknisen tiedekunnan miesopiskelijat. Myöskään teknisen tiedekunnan naisvastaajat eivät kirjoittaneet kokeneensa seksuaalista häirintää.

"En ainakaan ole ollut tietoinen mistään sellaisesta. He ovat kaikki mukavia toisiansa kohtaan ja molemminpuolinen kiusoittelu on sallittua." (Aineisto III, nainen.)

[5] VS = Vappu Sunnari.

Jotkut kieltävät vastaukset saattoivat sisältää myös sellaisia lisäviestejä, jotka pakottivat pohtimaan, miten vastaaja mahtaa ymmärtää seksuaalisen häirinnän:

”En ole kohdannut, kunpa olisinkin.” (Aineisto III, mies.)

”Opiskelen TTK:ssa, jossa suurin osa opiskelijoista on miehiä, niin eipä siinä miehenä miesten joukossa suurta huomiota sukupuolellaan herätetä.”(Aineisto III, mies.)

Seksuaalinen häirintä näyttää olevan edellä oleville kahdelle vastaajalle jotakin sellaista, jota voisi tavoitella ja joka voisi olla miellyttävää, jos siihen olisi mahdollisuus. Molemmat vastaajat ovat miehiä, eikä kumpikaan puhu seksuaalisesta häirinnästä vaan pikemminkin ehkä flirttailusta. Vastaavia kommentteja ei ollut muiden tiedekuntien opiskelijoilta, mikä voi viestiä siitä, että seksuaalinen häirintä ja ahdistelu terminä on teknisen tiedekunnan vastaajille tavallista vieraampi.

Teknisestä tiedekunnasta tulleisiin vastauksiin verrattuna aivan eri mieltä seksuaalisen häirinnän olemassaolosta teknisessä tiedekunnassa oli pari sellaista vastaajaa, jotka eivät itse opiskele teknisessä tiedekunnassa. Toinen heistä kauhisteli teknisessä tiedekunnassa kohtaamaansa seksististä oppimateriaalia (ks. s. 90) ja toinen teekkarilehtiä (ks. s. 89.). Tarkastelemiemme aineistojen perusteella ei voi tehdä johtopäätöstä siitä, tarkoittavatko keskenään ristiriitaiset viestit sitä, että seksismi on lähinnä vain epäasiallinen syyte ja stereotyyppinen olettamus, jonka muiden tiedekuntien edustajat voivat esittää teknisen tiedekunnan toimintakulttuurista, vai sitä, että seksuaalinen häirintä ja heteroseksismi ovat siinä määrin jokapäiväistynyttä käytäntöä teknisen tiedekunnan toimintakulttuurissa tai joissakin sen osakulttuureissa, että ne, jotka sietävät sitä, pitävät sitä normaalina – ja ne jotka eivät siedä, vaihtavat opiskelualaa. Kuten edellä olevista lainauksistakin ilmenee, aineistossa on viitteitä siitä, että kyse olisi ensisijaisesti jälkimmäisestä vaihtoehdosta, mutta ristiriita haastaa paneutumaan asiaan tarkemmin.

Teknisen tiedekunnan naisvastaajien teksteistä löytyi myös toinen asia, joka haastaa miettimään tämän tiedekunnan erityistä kulttuurista ilmastoa naisten näkökulmasta. Jotkut naisopiskelijat nimittäin kirjoittivat hyvän jätkän statuksesta. Tämä tuntui olevan miesopiskelijoiden tai henkilökunnan joillekin naisopiskelijoille antama tunnustus siitä, että oli naisena valinnut miesenemmistöisen alan. Jätkän statuksella ei kuitenkaan tuntunut olevan helppoa tulla otetuksi vakavasti oman tieteenalansa edustajana ja kehittyvänä asiantuntijana. Miten hyvän jätkän statusta tulisi tulkita? Opiskelijoiden kirjoittamat tekstit haastavat pohtimaan, eikö hyvän jätkän status edustakin nykyaikaista “naissukupuolesta ulkoistamista” – ja lupausta siitä, ettei joutuisi positioiduksi naisruumiina? Samalla se saattaa viitata siihen, että tulee asiantuntijanäkökulmasta kuitenkin positioiduksi toiseksi; asemaan, joka pakottaa tekemään runsaasti ylimääräistä työtä ja näyttämään, jotta tulisi otetuksi vakavasti asiantuntijana.

Seksuaalinen häirintä kulttuurisena väärinymmärryksenä?

Uusimmassa aineistossa on joitakin mainintoja sellaisesta seksuaalisesta häirinnästä, jossa vuorovaikutustilanteen yhtenä komponenttina on etniskulttuurinen erilaisuus ja siitä mahdollisesti johtuvat eri osapuolten tarkoitteiden tulkinnalliset erot. Suomalaista yliopistomaailmaa ajatellen asia on kohdattavaksi suhteellisen uusi, sillä opiskelijat ovat viime vuosikymmenelle asti olleet pääasiassa suomalaisia. Sama pätee edelleen, mutta ulkomaisten opiskelijoiden määrä on kuitenkin selvästi kasvanut ja ulkomaisia opiskelijoita pyritään saamaan lisää. Merkille pantavaa kyseisissä häirintäkertomuksissa on, että häirittynä oli ollut joko suomalainen tai ulkomainen nainen ja häiritsijänä joko suomalainen tai ulkomainen mies.

Naiset seksuaalisina häiritsijöinä?

Naisten harjoittamasta seksuaalisesta häirinnästä ja ahdistelusta aineistoissa ei juurikaan kirjoiteta. Poikkeuksia tästä on kaksi. Toinen niistä on aineistosta II, jossa kasvatustieteiden tiedekunnasta oleva mieshenkilö syyttää naishenkilökuntaa miesten syrjimisestä. Kirjoittaja tarkoittaa tällä sitä, että kyseisessä tiedekunnassa viitataan usein miesten ja naisten tekemisiin ja tekemättä jättämisiin tavalla, jolla annetaan ymmärtää, että naisopiskelijat tekevät tehtävänsä huolellisemmin ja että miesopiskelijat menevät helpommin sieltä, missä aita on matalin. Tämä vastaa keskimääräisellä tasolla sitä, miten asiat monilla eri kriteereillä mitattuna ovatkin kyseisellä tieteenalalla. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokainen mies tai nainen toimisi niin kuin miltä asia näyttää tilastojen valossa. Toisen tyyppisestä asiasta on kyse vastaajalla, joka vuonna 2002 kerätyssä aineistossa pohtii sitä, onko naisen läpinäkyvä pusero seksuaalisesti häiritsevä vai ei sekä asettaa kysymyksen, miten naiset suhtautuisivat asiaan, jos kyseessä olisi läpinäkyvissä vaatteissa kulkeva mies. Kysymys on mielestämme aiheellinen.

Seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun eliminointi edellyttää toimintakulttuurien muuttamista

Euroopan komissio on julkaissut kaksi raporttia seksuaaliseen häirintään kohdistuneista, työpaikoilla tehdyistä tutkimuksista Euroopan Unionin alueella; ensimmäisen vuonna 1987 ja toisen vuonna 1999. Jälkimmäinen raportti sisältää yhteenvedot peräti 74 tutkimuksesta (ks. Timmerman & Bajema 1999). Raportti osoittaa, että häirintää tapahtuu työpaikoilla paljon. Raportissa esitetyt tyypilliset häirinnän muodot ovat samansuuntaiset Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemusten kanssa: kummassakin informoidaan seksistisistä vitseistä, kehoon, vaatteisiin tai seksielämään kohdistuvista kommenteista ja vihjailuista, ei-toivotuista fyysisistä kontakteista, tuijotuksista. Työpaikkaraportissa kerrotaan myös vislauksesta häirinnän muotona. Siitä ei ollut mainintoja Oulun yliopistossa kerätyissä aineistoissa. Ero saattaa viestiä siitä, että vislaus olisi enemmän työväenluokkainen kuin keskiluokkainen häirinnän muoto.

Oululaisten opiskelijoiden kuvaama seksuaalinen häirintä ei ollut ensisijaisesti kertaluonteista vaan toistuvaa. Vastaavan havainnon teki Liisa Husu (2001) omassa tutkimuksessaan. Husu nimesi aineistostaan viisi akateemisen seksuaalisen ahdistelijan strategiaa. Yksi strategioista edustaa seksuaalisen häirinnän prototyyppiä, mikä tarkoittaa häiritsijää, joka käyttää hyväkseen valta-asemaa käydäkseen kauppaa seksuaalisista palveluista. Hän antaa lupauksia ja saattaa uhkailla aseman menetyksellä tai opiskelun hankaloitumisella. Tällainen häiritsijätyyppi löytyy myös meidän tutkimistamme aineistoista. Husun tutkiman aineiston häiritsijä saattoi tämän lisäksi tai sijasta käyttää intellektuaalisen viettelijän strategiaa tai asettua neuvojan, auttajan tai uskotun asemaan. Hän saattoi myös olla niin sanottu onnenonkija eli käyttää hyväkseen esimerkiksi epätavallisia tai poikkeuksellisia olosuhteita, kuten konferenssimatkoja, illanviettoja yms. Myös tällaisia tapauksia oli oululaisissa aineistoissa.

Edellä mainitun Euroopan komission julkaiseman raportin perusteella organisaatioiden tunnuspiirteillä on yhtymäkohtia organisaatioissa tapahtuvan häirinnän kanssa. Raportissa nimetään keskeisimmiksi tunnuspiirteiksi organisaation seksualisoituminen ja seksuaalisen häirinnän sietäminen. Seksuaalista häirintää koettiin vähemmän sellaisissa organisaatioissa, joita luonnehti positiivinen ilmasto, tasa-arvoiset sukupuolten väliset vuorovaikutussuhteet ja sukupuolten välinen tasa-arvo organisaatiohierarkian eri tasoilla. (Timmerman & Bajema 1999.) Vastaavia johtopäätelmiä on tehty myös yliopistoissa tapahtuvasta häirinnästä ja sen eliminoimisen mahdollisuuksista (Sandler & Shoop 1997, Bacchi 1998, Eyre 2000).

Seksuaalisesta häirinnästä ja ahdistelusta ei voi päästä pois tarkastelemalla pelkästään yksittäisiä tapauksia ja eliminoimalla niitä, vaikka se onkin tärkeää. Tämän lisäksi tarvitaan muutoksia toimintakulttuurissa ja struktuureissa.

Lääketieteen tiedekunnassa käydyt keskustelut riisuutumisesta demonstraatiotilanteissa ovat esimerkki siitä, että keskustelujen avulla voidaan muuttaa häiritsevää toimintakulttuuria turvallisemmaksi. Tutkimusaineistot osoittavat myös erään toisen asiassa tapahtuneen edistysaskeleen: tämän päivän opiskelijoilla on enemmän tietoa seksuaalisesta häirinnästä ja toimintavalmiutta häirintätilanteissa. Heillä on myös enemmän termejä, joilla käsitteellistää asiaa ja tehdä itsensä ymmärretyksi. Käsitteellinen kehitys ja selkiintyminen näkyvät myös eri aikoina tehtyjen tutkimusten aineistonkeruun tehtävänannoista. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että ensimmäisissä aineiston keruissa käytettiin ei-toivotuista lähentely-yrityksistä flirttailun nimikettä. Myös henkilökunnalla luulisi olevan enemmän sekä valmiuksia että tietoa toimintavastuusta häirintätapauksissa, ja entistä harvemmin henkilökuntaan kuuluvan luulisi voivan toimia tietämättään seksuaalisesti häiritsevästi.

Oulun yliopistossa on ollut toimintaohjeet seksuaalisen häirinnän varalta vuodesta 2001 lähtien. Ohjeissa käytetään sukupuolisen häirinnän ja ahdistelun termiä ja kerrotaan mm., mitä häirinnällä tarkoitetaan, miten se voi ilmetä ja miten toimia häirintätilanteissa. Lisäksi ohjeissa otetaan kantaa vastuuky-

symyksiin ja seuraamuksiin sekä nimetään henkilöt, joihin voi ottaa yhteyttä seksuaaliseen häirintään liittyvissä asioissa. Myös tärkeänä seikkana ohjeissa yksiselitteisesti todetaan nimenomaan laitosten tehtäväksi huolehtia siitä, etteivät opiskelijat joudu opetus- ja ohjaustilanteissa häirinnän kohteiksi. Muissa tilanteissa tapahtuvan häirinnän osalta ohjeisto jättää uhrin yksin niin pitkäksi aikaa, että hänellä on rohkeutta ilmoittaa häirinnästä häiritsijälle ja lähimmälle esimiehelle tai yhdyshenkilöille. Tämä rajoite koskee tietenkin myös sellaista opetus- ja ohjaustilanteissa tapahtuvaa häirintää, joka jää näkymättömäksi muille kuin uhrille.

Seuraavana askeleena seksuaalisen häirinnän lopettamiseksi on tärkeää etsiä vastauksia ensinnäkin sellaiseen kysymykseen, miten laaja-alaisemmin murtaa vaikeutta ryhtyä toimiin seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun poistamiseksi opiskeluyhteisöistä. Ongelma koskee erityisesti sellaisia tapauksia, joissa ahdistelu kohdistuu suoranaisesti yksittäiseen henkilöön. Häirintää tai ahdistelua kokevan on monesti vaikea puhua kokemastaan kenellekään, ja vielä harvemmin hänellä on rohkeutta lähteä hakemaan oikeutta asiassa. Myös tuttuus asettuu usein esteeksi. Ympärillä oleva yhteisö saattaa olla tietoinen asiasta mutta saattaa vaieta vuosikausia sekin. Syitä on turha etsiä uhrin persoonallisuudesta. Pikemminkin niitä voi etsiä toimintaohjeiden puutteellisuuksista, yksilökeskeisyydestä ja heteroseksistisistä ja yliseksualisoiduista toimintakulttuureista, jotka normalisoivat seksuaalisen häirinnän ja mahdollistavat sen joidenkin muotojen asettumisen esimerkiksi huumorin asemaan.

Yksilöllisen vastuun ohella tarvitaan yhteisöllistä vastuuta tasa-arvoisten ja toista kunnioittavien toimintakulttuurien rakentamisessa. Yhteisöllisen vastuun kehittämisessä voivat auttaa YK:n ihmisoikeusasiakirjat. Esimerkiksi Kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen valinnaisessa pöytäkirjassa todetaan, että valitusoikeus naisten syrjintää koskevissa asioissa on sekä yksittäisellä henkilöllä että henkilöryhmällä ja että valituksen voi tehdä myös heidän puolestaan, mikäli siihen on asianomaisen tahon suostumus tai riittävät perustelut. (Ihmisoikeudet 2002, ks. myös esim. Lott & Rocchino 1998.) Tässä suunnassa pitäisi vastuuta rakentaa myös opiskeluyhteisöissä kohdatun seksuaalisen ahdistelun ja häirinnän eliminoimiseksi.

Kirjallisuus

Bacchi C (1998) Changing the Sexual Harassment Agenda. Teoksessa: Gatens M & MacKinnon A (eds) Gender and Institutions: Welfare, Work and Citizenship. Cambridge University Press, Cambridge, 71–82.

Bagilhole B & Goode J (2001) The Contradiction of the Myth of individual Merit, and the reality of a patriarchal support system in Academic careers. The European Journal of Women's Studies 8(2): 161–180.

Baker C (2004) Race, Class, and Sexual Harassment in the 1970s. Feminist Studies 30(1): 7–27.

Brooks A (1997) Academic Women. Society for Research into Higher Education. Edmundsbury Press, Suffolk.

Cairns K (1997) 'Femininity' and Women's Silence in Response to Sexual Harassment and Coercion. In: Thomas AM & Kitzinger C (eds) Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 91–111.

Duncan, N. (1999) Sexual bullying. Gender conflict and pupil culture in secondary schools. London and New York: Routledge.

Enzenhofer E (1998) Researching Violence – Violence by Research? In: Vangen K & Eder S (eds) Research and Results on Sexual Harassment and Violence at European Institutions of Higher Education. ESIP – The National Union of Students in Europe. WUV, Vienna, 12–14.

European Commission (2000) Science policies in the European Union. Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality. European Commission. Research Directorate-General – Directorate F5. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Eyre L (2000) The discursive framing of Sexual Harassment in a University Community. Gender and Education 12(3): 293–307.

Fitzgerald LF (1996) Definitions of Sexual Harassment. In: Lott B & Reilly ME (eds) Combatting Sexual Harassment in Higher Education. National Education Association, Washington DC, 42–54.

Havén H (1998) (toim.) Koulutus Suomessa. SVT. Koulutus 1998:1.

Heikkinen M (2002) Gender and Sexual Harassment and Coercion at the University of Oulu – Challenges for Measures. In: Sunnari V, Kangasvuo J & Heikkinen M (eds) Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments. Femina Borealis 6. Oulu, University of Oulu, 154–168.

HESA (1998) Higher Education Statistical Agency. Resources of Higher Education Institutions 1995/96. HESA, Cheltenham.

Husu L (2001) Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland. Monila Oy, Helsinki.

Ihmisoikeudet (2002) Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja. Ihmisoikeusliitto. Edita, Helsinki.

Kehily MJ & Nayak A (1997) "Lads and Laughter": Humor and the Production of Heterosexual Hierarchies. Gender and Education 9(1): 69–88.

Korhonen P & Kuusi M (2002) Sukupuolinen häirintä peruskoulussa: Muistoja ja merkityksiä. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Larkin J (1994) Sexual Harassment: High school Girls speak out. Second Story Press, Toronto.

Lee D (1998) Sexual Harassment in PhD supervision. Gender and Education 10(3): 299–312.

Lott & Reilly (1996) (eds) Combatting Sexual Harassment in Higher Education. National Education Association, Washington DC.

Lott B & Rocchino LM (1998) Standing up, talking back, and taking charge. Strategies and Outcomes in Collective Action against Sexual Harassment. In: Collins LH, Chrisler JC & Quina IK (eds) Career Strategies for Women in Academe. Sage, Thousand Oaks & London & New Delhi, 249–273.

Mankkinen T (1995) Akateeminen nuorallatanssi. Helsingin yliopisto, tasa-arvotoimikunta.

Rautio A, Nuutinen M & Väyrynen M (1999) Oulun yliopisto opiskelijoiden työyhteisönä. Kyselytutkimus opiskelijoiden kokemasta huonosta kohtelusta. Acta Univ Oulu F 7.

Renold, E. (2000) 'Coming out: Gender, (hetero)sexuality and the primary school'.Gender and Education, 12(3), 309–326.

Sandler B & Shoop R (1997) What is Sexual Harassment? In: Sandler B & Shoop R (eds) Sexual Harassment on Campus. A Guide for Administrators, Faculty, and Students. Allyn and Bacon, Boston, 1–21.

Sinkkonen M (1997) Tasa-arvo Kuopion yliopistossa. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 16.

Stanley L (1997) Introduction: On Academic Borders, Territories, Tribes and Knowledge. In: Stanley L (ed) Knowing feminisms. SAGE, London, 1–17.

Sukupuolinen 2001. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu. Oulun yliopiston Tasa-arvotoimikunnan ohjeita ongelmatilanteisiin. Ohjeisto.

Sunnari V (2000) "Miesopiskelijana minun puheillani on suurempi painoarvo" – Ensimmäisen vaiheen tutkimustuloksia teemasta sukupuoli ja opiskelun kuormittuminen Oulun yliopistossa. Teoksessa: Liuska H (toim) Opintojen kuormittuminen Oulun yliopistossa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000, 109–126.

Sunnari V (2001) Intellectually Iteresting or interesting because of one's Sex – Female and Male Students' Study Experiences in varied University Disciplines at the University of Oulu. In: High Heels to Hi-Tech. Increase gender equality in ICT-education and professions. Oulu Polytechnic Institute of Technology. Saarijärvi: Gummerus Printing, 66–76.

Sunnari V, Huotari A-L & Kuorikoski N (2003) Tapaustutkimus ripissä ja maallikkosielunhoidossa tapahtuneesta seksuaalisesta ahdistelusta. Teoksessa: Sunnari V, Kangasvuo J, Heikkinen M & Kuorikoski N (toim.) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulun yliopiston oppimateriaalia E 1, Yliopistopaino, Oulu, 158–174.

Thomas AM & Kitzinger C (1997) Sexual Harassment: Reviewing the Field. In: Thomas AM & Kitzinger C (eds) Sexual Harassment. Contemporary Feminist Perspectives. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1–18.

Timmerman G & Bajema C (1999) Sexual Harassment in Northwest Europe. A cross-cultural Comparison. The European Journal of Women's Studies 6: 419–439.

Uhari M, Kokkonen J, Nuutinen M, Vainionpää L, Rantala H, Lautala P & Väyrynen M (1994a) Lääketieteen opiskelijoiden kokema töykeä kohtelu koulutuksen yhteydessä. Terveydenhuolto 30(49): 3078–3081.

Uhari M, Kokkonen J, Nuutinen M, Vainionpää L, Rantala H, Lautala P & Väyrynen M (1994b) Medical student abuse: An international Phenomenon. JAMA 271(13): 1049–1051.

Vangen K & Eder S (1998) Introduction. In: Vangen K & Eder S (eds) Research and Results on Sexual Harassment and Violence at European Institutions of Higher Education. ESIP – The National Union of Students in Europe. WUV, Vienna, 5–7.

Varjus T (1997) Pihlajanmarjoja ja tiiliseiniä akateemisessa maisemassa. Katsaus tasa-arvoon Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopiston yhteiskuntapolitiikan ja filosofian laitos. Yhteiskuntapolitiikan tutkimuksia 6.

Varsa H (1996) Sukupuolisen häirinnän ja ahdistelun prosessi. Teoksessa: Kinnunen M & Korvajärvi P (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Gummerus, Jyväskylä, 125–142.

Välimaa J (2001) A historical Introduction to Finnish Higher Education. In: Välimaa J (ed) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and globalisation. Institute for Educational Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 13–53.

Woods P (1976) Having Laugh: an Antidote to Schooling. In: Ammersley M & Woods P (eds) The Process of Schooling. Routledge, London, 27–30.

Hayley Wickenheiser miesten kaukalossa - rehtiä kamppailua segregaatiota vastaan: Urheilu sukupuolieroa ja segregaatiota ylläpitävänä instituutiona

Sanna Heikkinen

Miesten tavoin naiset ovat liikkuneet ja urheilleet jo vuosisatojen ajan, mutta naisurheilu pysyy edelleen marginaalissa. Erityisesti kilpaurheilu on pysynyt miehisen toiminnan kenttänä, jolle naiset ovat saaneet jalansijaa vasta vähitellen. Naisille hyväksyttyjä urheilulajeja ovat historiassa olleet ns. elitistiset, ylemmän keskiluokan lajit, kuten tennis, joka on nykyäänkin yksi seuratuimmista naisten kilpaurheilulajeista. Tenniksen tavoin monet yksilölajit ovat yleisesti hyväksyttyjä ja seurattuja naisten lajeja, mutta esimerkiksi naisten joukkueurheilua noteerataan edelleen hyvin vähän mediassa ja katsojaluvut jäävät alhaisiksi. Katsojaluvut määräävät pitkälle siitä, mitä urheilulajeja mediassa voi seurata. Jos marginaalissa olevaa lajia ei uutisoida, laji ei myöskään tavoita katsojia. Tämä on kyseenalainen noidankehä, johon journalisti voi halutessaan vaikuttaa. Journalistisia valintoja perustellaan kuitenkin usein vetoamalla juuri katsojalukuihin. Journalistiset valinnat siis muokkaavat todellisuutta ja osaltaan määrittävät, mitkä lajit ovat kiinnostavia ja mitkä eivät. Samanlainen todeksi tekemisen malli on havaittavissa itse urheilun piirissä. Urheilu instituutiona sukupuolistaa ja arvottaa eri urheilulajeja ja näin ylläpitää sukupuolieroa ja sukupuolten välistä eriarvoisuutta.

Tässä artikkelissa tarkastelen niitä horisontaalisia ja vertikaalisia segregoivia käytänteitä, joiden kautta naisurheilijan identiteetti palautetaan hänen biologiseen sukupuoleensa ja jotka estävät urheilijan urakehitystä miesten joukossa. Esimerkkitapaukseni on suomalaisessa miesten jääkiekkojoukkueessa, Kirkkonummen Salamoissa, vuonna 2003 pelannut kanadalainen naisjääkiekkoilija Hayley Wickenheiser. Wickenheiserin liittyessä joukkueeseen Salamat pelasi miesten Suomi-sarjassa, josta se nousi seuraavaksi kaudeksi sarjaporrasta ylemmäksi Mestikseen. Wickenheiser on menestynein naisjääkiekkoilija kautta aikojen, ja hän on ensimmäinen nainen, joka on tehnyt maaleja miesten sarjassa. Miesten jääkiekkosarjat Suomessa ovat Pohjois-Amerikan ammattilaissarjojen jälkeen maailman kärjessä, joten Wickenheiserin tulo Suomeen pelaamaan oli jo sinänsä iso uutinen. Erityistä media-arvoa tapahtumalle antoi kuitenkin se, että nainen pyrki pelaamaan miesten kanssa samassa kaukalossa. Tässä artikkelissa analysoin suomalaisten Helsingin Sanomien ja Iltasanomien sekä kanadalaisten lehtien Canadian Press:in ja Provincen luomaa narraatiota Wickenheiserista. Mediadiskurssissa keskeiseksi elementiksi nousee spekulaatio siitä, onko Wickenheiser naisena tarpeeksi hyvä miesten sarjaan. Tämä artikkeli ei sinänsä pyri vastaamaan kysymykseen, onko Wickenheiser tarpeeksi hyvä miesten sarjoihin vai ei, vaan artikkelin tarkoitus on tuoda esiin niitä käytänteitä, joiden kautta jääkiekkoilija Wickenheiserin identiteetti palautetaan lehtiartikkeli toisensa

jälkeen hänen biologiseen sukupuoleensa ja tätä kautta puutteisiinsa jääkiekkoilijana.

1. Sukupuolieron ylläpitämisen maskuliiniset kehykset urheilussa

Urheilun kenttä on vahvasti ideologinen, identiteettiä muokkaava instituutio (Messner 1988, Duquin 1989), joka uusintaa ja ylläpitää patriarkaattista sukupuolijärjestystä (Birrell 1988, Birrell ja Cole 1990, Duncan 1990, Hargreaves 1986, Kane ja Snyder 1989, Messner 1988, Theberge 1987). Vaikka sukupuolijärjestys on muuttunut viime vuosikymmenen aikana ja etenkin maskuliinisuus on saanut uusia muotoja, perinteisesti maskuliinisiksi ja feminiinisiksi määritellyt ominaisuudet säilyvät urheilussa tiukasti. Urheilu instituutiona tukee miehisen identiteetin konstruointia (Meân 2001) samalla kun maskuliinista hegemoniaa kyseenalaistetaan ja vastustetaan yhä enemmän jokapäiväisessä elämässä (Duncan ja Messner 1998). Urheilussa mies/nainen-dikotomiaa pidetään vahvasti yllä kategorisoimalla miehet ja naiset omiin kilpasarjoihinsa biologisen sukupuolen mukaan. Kuten Birrell ja Cole (1990) esittävät, urheilu instituutiona luonnollistaa eroa biologisten sukupuolten välillä. Urheilun kentällä sukupuoliero ja sukupuolinen hierarkia tulkitaan samaa tarkoittaviksi. Näin urheilu tarjoaa ”empiiristä ’totuutta’” (Kane ja Parks 1992: 51) naisten alempiarvoisuudesta ja tekee sukupuolieron luonnolliseksi (Kane ja Parks 1992, Willis 1982) ottamatta huomioon sukupuolelle annettuja sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä.

On totta, että mies- ja naisurheilijoiden suorituksissa on eroja. Eroja on kuitenkin myös sukupuolikategorioiden sisällä. Analysoitaessa urheilua miehisenä toiminnan kenttänä on kuitenkin syytä kysyä, miksi joitakin sukupuolten välillä esiintyviä eroja pidetään olennaisempina kuin toisia ja miksi näitä eroja liioitellaan ja käytetään sosiaalisten asenteiden sekä ennakkoluulojen pönkittämiseen (Kane ja Parks 1992, Willis 1982). Joukkueurheilulajeista esimerkiksi naisten jalkapalloa ja jääkiekkoa pidetään hidastempoisena versioina samoista miesten lajeista. Maissa, joissa naisten joukkueurheiluun suhtaudutaan ammattimaisesti, taitotaso kasvaa koko ajan ja lajien tempo on noussut huomattavasti resurssien lisääntyessä[1]. On myös aiheellista pohtia, onko naisten ja miesten suorituskyvyn vertailu ylipäänsä mielekästä, sillä kulttuuriset sukupuolen määrittäjät tekevät vertailusta hyvin vaikeaa. Esimerkiksi kehonrakennuksessa lihasmassaa kasvatetaan äärimmilleen monin keinoin, ja naisten kehonrakennuksessa pätevät eri säännöt kuin miesten kehonrakennuksessa. Molemmissa kilpaillaan estetiikasta, mutta naisten kehonrakennuksessa lihasmassan kokoa kontrolloidaan feminiinisyyden säilyttämiseksi, kun taas miesten lihasmassan koolle ei ole asetettu rajoituksia (Leppihalme 2002, Wesely 2001). Doping näyttelee kehonrakennuksessa suurta roolia. Koska ”kiellettyjen aineiden” käyttäminen on useimpien lajiliittojen sääntöjen mukaan rangaistavaa, on myös vaikea selvittää, kuinka do-

[1] Carlsen Jette Meier & Tougaard Helle. ”Klar til kamp”. Jyllands Post 22.8.2004.

pingin käyttö eroaa naisten ja miesten välillä. Vaikkakin ajatus on terveydelle vaarallinen ja epäeettinen, olisi mielenkiintoista seurata, millaisiin suorituksiin naiset ja miehet eri urheilulajeissa yltäisivät, jos molemmat käyttäisivät dopingia samoin ehdoin. Tällöin naisten lisääntyvää lihasmassaa ei pyrittäisi rajoittamaan eikä heidän ulkonäölleen asetettaisi kulttuurista feminiinisyyttä ylläpitäviä vaatimuksia, kuten rintoja korostavia asuja tai meikkiä.

Urheilumaailman sukupuolijärjestystä on pidetty yllä siitä lähtien, kun naiset ovat tulleet mukaan järjestäytyneen urheilun pariin viimeisen vuosisadan aikana (Cahn 1990). Ei ole sattumanvaraista, mitkä urheilulajit ovat arvostettuja ja mitkä eivät. Läpi historian urheiluohjaajat ja -johtajat ovat kontrolloineet ja säännöstelleet naisten urheilua kehittäen naisille miesten lajeista poikkeavia sääntöjä ja asuja (ibid.). Nämä rajoitteet luonnehtivat hyvin maskuliinista ideologiaa. Sen mukaan naisten osallistuminen urheiluun on normista poikkeavaa toimintaa, jolle erikseen luodaan sopivat olosuhteet. Kuten Cahn toteaa, ”nämä käytänteet säilyttivät urheilun maskuliinisen identiteetin ja tekivät naisten urheilusta marginaalisen ilmiön” (Cahn 1990:395).

Kansainväliset urheiluorganisaatiot, kuten Olympiakomitea, ohjaavat voimakkaasti urheilumaailmaa korostaen biologisten sukupuolierojen merkitystä (Hood-Williams 1995). Kansainväliset kilpailut määrittävät urheilua huipputasolla ja kanonisoivat urheilulajeja. Tämän lisäksi kansainvälisissä urheiluorganisaatioissa sanellaan ehdot kilpasarjoille. Kun halutaan kilpailla paremmuudesta, miehet ja naiset jaetaan omiin sarjoihin, ja tämä heijastuu olennaisesti kansallisiin urheilutapahtumiin ja niiden kautta arkipäivän urheilun sukupuolijärjestykseen aina koulun alaluokilta asti[2]. Stereotyyppinen ajattelu kehittyy jo hyvin varhain ja stereotypioita myös tuetaan voimakkaasti yhteiskunnassa (Fagrell 2000).

Urheiluorganisaatioilla on siis huomattavan suuri merkitys sukupuolijärjestyksen luojana ja ylläpitäjänä. Biologinen ”jako kahteen” perustuu kilpailijoiden voimasuhteisiin, minkä myötä miehiset ominaisuudet (voima) merkitsevät maskuliinisuutta ja naisten ominaisuudet (samanlaisen voiman puute) feminiinisyyttä. Seuraavassa tarkastelen lähemmin sitä, kuinka maskuliinisuudet ja feminiinisyydet konstruoituvat eri kulttuureissa ja kuinka nämä sosiaaliset konstruktiot heijastuvat urheilukulttuureihin.

---

[2] Fagrellin (2000) tutkimuksesta käy ilmi, kuinka lapset sosiaalistuvat annettuihin malleihin ja tiedostavat jo varhaisessa vaiheessa, mitkä urheilulajit ovat sosiaalisesti hyväksyttyjä tyttöjen ja poikien lajeja. Tutkimuksessa haastateltiin 60:tä 7–8-vuotiasta lasta, jotka olivat vastaustensa perusteella omaksuneet urheilun sukupuolia segregoivaksi maailmaksi. Lapset valitsivat kuvista tytöille ja pojille sekä miehille ja naisille sopivia urheilulajeja ja kommentoivat valintojaan. Kustakin urheilulajista esitettiin viisi erilaista versiota: 2 tyypillistä kilpailutilannetta sekä tyttöjen että poikien kesken, 2 kuvaa, joissa kilpailullisuutta oli vähennetty ja lapsen asento oli rennompi. Viimeisessä kuvassa tytöt ja pojat esitettiin yhdessä, leikinomaisemmassa tilanteessa. Poikien lajeiksi nousivat joukkuelajit, kuten jalkapallo, jääkiekko ja pöytätennis, ja tytöt valitsivat ratsastusta ja taitoluistelua ja välttelivät voimaa ja uskallusta vaativia lajeja. Pojat sen sijaan jättivät valitsematta tanssiin, suloisuuteen ja kauneuteen viittaavat lajit.

1.1. Maskuliinisuudet ja feminiinisyydet kulttuurisina konstruktioina

Maskuliinisuus ja feminiinisyys eivät esiinny yksinkertaisena binäärioppositiona kulttuureissa biologisen sukupuolen tavoin, vaan ne saavat eri kulttuureissa eri merkityksiä. Kulttuurisina ilmiöinä nämä merkitykset ovat ajallisia ja paikallisia, joten ne ovat koko ajan neuvottelutilassa (Bordo 1993). Onkin viisaampaa puhua maskuliinisuuksista ja feminiinisyyksistä monikossa kuin yrittää tiivistää niiden eri muodot yhdeksi ilmenemismuodoksi. Tiettynä aikana jotkin maskuliinisuudelle annetut merkitykset ovat tietyssä kulttuurissa dominoivia, mutta uudet merkitykset voivat syrjäyttää vanhoja. Valtasuhteet kuitenkin määrittävät, mitkä sukupuoliset konstruktiot ovat dominoivia ja mitkä pysyvät alistettuina (Connell 1987). Connell mukailee foucault'laista valta- ja vastarintateoriaa esittäessään, että koska on olemassa kilpailevia maskuliinisuuksia, dominoivat maskuliinisuudet muodostuvat suhteessa "alisteisiin" maskuliinisuuksiin ja suhteessa naisiin (ibid.).

1.2. Maskuliinisuudet ja feminiinisyydet eri urheilulajeissa

Urheilukulttuuri on muokkautunut maskuliiniseksi naisten pysyessä pitkään urheilun ulkopuolella. Maskuliinisuus ei ole kuitenkaan universaalisti yksiselitteinen sosiaalinen käytäntö, vaan myös urheilussa maskuliinisuuksien ja feminiinisyyksien merkitykset vaihtelevat eri kulttuureissa ja maissa. Pohjoisessa Suomessa hiihto ja jääkiekko ovat hyvin maskuliinisia lajeja, kun taas esimerkiksi Alankomaissa jalkapalloa pidetään maskuliinisimpana lajina[3]. Kulttuurikohtainen maskuliinisuus on merkittävä tekijä urheilun määrittäjänä. Yleisellä tasolla jalkapallo on hyvin maskuliininen laji, jota harrastetaan jokaisessa maanosassa[4]. Jalkapallokulttuurit kuitenkin vaihtelevat maittain ja maanosittain. Myös miespelaajien maskuliinisuuksissa on suuria eroja. Esimerkiksi taklaustilanteissa eteläeurooppalaiset ja -amerikkalaiset pelaajat jäävät stereotyyppisesti kieriskelemään kentän pinnalle esittäen pahasti loukkaantunutta, kun taas keski- ja pohjoiseurooppalaiset pelaajat pitävät kontaktia ja fyysisyyttä itsestäänselvyytenä. Maskuliinisen hegemonian valossa on hyvin kuvaavaa, että ns. "filmaavan" tai helposti valittavan (mies)pelaajan sanotaan pelaavan kuin nainen ja häntä kutsutaan "neidiksi" tai "homotellaan" (katso esim. Price ja Parker 2003) pohjoisessa, missä fyysinen heikkous vähentää maskuliinista voimaa ja etäännyttää miespelaajaa maskuliinisen hegemonian piiristä, lähemmäs marginaaliryhmiä, kuten naisia tai homoseksuaaleja.

Pohjois-Amerikka on kuitenkin poikkeus jalkapalloilun miehisessä maailmassa. Toisin kuin Britanniassa ja muualla Euroopassa, Pohjois-Amerikassa eu-

[3] Jalkapalloa pidetään myös Suomessa maskuliinisena lajina, mutta katsojamääriltään se ei yllä jääkiekon tasolle, joten hierarkkisesti jääkiekko on selkeästi suosituin laji Suomessa.
[4] Tosin naisten harrastajamäärät ovat nousussa ja kansainvälisen jalkapalloliiton, FIFAn, ennusteen mukaan vuonna 2010 naisharrastajia on enemmän kuin miesharrastajia.

rooppalainen jalkapallo on säilynyt ylemmän keskiluokan urheilulajina (vrt. naisten tennis), ja lajia on pidetty myös naisille sopivana (Knoppers ja Anthonissen 2003). Koska Pohjois-Amerikassa eurooppalaisella jalkapallolla ei ole vahvaa miehistä historiaa, jalkapallokentillä on ollut tilaa naisille ja siitä on tullut etenkin Yhdysvalloissa erittäin suosittu naisten laji, jota pelataan ammattilaistasolla. Eurooppalaista jalkapalloa ei pidetä Yhdysvalloissa erityisen maskuliinisena urheilulajina (vrt. machomaskuliininen amerikkalainen jalkapallo), kun taas jääkiekko on Pohjois-Amerikassa yksi maskuliinisimmista ja arvostetuimmista miesten lajeista, joka on ollut pitkään valkoisen, ylemmän keskiluokan laji. Huipputasolla jääkiekkoilevien miesten saavuttaman media-arvon rinnalla jääkiekkoa pelaavat naiset ovat Suomen tavoin marginaalinen ryhmä myös Pohjois-Amerikassa. Hayley Wickenheiserin esimerkki on kuitenkin vaikuttanut siihen, että naisten jääkiekkoiluun suhtaudutaan Pohjois-Amerikassa vakavasti, ja syksystä 2004 lähtien naisten on ollut mahdollista harjoittaa jääkiekkoa päätoimisesti pohjoisamerikkalaisessa ammattilaissarjassa[5].

Talvilajit, kuten jääkiekko ja hiihto, ovat arvostetuimpia ja seuratuimpia urheilulajeja pohjoisessa Suomessa. Tosin vuoden 2001 Lahden MM-kisojen doping-skandaalin jälkeen hiihto on Suomessa ollut matalaprofiilista. Lajin maskuliinisuus ja nostalginenkin arvokkuus kumpuaa Talvisodasta, jossa suomalainen sotilas taisteli suksin vihollista vastaan. Suomalaisen mieshiihtäjien, ”karpaasien”, imago heijastaa edelleen talvisodan aikoja (katso esim. Tervo 2003).

Suomen lähihistoriassa myös naishiihtäjät ovat olleet vahvasti mukana muokkaamassa kuvaa suomalaisesta urheilijasta. Suomalaiset naishiihtäjät, kuten Marja-Liisa Kirvesniemi ja Marjo Matikainen, ovat tuoneet Suomelle mainetta ja kunniaa ja saavuttaneet modernissa Suomessa kansallissankarin statuksen. Kuitenkin vielä viisikymmenluvulla naisten oli hyvin vaikea osallistua hiihtokilpailuihin hiihdon maskuliinisten konnotaatioiden ja perinteiden vuoksi, ja Siiri ”Äitee” Rantanen ja Lydia Wideman joutuivat taistelemaan tilastaan hiihtoladulla. He kohtasivat monenlaisia esteitä, jotka kaikki olivat

[5] Andersonin (1999) tutkimuksen mukaan myös nuorten, ei-organisoitujen lajien keskuudessa maskuliinisuudet dominoivat feminiinisyyksiä ja esimerkiksi lumilautailijoiden käsitykset maskuliinisuuksista ja feminiinisyyksistä ovat hyvin perinteisiä. Anderson (ibid.) esittää lumilautailua koskevassa artikkelissaan, kuinka naislautailijoiden aktiivisen toiminnan katsotaan olevan mieslautailijoista riippuvaista. Haastatellut lumilautailukulttuurin edustajat ehdottavat naisten lautailevan kolmesta syystä: he joko a) etsivät (mies)kumppania, b) heidän mieskumppaninsa lautailee, tai c) he yrittävät olla samanlaisia kuin lautailevat miehet (Blum 1994: 9). Naista, joka ei lautaile näistä syistä, pidetään lesbona, sillä naisen aktiivisen toiminnan katsotaan ensisijaisesti olevan miehestä riippuvaista. Sukupuolijärjestystä pidetään yllä tuottamalla maskuliinisuuksia, jotka eroavat dominoivista feminiinisyyden käsitteistä (Anderson 1999, Kvande 2002). Lumilautailukulttuuri juontaa juurensa osittain rullalautailu- ja ns. ”katukulttuurista”, joihin kuuluu olennaisena osana naisia halventavista sanoituksista tunnettu ”hiphop”-musiikki. Myös vaatetus noudattelee katukulttuurin ominaispiirteitä; mieslautailijat pukeutuvat usein erityisen löysiin vaatteisiin, ja naiset, joita ei assosioida samanlaiseen katukulttuuriin, pukeutuvat kapeampilinjaisiin asuihin. Kuten (urheilu)kulttuurissa yleensä, myös markkinavoimat konstruoivat sukupuolta selkeästi vaatetuksella. Lumilautailuvaatemallistot on suunnattu erikseen miehille ja naisille vallitsevan länsimaisen ihanteen mukaan.

palautettavissa Rantasen ja Widemanin biologiseen sukupuoleen (Kari 2002). Rantasen ja Widemanin taistelussa on nähtävissä paljon samoja piirteitä kuin yleisessä suhtautumisessa naisten joukkueurheiluun tänä päivänä. En tässä artikkelissa mene syvemmälle Rantasen ja Widemanin tapauksiin, mutta on huomionarvoista, kuinka paljon yhteneväisyyksiä on löydettävissä 50-luvun Suomen naisten hiihdon ja tämän päivän naisten jääkiekkoilun välillä.

Myös jääkiekkoon liittyy suomalaiskansallista symboliarvoa. Kansainvälisissä kisoissa Suomen jääkiekkomaajoukkueen pelipaitaa koristava Suomen leijona symboloi suomalaisia taistossa muita maita vastaan. Huolimatta siitä, että sama leijona koristaa myös naisten maajoukkueen pelipaitaa, naisten jääkiekkomaajoukkueella ei ole miesjoukkueen kaltaista suomalaiskansallista symboliarvoa. Knoppersin ja Anthonissenin (2003) mukaan miehiset kansallislajit, joissa ”aiheutetaan kipua ja otetaan sitä vastaan, pönkittävät maskuliinisuutta ja juhlistavat heteroseksuaalisten miesten ylivertaisuutta naisia ja homoja kohtaan, yleensä ilman sen kummempaa vastustusta” (ibid.: 353, oma käännös). Tämänkaltainen naisiin kohdistuva aliarvostus tulee konkreettisesti esille Hayley Wickenheiser - esimerkkitapauksessani. Hayley Wickenheiser tuo esiin joitakin vahvasti suomalaiskansallisia piirteitä, jotka määrittävät kulttuuriamme ja suomalaista sukupuolijärjestystä.

2. Heteroseksuaalisuus ja -normatiivisuus urheilukulttuurin ideologiana ja markkinointisampoina

Kuten aiemmin tuli esille, naisurheilijan ulkonäöllä on suuri merkitys mediassa. Merkityksellistä on, kuinka naisurheilijaa kuvataan mediassa urheiluaktiviteetin aikana ja sen ulkopuolella. Ulkoiset feminiinisyyden merkitsijät ovat keskeisessä asemassa, kun naista kuvataan (visuaalisesti tai verbaalisesti) itse urheilun ulkopuolella. Nämä valinnat luovat piilotajuista viestiä siitä, miltä naisurheilija näyttää (erotuksena miesurheilijasta). Tämä osaltaan ylläpitää sukupuolieroa urheilussa ja trivialisoi naisurheilijan urheilusuoritusta. Olennaiseksi muodostuu naisurheilijan siviili-imago: millainen naisurheilija on ns. ”oikeasti”, ei urheilijana. Naisurheilijan identiteetti rakentuukin hänen sukupuolensa kautta. Naisurheilijalla ei ole erikseen urheilijan identiteettiä ja sukupuoli-identiteettiä, vaan sukupuoli-identiteetti on aina läsnä. Miehisellä sektorilla naisurheilijalle jää ahdas toiminnan tila. Willis (1982) esittää selviytymisen malleja, joiden avulla naisurheilijat toimivat näissä ahtaissa raameissa: he joko mukautuvat maskuliiniseen hegemoniaan ja yrittävät miellyttää katsojia (male gaze)[6] tai he jäljittelevät miehistä mallia todistaakseen urheilullisia kykyjä. Naisten osallistumista urheiluun selitetään hyvin usein miehen kautta.

[6] Kriittisessä mediatutkimuksessa male gaze tarkoittaa miehistä, naiseen kohdistuvaa alistavaa katsetta.

2.1. Heteroseksuaalisuuden erityinen markkina-arvo

Markkinavoimien paineessa myös miesurheilijan täytyy nykyään kiinnittää huomiota ulkoiseen olemukseensa. Erona naisurheilijaan, ulkonäkö tuo miesurheilijalle ylimääräistä media-arvoa suoritusten ohella, kun naisurheilijan edustava ulkonäkö on mediahuomion ensisijainen kriteeri. Kuten Redelius (1999) tuo esiin, jääkiekkoilija Börje Salmingin esiintyminen alushousuissa ei ole verrannollista naisyleisurheilija Malin Ewelöfin leopardibikinikuviin (ibid.). Salmingin mainostaessa alushousuja Ewelöf toimii itse tuotteena, eivät bikinit. Tunnetuin esimerkki naisurheilijan tuotteistamisesta tällä hetkellä lienee Anna Kournikova, joka toimii urheilurintaliivimallina (katso myös Schultz 2004). Kournikovasta on tullut seksisymboli, jonka pelilliset ansiot ovat jääneet toisarvoisiksi. Visuaalisesti seksuaalisesti virittyneet mediakuvat eivät toki ole ainoita seksuaalistavia käytänteitä. Seksuaalisesti haluttavaksi tekeminen on yksi niistä keinoista, jolla naisurheilijoiden urheilusuorituksia trivialisoidaan. Myös pelkkä urheilijan sukupuoliseksi tekeminen ja sukupuolen esille tuominen toimivat seksuaalistamisen keinoina.

Yhtäältä tutkijat (Griffin 1992, Hargreaves 1994, Kane 1996) ovat huolissaan homoseksuaalisuudesta vaikenemisesta ja sen stigmatoimisesta ja toisaalta heteroseksuaalisen imagon systemaattisesta esillepanosta mediassa (esim. Pirinen 1997). Biologisen sukupuolen korostaminen ja heteroseksuaalisuuden merkitykselliseksi tekeminen toimivat maskuliinisen hegemonian ideologian pönkittäjinä ja korostavat myös miesten ja naisten erilaisuutta. Journalismi tukee urheilun heteronormatiivista ideologiaa tuottamalla heteroseksuaalisia ja -normatiivisia mediakuvia. Tämä yhteistyö toimii vahvasti sukupuolieron tekijänä, sillä urheilussa segregaatio luonnollistaa sukupuolieron. Tämän luonnollistamisen kautta sukupuolisen hierarkian ymmärretään tarkoittavan samaa kuin sukupuoliero (Kane ja Parks, 1992). Journalismi tukee tätä ideologiaa luomalla heteroseksuaalista nais- ja miesurheilijan imagoa mediassa. Tämän hetken kuuluisin mediaheteroseksuaalinen pariskunta Euroopassa lienee David ja Victoria Beckham, joiden markkina-arvo on huomattavan suuri.

Negatiivinen suhtautuminen homoseksuaalisuuteen ohjaa sekä urheilumainontaa, journalismia että asenteita. Perinteisiä miesten urheilulajeja, kuten joukkuelajeja, harrastavat naiset luokitellaan helposti lesboiksi. Kuten Andersonin (1999) lumilautailututkimus osoittaa, naisten toimiessa miesten alueella miehistä riippumatta he eivät toteuta maskuliinisen hegemonian ideologiaa (katso kohta 1.2). Naisen itsenäinen, miehestä riippumaton toiminta järkeistetään stereotypioimalla nainen lesboksi, jolloin naisurheilija marginalisoidaan maskuliinisen hegemonian sekä heteronormatiivisuuden ulkopuolelle. Eniten mediahuomiota saavatkin heteroseksuaaliset joukkueurheilevat naiset, joiden yksityiselämä voidaan ottaa esiin heteronormatiivisissa raameissa. Toisaalta parisuhteessa elävä nainen voi joutua valehtelemaan kumppaninsa olemassaolosta välttyäkseen negatiiviselta mediahuomiolta (katso esim. Luikku 2004). Valmennusjohdon suhtautuminen homoseksuaalisuuteen ei myöskään ole ongelmatonta. Suomessa on todettu tapauksia, joissa huippu-urheilijoita on jätetty pois kisajoukkueesta avoimen homo-

seksuaalisen suhteensa takia (ibid.). SETA ry:n nuorisohankekoordinaattori Saija Himangan mukaan Suomessa on myös urheilijoita, jotka lopettavat urheilu-uransa, koska joutuvat salailemaan seksuaalisuuttaan ja kumppaninsa olemassaoloa (ibid.).

2.2. Homo- ja lesbofobia homososiaalisessa yhteisössä

Urheilussa vallitseva negatiivinen suhtautuminen homoseksuaalisuuteen vaikuttaa monella tasolla. Kyse ei ole vain sponsorisopimuksien menettämisestä. Homo- ja lesbofobia värittävät myös vanhempien mielikuvaa eri urheilulajeista. Tämä vaikuttaa lasten urheiluharrastusten valintaan ja tiettyjen lajien arvostukseen. Joukkuelajeja ei välttämättä pidetä houkuttelevina tai sopivina tytöille, koska kontakti- tai joukkuelajia harrastavaa naista pidetään stereotyyppisesti lesbona. Ääritapauksissa vanhemmat saattavat vastaavasti jättää viemästä poikaansa tanssitunnille, koska esteettisten lajien katsotaan olevan feminiinisiä ja homojen suosimia lajeja ja leimautumisen pelko elää vahvana. Kuten aiemmin tässä artikkelissa tuli esille, lapset tiedostavat jo hyvin varhain, mitkä urheilulajit ovat sosiaalisesti hyväksyttyjä poikien ja tyttöjen lajeja (Fagrell 2000). Myyttiset olettamukset ylläpitävät vahvasti stereotypioita ja pönkittävät sekä maskuliinisuutta että heteronormatiivista ideologiaa.

Esimerkiksi Brook (1997) esittää, että joukkueurheilu luo puitteet hyvinkin intiimille homososiaaliselle kanssakäymiselle, mikä aiheuttaa vahvasti heteronormatiiviseksi identifioituvassa (mies)joukkueessa homovastaisuuden liioittelua, ”homoseksuaalista paniikkia” (Sedgwick 1990). Sen mukaan intiimi homososiaalinen ympäristö saattaisi johtaa homoseksuaalisiin mielitekoihin. Homoseksuaalisuudella vitsailu ja homoseksuaalisuuden näkyvä haukkuminen ylläpitävät maskuliinista ylivaltaa, ja sen kautta homoseksuaalien ja (joukkueurheilevien) naisten alisteista asemaa luonnollistetaan urheilussa. Tällä tavoin urheilussa sekä ylläpidetään että uusinnetaan ajatusta, jonka mukaan maskuliininen hegemonia tarkoittaa samaa kuin biologinen sukupuoliero (Kane ja Parks 1992). Samalla tämä on yksi keino kitkeä homoseksuaalisuus pois miesten joukkueurheilusta.

Toinen tapa on homoseksuaalisuuden kieltäminen valmennusjohdon taholta. Asiaa kysyttäessä suomalaisilta miesten huippu-urheilujoukkueiden valmentajilta homoseksuaalin pelaajan esiintyminen joukkueessa olisi hyvin hypoteettinen ajatus (Luikku 2004). Homoseksuaalia, joka ei tuota heteromatriisin mukaista hegemonista maskuliinisuutta, ei pidetä joukkueurheilussa oikeanlaisena miehenä. Toisaalta myöskään joukkueurheilevaa naista ei pidetä oikeanlaisena naisena. Naisen motiivia toimia itsekkäästi ja kollektiivisesti toisten naisten kanssa pidetään edelleen kyseenalaisena. Ennakkoluulot palautuvat useimmiten biologiseen sukupuoleen ja lisääntymiseen. Yleisen käsityksen mukaan naiset urheilevat huipputasolla siihen saakka, kun perustavat perheen. Tämä asenne on ongelmallinen monesta syystä. Suurin ongelma on, että naisten urheilemisen ei katsota olevan yhtä pitkäkestoista kuin miesten, joten siihen ei satsata tarpeeksi aikaa tai rahaa. Toisaalta

lapseton, pitkään urheileva nainen leimataan lesboksi ja urheilua pidetään jonkinlaisena äitiyden sijaistoimintona.

Esimerkkitapaukseni Hayley Wickenheiser haastaa edellä mainittuja yleisiä olettamuksia naisurheilijoista heterosuhteessa elävänä äitinä. Wickenheiser on suurimman mediahuomion saanut nainen, joka on pelannut miesten sarjassa jääkiekkoa ja tuonut median kautta varoja myös miesten jääkiekkoilulle. Seuraavassa tarkastelen sukupuolittuneita mediatekstejä Wickenheiserin ympärillä hänen pelatessaan Suomessa miesten sarjoissa vuonna 2003.

3. Analyysi: Hayley Wickenheiserin narraatio

3.1. Hayley Wickenheiser – urheilija

Kanadalaisen, nyt 26-vuotiaan Hayley Wickenheiserin on useassa yhteydessä sanottu olevan maailman paras naisjääkiekkoilija. Hän pelasi poikien kanssa seurajoukkueessa jo 5-vuotiaana, ja 15-vuotiaana hänet valittiin Kanadan naisten maajoukkueeseen. Tämän jälkeen maajoukkue on voittanut neljä kertaa MM-kultaa, vuoden 1998 talviolympialaisissa Naganossa hopeaa ja 2002 talviolympialaisissa Salt Lake Cityssa kultaa. Wickenheiser on pelannut useita lajeja huipputasolla, ja vuonna 2000 hänet valittiin Kanadan kesäolympiajoukkueeseen lajinaan softball (pesäpallo). Suomeen Wickenheiser tuli kehittymään jääkiekkoilijana. Hänen uransa suomalaisessa miesten joukkueessa kesti vajaan vuoden, tammikuusta 2003 saman vuoden marraskuuhun. Keväällä 2003 Wickenheiserin suomalainen joukkue Kirkkonummen Salamat nousi Suomi-sarjasta toiseksi korkeimmalle miesten sarjatasolle, Mestikseen. Wickenheiser harjoitteli kesän Kanadassa NHL-pelaajien kanssa ja palasi syksyllä takaisin Suomeen. Mestiksessä Wickenheiser ei enää saanut peliaikaa, ja marraskuussa 2003 hän päätti palata perheensä luo Kanadaan toteuttamaan naisten ammattilaissarjaa.

3.2. Aineistosta

Tarkastelen Hayley Wickenheiserista kirjoitettuja sanomalehtiartikkeleita segregaation näkökulmasta. Esitän, miten segregoivat käytänteet toimivat Hayley Wickenheiserin tapauksessa. Analysoitavat tekstit ovat vuoden 2003 aikana julkaistuja artikkeleita suomalaisista Helsingin Sanomista ja Iltasanomista sekä kanadalaisista lehdistä Canadian Press ja The Province. Kanadalaiset artikkelit ovat internetjulkaisuja, samoin kuin Helsingin Sanomien kansainväliset julkaisut. Helsingin Sanomat, Canadian Press ja The Province edustavat ns. laatulehtiä, kun taas Iltasanomat on luonteeltaan kevyempi iltapäivälehti. Lainauksissa kaksiosaisten lehtien nimet on lyhennetty alkukirjaimiin.

Kanadalaisen The Provincen artikkeli poikkeaa muista artikkeleista siten, että kyseessä ei ole urheilujournalistinen teksti, vaan hedelmällisyystutkija Susan

Martinukin artikkeli perheen ja huippu-urheilun yhdistämisestä. Tarkoitukseni ei ole keskittyä teksteissä esiintyviin henkilöihin ja heidän lausuntoihinsa sinänsä, sillä journalistiset valinnat muokkaavat julkisia lausuntoja ja alkuperäisiä merkityksiä. Analyysini kohdistuukin vuoden 2003 tammikuusta lokakuuhun kirjoitettuun Hayley Wickenheiserin narraatioon suomalaisessa ja kanadalaisessa mediassa. Analysoin valitsemieni mediatekstien sisältämiä merkityksiä ja niiden vaikutuksia sosiaaliseen sukupuolijärjestykseen.

Hayley Wickenheiserin tapauksessa seuraavat teemat nousivat valitsemissani lehtiartikkeleissa selkeimpinä esille: 1) taklaaminen: ennakkoluulot, pärjääminen, väkivalta, 2) biologisen sukupuolen korostaminen ja eron tekeminen, 3) biologisen sukupuolieron ylläpitäminen urheilussa. Tarkastelen näitä teemoja artikkelini ensimmäisen osan käsitteiden valossa: Sukupuolieron ylläpitämisen maskuliiniset kehykset sekä Heteroseksuaalisuus ja -normatiivisuus urheilukulttuurin ideologiana ja markkinasampoina.

3.3. Maskuliinisuus ja feminiinisyys eri urheilulajeissa

3.3.1. Hayley Wickenheiserin sosiaalistuminen urheiluun

Sosiaalistuminen yhteisöön alkaa varhaisessa vaiheessa, ja yhteisö muokkaa identiteettiämme ulkoapäin; etenkin lapsuudessa ympäristöllä on suuri vaikutus minäkuvan kehitykseen. Urheilussa tämä on erityisen tärkeää, sillä lapsi oppii ruumiinsa kautta paljon itsestään ja ympäristöstään. Urheilu instituutiona kasvattaa ja sosiaalistaa urheilijoista tyttöjä ja poikia, miehiä ja naisia, biologisen sukupuolen mukaan. Mitä organisoidumpaa kilpailu on, sitä tärkeämpänä biologinen sukupuoliero esiintyy. Hayley Wickenheiserille sukupulieron merkitys ei ole ollut itsestään selvä. Hän sosiaalistui ensisijaisesti jääkiekon pelaajaksi, ja vasta myöhemmin häneen liitettiin naisurheilijan identiteetti. Urheilussa mies on normi, ja miesurheilijaan viitataan yleensä ”pelkkänä” urheilijana. Journalismissa jääkiekko viittaa miesten jääkiekkoon, kun naisten jääkiekosta kirjoitetaan otsikolla naisten jääkiekko.

Hayley Wickenheiserin alkutaival jääkiekon parissa noudattaa samaa kaavaa kuin monen muun naisen hakeutuminen miesvaltaiselle alalle työmarkkinoilla (katso esim. Kvande 2002, Mellström 2003). Wickenheiser pelasi lapsena jääkiekkoa isänsä valmentamana. Samoin kuin opiskelu- ja uravalinnoissa, isän tuella ja innostuksella on huomattava rooli maskuliinisen urheiluharrastuksen valinnassa (Kari 2003). Leikki- ja pelielementti kuuluu olennaisena osana lapsuuteen, mutta aikuistuessaan nainen kohtaa useita haasteita ja esteitä valitsemallaan maskuliinisella alueella. Seuraavassa tarkastelen, miten urheilujournalismi tuo esiin aikuisen naisjääkiekkoilijan esiintymistä miesten kaukalossa. Tarkastelen Wickenheiserin pelaamisesta kirjoitettuja artikkeleita, joista käy ilmi Wickenheiserin taistelu uskottavuudesta jääkiekkoilijana.

3.3.2. Taklaus – sukupuolieron ylläpitämisen väline jääkiekossa

Yksi puhuttavimmista aiheista Hayley Wickenheiserin saavuttua ensimmäistä kertaa Suomeen oli hänen fysiikkansa ja kykynsä pelata jääkiekkoa. Sekä suomalaisessa että kanadalaisessa mediassa haluttiin tietää, pystyykö Wickenheiser todella pelaamaan miesten kanssa, koska miesten sarjoissa saa taklata ja naisten sarjoissa ei[7]. Mediassa keskityttiin pääasiassa raportoimaan eri henkilöiden mielipiteitä Wickenheiserin kyvyistä.

1) Kun Wickenheiser tuli Suomeen pelaamaan, jotkut hänen joukkuetoverinsa sanoivat, että ensimmäisissä harjoituksissa taklataan kovaa. Sitten seuraavana päivänä jatketaan ilman Hayleyä. (HS kuukausiliite, lokakuu 2003)

Miespelaajien ennakkoasenteen mukaan Hayley on heikompi kuin he eikä kykene ottamaan vastaan miesten jääkiekossa sallittuja taklauksia. Naisten jääkiekossa taklaukset eivät ole sallittuja[8], mikä vaikuttaa vahvasti asenteisiin naisten jääkiekkoa kohtaan. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi Kirkkonummen Salamoiden valmentajien ennakkoluuloinen asenne Wickenheiseria kohtaan:

2) Viikon mittainen harjoitusleiri muiden joukkueen jäsenten kanssa jätti valmentajat Matti Hagmanin ja Ari Lähteenmäen yllättyneiksi ja ilahtuneiksi: Wickenheiser, joka jo tunnetaan yhtenä hienoimmista naisten jääkiekon pelaajista, on huomattavasti parempi kuin kumpikaan näistä kahdesta miehestä olisi uskaltanut toivoa, ja pystyy ilmeisesti hyvinkin

---

[7] Taklaamisella tarkoitetaan fyysistä sallittua vartalokontaktia, jolla estetään vastustajaa pääsemästä edullisempaan asemaan kaukalossa. Vartalolla taklaaminen on miesten sarjoissa sääntöjen mukaista. Vuonna 2003 Kansainvälinen jääkiekkoliitto on tarkentanut taklaamissääntöä päähän ja niskaan kohdistuvien väkivaltaisten kontaktien osalta seuraavasti: ”Pään ja niskan alueelle kohdistuvista täytyy rangaista ankarasti. Tilanteesta, jossa pelaaja kovalla voimalla taklaa vastustajaa pään tai niskan alueelle kyynärpäätään tai kyynärvarttaan käyttäen, täytyy tuomita rikkoneelle pelaajalle iso rangaistus ja automaattinen pelirangaistus käytöksestä (5’ + PRK) tai ottelurangaistus (OR). Poikittaisella mailalla taklaaminen pään tai niskan alueelle tulkitaan päähän tai niskan alueelle kohdistuvana taklauksena täytyy rangaista säännön 540 mukaisesti. Kun pelaaja tarkoituksellisesti iskee tai kopauttaa kypärän irti tai pois normaaliasennosta, rikkeestä täytyy rangaista väkivaltaisuutena.” (Pään ja niskan alueelle kohdistuvat taklaukset [sääntö 540], Kansainvälinen jääkiekkoliitto)

[8] ”Naisten jääkiekossa, jos pelaaja taklaa suoralla vartalotaklauksella, hänelle tuomitaan erotuomarin harkinnan mukaan joko pieni rangaistus (2’) tai iso rangaistus ja automaattinen pelirangaistus käytöksestä (5’ + PRK)”. Tämän säännön henki on minimoida mahdolliset fyysisestä kontaktista johtuvat loukkaantumiset. Täten kaikki vastustajaan kohdistuvat avoimet tai tarkoitukselliset kontaktit, joiden tarkoituksena on fyysisen voiman käyttö (ilman kiekon tavoittelua), täytyy rangaista tämän säännön alla. Pelin aikana tapahtuvista tahattomista kontakteista esim. kiekon tavoittelun yhteydessä ei rangaista tämän säännön perusteella. Naisten jääkiekossa tapahtuu vartalokontakteja ja erotuomarin tulee arvioida ja ratkaista tilanteet sen perusteella, mikä oli kontaktin aiheuttaneen pelaajan tarkoitus tilanteessa. Kontaktin aiheuttanutta pelaajaa tulee rangaista, jos hänen tavoitteenaan oli vähintään saada vastustaja pois pelitilanteesta eikä kiekkoa. Kaikkien pelaajien täytyy pitää kiekon pelaaminen toimintansa ensisijaisena kohteena ja tavoitteena ja erotuomarin tulee sallia pelaajille kiekosta kamppaileminen. (Vartalotaklaus naisilla [sääntö 601], Kansainvälinen jääkiekkoliitto)

pelaamaan jäällä poikien seassa. (HS 9.1.2003, kansainvälinen internetjulkaisu)

Valmentajat eivät siis olisi uskoneet, että maailman naispelaajien parhaimmistoon kuuluva Wickenheiser olisi voinut olla yhtä hyvä kuin hän harjoituksissa todisti olevansa tullessaan Suomeen tammikuussa 2003. Tämä osoittaa Wickenheiserin ja muiden maailman huipputason naispelaajien aliarviointia. Vielä lokakuussa 2003 valmentaja Hagman ällisteli Wickenheiserin pärjäämistä, vaikka oli valmentanut tätä jo usean kuukauden ajan:

3) ”Kun naisten peleissä ei sääntöjen mukaan saa taklata, niin Hayleyn on ollut yhtäkkiä vaikea oppia pelaamaan fyysisesti. Kulmaväännöissä se jää helposti toiseksi. Muutenhan se pärjää ällistyttävän hyvin. Jos Hayley olisi mies, niin sehän olisi meidän taitosentteri. (Kirkkonummen Salamien valmentaja Matti Hagman, HS Kuukausiliite, lokakuu 2003)

4) Hayleyllä on niin loistava pelikäsitys kuin olla ja saattaa. Jos joukkueen muilla pelaajilla olisi samanlainen, meillä ei olisi mitään hätää tässä sarjassa. En olisi ikinä uskonut tammikuussa, että tuommoinen daami voi olla olemassa. (Kirkkonummen Salamoiden valmentaja Matti Hagman, HS Kuukausiliite, lokakuu 2003)

Lainauksesta 2) kuvastuu, kuinka ennakkoasetelman mukaan paraskaan nainen ei olisi riittävän hyvä miesten joukossa. Toisaalta taas esimerkissä 3) Matti Hagmanin sanoin Wickenheiser olisi joukkueen taitosentteri, jos hän olisi mies. Hagmanin kommentista käy ilmi, että Wickenheiserilta puuttuu joitakin miehisiä ominaisuuksia, minkä takia hän ei ole joukkueen taitosentteri. Artikkelissa ei kuitenkaan tarkenneta, mitä nämä ominaisuudet ovat. Hagman toivoisi Wickenheiserin olevan mies, eikä siis riittäisi, että Wickenheiser olisi vain voimakkaampi kulmaväännöissä. Ratkaisisiko biologinen miehuus Hagmanin ongelman? Wickenheiserin sukupuoli tuodaan jälleen eksplisiittisesti esille Hagmanin ylistäessä Wickenheiserin pelikäsitystä viitaten Wickenheiseriin sanalla ”daami”. Hagmanin ennakkokäsityksen mukaan daami, siis nainen, ei voisi olla Hayleyn tasoinen jääkiekkoilija.

Säännöt ja säännösteleminen, kuten naisten taklaamattomuussääntö, tukevat käsitystä, että miehet olisivat sisäsyntyisesti aggressiivisia ja naiset eivät. Taklaaminen ja aggressiivisuus ovat kuitenkin opittuja malleja; miesten jääkiekossa tietyn ikäiset juniorit saavat aloittaa taklaamisen, eikä taklaaminen näin ollen ole syntymässä saatu biologisen miehen ominaisuus. Hayley Wickenheiseria koskevissa mediateksteissä taklaamisen sekä biologisen miessukupuolen välille luotiin looginen yhteys. Tällainen hienovarainen asenteisiin vaikuttaminen tukee kilpaurheilun ideologiaa, jonka mukaan miehet ja naiset kuuluvat eri ryhmiin, eikä heidän tule kilpailla keskenään. Hayley kommentoi itse fyysisiä ominaisuuksiaan seuraavasti:

5) ”Naisilla ei ole kehossaan mieshormonia, joka voimistaa lihaksia. Jos mies treenaa yhtä paljon kuin minä, hän saa enemmän voimaa ja lihaksia. Siksi minun pitää tehdä paljon ylimääräistä työtä”, Wickenheiser

selittää. Toinen tärkeä kysymys on se, miten naisen keho kestää jatkuvia iskuja ja taklauksia, joita jääkiekossa annetaan. "No, olen ottanut paljon iskuja vastaan, ja minun kehoni on selvinnyt. Fyysisesti olen ok." (HS Kuukausiliite, lokakuu 2003)

Vuosikymmenien ajan eri urheilulajeja on pidetty naisille sopimattomina erilaisin lääketieteellisin perustein. Suurimpana riskinä on pidetty hedelmällisyyden heikkenemistä, jolle ei kuitenkaan ole perusteita. Wickenheiserin tapauksessa taklaaminen nosti esiin kysymyksen hänen yleisestä turvallisuudestaan. Vakuutusasioita käytiin läpi useassa artikkelissa, ja taklaaminen tai taklaamattomuus oli monen miespelaajan huolenaihe. Huolimatta siitä, että Wickenheiser oli pyytänyt mm. joukkuetovereitaan taklaamaan häntä kovaa harjoituksissa, miespelaajat olivat sitä mieltä, ettei häntä voi taklata. Wickenheiserin tapauksesta käy ilmi, kuinka näkyvä naiseen kohdistuva aggressiivinen käytös pelottaa miehiä, vaikka se tapahtuisi kaikkien osapuolten hyväksymien sääntöjen puitteissa. Miespelaajien ja johtohenkilöiden näkökulma taklaustilanteisiin oli seuraava:

6) Helppolaisen [Sarjaseurat ry:n puheenjohtaja] mielestä Wickenheiserin pelaamisessa tärkein kysymys on turvallisuus. – Vähän se pelottaa, kun vastassa on satakiloisia miehiä. Jo viime vuonna oli nähtävissä, että häntä (Wickenheiseria) ei uskallettu taklata kunnolla, Helppolainen sanoi. (IS 4.9.2003)

Helppolaisen lausunto on ristiriitainen. Toisaalta se tekee Wickenheiserista uhrin kaukalossa ja kyseenalaistaa Wickenheiserin kyvyn arvioida omaa turvallisuuttaan kaukalossa. Toisaalta lausunto myös kumoaa turvallisuuskysymyksen, sillä Wickenheiserin turvallisuuden ei pitäisi olla vaarassa, jos häntä ei uskalleta taklata. Entisen NHL-pelaajan kommentti aiheesta:

7) Mitä tapahtuu, kun Salamoiden Hayley Wickenheiser tulee Sami Heleniuksen [entinen NHL-pelaaja] tontille Jokerien maalin eteen? - No ei mitään, tietenkään, vastaa Helenius. - Sehän on harjoituspeli, eihän siellä mitään voi tehdä. Kun mukana on naisjääkiekkoilun suurlähettiläs, hänelle pitää antaa tietynlaista kunnioitusta, Helenius muotoilee. - Puhuttiin kopissa poikien kanssa, että eihän sitä voi ottaa. Kiekollisena pelataan sata lasissa, mutta en usko, että laidat ryskyvät. (IS, internetjulkaisu 12.8.2003)

Vastapelaajat muodostavat Heleniuksen kommentissa yhtenäisen hegemonisen ryhmän (male bonding)[9], kun taas Hayley Wickenheiser pelaajana palautetaan hänen sukupuoleensa kutsumalla häntä naisjääkiekkoilun suurlähettilääksi, jota "ei voi ottaa" eli taklata. Helenius puhuu omasta vertaisryhmästään poikina, ei miehinä, mutta viittaa Wickenheiseriin naisena. Helenius ei siis voi rinnastaa Wickenheiseria vertaisekseen, ja hänelle täytyy antaa tietynlaista, erilaista kunnioitusta kuin muille pelaajille. Kommentista

[9] Male bonding tarkoittaa miesten välistä, usein toiminnallista toveruutta, joka sulkee naiset toiminnan ulkopuolelle.

kumpuaa sosiaalisesti opittuja sukupuolisia malleja, joiden mukaan julkisesti miehen tulee pitää naista ”kuin kukkaa kämmenellä”.

Kahdessa edellisessä lainauksessa väkivaltainen käyttäytyminen nähdään sukupuolia erottavana essentiaalisena kysymyksenä. Sosiobiologisen näkemyksen mukaan miehet olisivat taipuvaisempia väkivallan tekoihin kuin naiset (esim. Kaufman 1987). Wickenheiserin kykyjä epäiltiin hänen ensimmäisellä kaudellaan Suomi-sarjassa ja edelleen seuraavan jääkiekkokauden alkaessa syksyllä 2003, kun Kirkkonummen Salamat nousi sarjaporrasta ylemmäksi. Epäilevissä lausunnoissa argumentteina käytettiin usein sarjan aggressiivisuutta sekä sitä, että siinä pelaajille maksettiin jo hyvää palkkaa. Mestiksestä valitaan pelaajia myös NHL:ään, pohjoisamerikkalaiseen ammattilaissarjaan, joka on jääkiekkomaailman arvostetuin ja ylin taso. Naisen läsnäolo mahdollisti epäilyn, ettei miesten sarja olisi enää vakavasti otettava. Wickenheiserin oma kanta Mestiksessä pelaamiseen oli seuraava:

8) Mielestäni minulla ei ole enää mitään todistettavaa – sen tein jo viime vuonna. Tärkeintä on, että pystyn auttamaan joukkuettani. (Hayley Wickenheiser, IS 29.7.2003)

Osa pelaajista oli kuitenkin toista mieltä:

9) Mestis on jo sen verran kova sarja, että hattua nostan jos siellä pärjää. Pelaajat tekevät siellä jo tienestejä. Ei Mestiksessä voi enää päästää yhtä pelaajaa muita helpommalla. Siellä taklataan kovaa, ei se ole mikään leikkisarja, muistuttaa Helenius. (Iltasanomat internetjulkaisu 12.8.2003)

Wickenheiserin pelaamista Mestiksessä kommentoitiin myös ”maalaisjärjellä” (Kane ja Parks 1992: 53, Willis 1982: 117):

10) Toinen asia, mihin Helppolainen [Sarjaseurat ry:n puheenjohtaja] haluaa kiinnittää huomiota, on se, mitä Wickenheiser tekee Mestiksen imagolle. –Tulee heti mieleen, että onko nyt kyseessä miesten vai naisten sarja. (IS 4.9.2003)

11) Lintumäki [Hämeenlinnan Pallokerhon puheenjohtaja] on Helppolaisen tapaan huolissaan Mestiksen imagosta, kun Wickenheiserista on kyse. ”Onko se nyt ihan oikea message, mitä Mestiksestä halutaan antaa. Eihän se Kajsa Bergqvistkään hyppää miesten sarjoissa, omissaan se on maailman huippu, mutta miesten puolella se olisi aika huono”, Lintumäki vertailee. (IS 4.9.2003)

Wickenheiserin urheilijan identiteetti palautetaan jälleen hänen biologiseen sukupuoleensa. Hegemonisen maskuliinisuuden ideologia tulee selkeästi esiin lainauksista 9) - 11). Wickenheiser naisena on vähempiarvoinen kuin miespelaajat. Lainauksessa 9) on luettavissa, että entisen NHL-pelaajan Heleniuksen mielestä Wickenheiser olisi päästetty helpommalla kuin muut pelaajat. Wickenheiser itse ei missään vaiheessa ollut toivonut erityiskohtelua.

Maskuliinista hegemoniaa järkyttää ajatus, että miehet toimisivat naisen kanssa samalla tasolla. Tämä alentaa miehen arvoa hierarkiassa. Lainauksista käy selkeästi ilmi, miten urheilun kategoriat ylläpitävät hierarkkista sukupuolijärjestystä, pitäen miestä korkeampiarvoisena kuin naista ja mieltäen biologisen sukupuolieron hierarkian kanssa samaa tarkoittavaksi. Lehtiartikkeleissa esiin tuleva erityiskohtelu ylläpitää hegemonista maskuliinisuutta tekemällä sukupuolieron näkyväksi. Tähän viittaa myös Heleniuksen kommentti Mestiksessä tehtävistä ”tienesteistä”. Mestis on sarja, jossa tehdään töitä, ei leikitä, ja Helenius on huolissaan, että Wickenheiserin läsnäolo tekee sarjasta leikkisarjan. Wickenheiserin pelaamista Suomisarjassa on kritisoitu mediatempuksi, joka toi seuroille lisätuloja. Wickenheiserin siirtyminen Suomi-sarjasta Mestikseen ei ollutkaan itsestään selvää. Tilannetta voidaan verrata työmarkkinoilla esiintyvään lasikattoefektiin, joka estää naisen etenemisen urallaan ylimmälle tasolle.

Lainauksessa 11) Wickenheiseria verrataan Kajsa Bergqvistiin, ruotsalaiseen yleisurheilijaan. Vertaus on perusteeton, sillä yksilöurheilussa ja joukkueurheilussa pätevät eri käytänteet suoritusten mittaamisessa. Joukkueurheilussa yksilöt pelaavat yhteen ja suoritukset näkyvät joukkueen tuloksena. Joukkueurheilussa tietyn ominaisuuden puute korvautuu toisella, eivätkä kaikki pelaajat ole kaikilla osa-alueilla yhtä vahvoja. Tämä tuli esiin Kirkkonummen Salamien valmentajan kommentissa, jossa hän kehui Wickenheiserin pelinlukutaitoa. Kuten Willis (1982) asian ilmaisee, on tärkeä kysyä, miksi tiettyjä ominaisuuksia pidetään urheilussa arvostetumpina kuin toisia. Naisellisina pidetyt ominaisuudet, kuten voimistelussa tai taitoluistelussa vaadittava notkeus sekä lajeihin liittyvä kulttuurisesti määritelty estetiikka, eivät ole miesten lajeissa arvostettuja, eikä näillä ominaisuuksilla pääse urheilumaailman huippupalkoille. Telinevoimistelussa miehille ja naisille on omat lajinsa, joissa korostuvat miesten voima ja naisten notkeus ja estetiikka. On testattu, että n. 200 kilometrin juoksumatkalla biologiset sukupuolierot alkaisivat näkyä naisten eduksi, mutta Maraton (joka juontaa juurensa miehiseen sotahistoriaan) on kuitenkin nykyisellään matka, jolla kestävyyttä ja aikaa mitataan. Wickenheiserin tapauksessa suorituskyvyn vertailu on keskittynyt horisontaaliseen vertailuun biologisten sukupuolten välillä, ei vertikaaliseen vertailuun (miesten) jääkiekon sisällä. Näin mediassa on vahvistettu sekä sukupuolisen että sosiaalisen järjestyksen ylläpitoa ja ”erilaiseksi tekemisen logiikkaa” (Birrell ja Cole 1990) urheilun piirissä.

Wickenheiserin tapauksessa jääkiekkotähti Teemu Selänne on osaltaan haastanut jääkiekossa dominoivaa suomalaista maskuliinisuutta. Selänne omistaa osan Kirkkonummen Salamoiden joukkueesta ja oli mukana siirtämässä Wickenheiseria Kirkkonummen joukkueeseen. Suomalaisena jääkiekkotähtenä Selänteellä on tarpeeksi uskottavuutta ja pääomaa toteuttaakseen ajatuksen, että nainen pelaisi miesten joukkueessa. Selänne murtaa vallalla olevia maskuliinisuuden rakenteita, mutta samalla tuottavuuden kannalta valtarakenteet säilyvät. Selänteen osaomistuksessa oleva Kirkkonummen Salamat on saanut mediahuomiota ja tuloja Wickenheiserin avulla.

Toisaalta Selänne on ollut ilmeisen tietoinen Wickenheiserin kyvyistä ja halusta kehittyä pelaajana, joten pelkkänä mediatemppuna Wickenheiserin ta-

pausta ei voi käsitellä, kuten tiedotusvälineissä on tehty. Kontrastina Selänteen tuloihin ja tuottavaan työhön (myös muiden osapuolien työllistyminen Wickenheiserin kautta) Wickenheiserin Suomeen tulo ei perustunut rahakkaaseen sopimukseen eikä Wickenheiser tullut Suomeen rahan takia.

3.4. Hayley Wickenheiserin biologisen sukupuolen esille tuominen mediassa

Joissakin mediateksteissä lukijaa muistutettiin, ettei biologinen sukupuoli välttämättä ole niin merkityksellistä ja näkyvää kuin Wickenheiserin tapauksessa sen esitettiin olevan. Seuraavassa kommentoidaan sosiaalisia sukupuolen merkitsijöitä, jotka muuttuvat ajassa ja paikassa eivätkä ole sellaisenaan suoraan verrannollisia biologiseen sukupuoleen:

> *12) Kirkkonummen jäähallin kaukalossa jytistää joukkueellinen punapaitaisia, mustapaitaisia, keltapaitaisia, valkopaitaisia ja sinipaitaisia jykeviä jääkiekkoilijoita. Tiedetään, että yksi heistä on nainen. Mutta kuka? Olisiko se tuo mustapaitainen, jolla on blondattu niskatukka? Ei. Kun liuhuletti kaartaa riittävän lähelle, hän paljastuu ilmiselväksi mieheksi. Yksi sinipaitainen näyttää lyhyemmältä ja hennommalta kuin muut, mutta hänkään se ei ole. Kirkkonummen Salamien joukkueenjohtaja ja valmentaja Ari Lähteenmäki virnistää kaukalon laidalla. Allu lohduttaa: ”Eihän sitä mistään tunnistakaan, kun nimi ei lue selässä.” (HS Kuukausiliite, lokakuu 2003)*

Lainauksesta käy ilmi, että joukossa on jopa Hayleyä pienempikokoinen miespelaaja, mutta hänen pelitaitojaan tai taklauskestävyyttä ei lehtiartikkeleissa arvioida, koska hän on mies muiden kaltaistensa joukossa: miespelaaja voi kompensoida kokoaan muilla taidoilla, kun taas Wickenheiserin koko palautetaan hänen (heikompaan) biologiseen sukupuoleensa. Samuus suojaa miespelaajaa arvioinnilta, jonka kohteena Wickenheiser joutuu alituiseen olemaan biologisen eron takia.

3.4.1. Heteronormatiivisuus ja reproduktion ideologia

Samalla, kun Hayley Wickenheiserin läsnäolo miesten joukkueessa uhkasi suomalaisen jääkiekkoilun machomaskuliinisuutta, hänen sukupuolensa toimi myös hegemonisen maskuliinisuuden ylläpitäjänä. Vuoden 2003 alussa pidetyssä lehdistötilaisuudessa kaksi joukkuetoveria suukotti Wickenheiseria yhtäaikaisesti molemmille poskille toivottaessaan hänet tervetulleeksi joukkueeseen. Poskisuudelma ei ole tavallinen tervehtimisen tapa suomalaisessa kulttuurissa, joten tässä kontekstissa suukotus toimi heteronormatiivisena erontekona, jossa Wickenheiserin (urheilija)identiteetti palautettiin hänen biologiseen sukupuoleensa. Wickenheiser huudahtaa suukkojen jälkeen pelitovereilleen ”nähdään kaukalossa!” muistuttaen paikallaolijoita siitä, että hän on lehdistötilaisuudessa pelitovereidensa tavoin ensisijaisesti jääkiekkoilija. Heteronormatiivisen oletuksen mukaan Wickenheiseriin kohdistunut joukkuetovereiden intiimi kontakti tulkittiin soveliaaksi, herrasmiesmäiseksi käytökseksi naista kohtaan. Kaiken kaikkiaan Wickenheiserin sukupuolta mer-

kityksellistettin monin tavoin. Yhtäältä Wickenheiserin biologinen sukupuoli tuotiin selkeästi esille, toisaalta mediassa kirjoitettiin, kuinka joukkuetoveri Tevasen mielestä Wickenheiser oli taitojensa ansioista ”yksi jätkistä”. Erityiskohtelu, kuten Wickenheiserin suukottaminen lehdistötilaisuudessa sekä hänelle järjestetty oma pukukoppi kuitenkin paljastavat, että Wickenheiser on ensisijaisesti nainen miespelaajien joukossa.

Kun Wickenheiser oli jo palannut takaisin Kanadaan vuoden 2003 loppupuolella, hänen pelaajauraansa miesten sarjassa kommentoitiin essentialistisiin eroihin nojaten. Kanadalainen hedelmällisyystutkija Susan Martinuk kirjoitti Wickenheiserin kotiinpaluusta seuraavasti:

> *13) Kyllä, hän on ottanut symbolisen askeleen eteenpäin murtaessaan jääkiekon sukupuolirajoja. Mutta valmentaja oli vähentänyt hänen jääaikaansa, pistänyt hänet nelosketjuun, ja kuten Wickenheiser sanoi, hän ei selvästikään luottanut Wickenheiserin kykyihin. Vielä kuvaavampaa on, Wickenheiser sanoo, sitä haluaa olla yksi jätkistä, mutta tietää, ettei niin tule käymään. […] Ehkä biologiset erot olivat merkityksellisempiä kuin hän odotti. […] Miehet ovat voimakkaampia, heillä on enemmän kestävyyttä ja aggressiota. Fyysiset harjoitteet eivät voi sitä muuttaa. […] Wickenheiser tuntuu aliarvioineen äitiyden voiman kun hän ensimmäisen kerran meni Suomeen. Hän myöntää nyt, ettei ammattilaiskiekkoilu ole sen arvoista, jos se vie hänet pois kolmivuotiaan poikansa luota […] Wickenheiserin kaltaiset naiset haluavat olla vähemmän miesten kaltaisia eivätkä halua uhrata sisäistä naisellista sitoutumista lapsiin ja perheeseen. (The Province, 19.11.2003, internetjulkaisu)*

Monen muun journalistin tavoin Martinuk palauttaa Wickenheiserin tämän biologiseen sukupuoleen ja sisäiseen äitiyden essentiaan. Wickenheiserin paluupäätös oli kuitenkin kypsynyt vähitellen, kun hän ei saanut mieleistänsä roolia joukkueessa eikä mahdollisuutta näyttää kykyjään Mestiksessä. Tämän lisäksi hänen kumppaninsa ja adoptoitu poikansa asuivat koko ajan Kanadassa. On todennäköistä, että Wickenheiserin tapauksen kaltaisesta luottamuksen puutteesta kärsivä ihminen kaipaa läheistensä luokse, olipa kyse biologisesta miehestä tai naisesta.

3.4.2. Sukupuolieron ylläpitäminen joukkueurheilussa

Suomen sanotaan olevan tasa-arvon mallimaa. Helsingin Sanomissa ylistettiin Suomen esimerkillistä toimintaa, kun se otti Wickenheiserin vastaan. Wickenheiserin oli määrä tehdä sopimus italialaisen jääkiekkojoukkueen kanssa, kun maassa olikin juuri keksitty sääntö, jonka mukaan naiset eivät saa osallistua miesten sarjoihin:

> *14) Alun perin Hayleyn oli tarkoitus liittyä italialaiseen joukkueeseen, mutta maan jääkiekkoliitto keksi säännöt, jotka estivät naisen pelaamisen miesten sarjoissa. Saksa, Itävalta ja Sveitsi olivat myös hänen lyhyellä listallaan. Mutta ovi avautui Suomeen. Sellaisia syrjiviä pykäliä ei täkäläisistä säännöistä löydy. (HS 8.1.2003, kansainvälinen internetjulkaisu)*

Suomesta on kuitenkin löydettävissä vastaavanlainen tapaus kahdentoista vuoden takaa. Tuolloin joukkuelajien monilahjakkuus Hanna Teerijoki halusi kehittyä pelaamalla kaukalopalloa miesten kanssa:

15) Teerijoki oli jo tehnyt sopimuksen Helsingin IFK:n kanssa, mutta liitto kielsi hätäkokouksessaan naisten mukanaolon SM-sarjassa. […] Hanna ehti jo pelata Norjan kakkosdivarissa miesten kanssa, mutta Suomi oli liian vanhakantainen. Kielteistä päätöstä perusteltiin loukkaantumisriskillä, vaikka bandy ei ole mikään kova kontaktilaji. (IS 5.9.2003)

Joukkueurheilevien naisten urakehitykselle on siis samankaltaisia esteitä kuin muuallakin työmarkkinoilla. Lasikattoefekti estää naisten pääsyn hierarkiassa huipulle asti. Näennäinen yleneminen on mahdollista, mutta rakenteet estävät etenemisen ”liian pitkälle” hierarkiassa.

Suomessa Wickenheiserin tapauksessa ei voida kuitenkaan puhua rakenteellisesta syrjinnästä, sillä Suomen Kiekkoliitto ei estänyt Wickenheiserin pelejä. Sen sijaan epämuodollista syrjintää esiintyi sitäkin räikeämmin. Päättävät elimet sekä joukkueiden johtoon kuuluvat henkilöt kommentoivat Wickenheiserin osallistumista miesten sarjaan sitä voimakkaammin, mitä ylemmäs sarjatasolla edettiin:

16) Lähteenmäki [avustava valmentaja] oli yhtä innoissaan, mutta huomautti nopeasti, että tämä oli erityistapaus. Hän varoitti naisia ja tyttöjä ajattelemasta, että naispelaajien kannattaisi alkaa jonottaa vuoroaan jäälle miesten sekaan. Wickenheiser, hän sanoi, on omaa luokkaansa. (HS 9.1.2003, kansainvälinen internetjulkaisu)

Otsikolla ”Nainen miesten sarjassa hiertää Jääkiekkoliiton johtoa, mutta kukaan ei sittenkään halua kieltää Hayley Wickenheiserin pelaamista” Mestiksessä kirjoitettiin seuraavasti:

17) ”Miehille on omat ja naisille omat sarjansa. Tämä on vankkumaton oma mielipiteeni, mutta en ole varma, pitäisikö Wickenheiserin pelaamiseen puuttua nyt, kun siihen ei puututtu viime vuonna, liittohallitukseen kuuluva [SM-liigan toimitusjohtaja] Helkovaara tuumi.” (IS 5.9.2003)

18) Kiekkopomot eivät sulata sitä, että Mestikseen päästettäisiin nainen. ”Jos minä olisin seurajohtaja, niin en ottaisi häntä joukkueeseen, kansainvälisen jääkiekkoliiton varapuheenjohtaja Kalervo Kummola jyrähti.” (IS 4.9.2003)

19) Yhteisellä jääkiekolla ei ole tulevaisuutta […] Olen pahoillani hänen puolestaan, koska hän on loistava naisjääkiekkoilija, […] Hän on nyt varmasti hieman pettynyt. […] Minun mielestäni naisten pitäisi pelata naisten kanssa ja miesten pitäisi pelata miesten kanssa. Ei sitä näe muissa lajeissa. Ei sitä näe amerikkalaisessa jalkapallossa, jalkapallossa, ei sitä näe käsipallossa, koripallossa. (Rene Fasel, Kansainvälisen Olympiakomitean jäsen Canadian Pressissä 14.11.2003)

Edellä olevat tekstit kertovat yksiselitteisesti asenteesta, joka vallitsee urheilun päättävissä elimissä. Huolimatta siitä, että Hayleyn pelaamista Suomessa ei estetty rakenteellisin keinoin, se ei poista sitä tosiasiaa, että kiekkopomot eivät sulattaneet naisen läsnäoloa miesten kaukalossa. Voi vain arvella, kuinka paljon tämä negatiivinen asenne on vaikuttanut Kirkkonummen Salamien valmentajan Matti Hagmanin päätökseen olla peluuttamatta Wickenheiseria Mestiksessä.

4. Pohdintaa

Huolimatta siitä, että instituutiona urheilu luo rehtiä kuvaa terveestä liikunnan riemusta, sekä rakenteissa että asenteissa on löydettävissä hyvin vahva maskuliinisen hegemonian leima. Etenkin kilpaurheilussa biologisen eron merkitys tulee selkeästi esille. Vuosisatojen ja -kymmenien saatossa naisten yksilöurheilua on säännöstelty usein lääketieteellisin perustein, jotka tuntuvat nykyään jopa huvittavilta. Leikki on kuitenkin edelleen kaukana, kun naisten tilaa urheilukentillä tarkastellaan lähempää.

Hiihtäjämme Rantanen-Wideman ja tapaus Wickenheiser todistavat, kuinka maskuliinisuudet ja feminiinisyydet muuttuvat ajassa ja paikassa. Historiallisille muutoksille on helppo hymähdellä, mutta toisen näkökulman naisten urheilun säännöstelyyn tuo kuitenkin esimerkit eri kulttuureissa arvossa pidetyistä, maskuliinista hegemoniaa korostavista lajeista. Nämä erot tuovat esiin biologisen sukupuolijärjestyksen mielivaltaisuuden ja jättävät sosiaalisen sukupuolen täysin huomiotta. Länsimaisessa (kilpa)urheilukulttuurissa, joka muokkaa vahvasti myös muun maailman urheilukulttuuria, ei edelleenkään ole tilaa yhdistetyille sarjoille. Biologinen sukupuoli on helppo tapa kategorisoida naiset ja miehet omiin ryhmiinsä, mikä myös ylläpitää heteronormatiivista sukupuolijärjestystä sekä säilyttää maskuliinisen hegemonian urheilun rakenteissa. Tämä puolestaan luonnollistaa sukupuolieroa sekä suorituseroja mies- ja naissukupuolten urheilusuorituksissa. Samankaltainen monitasoinen segregaatio muokkaa myös työelämää, jossa naisten palkkaus sekä urakehitys pysyvät heikkoina miehiin nähden.

Wickenheiserin tapauksessa ei ilmennyt rakenteellista segregaatiota, mutta median asenne on huolestuttava. Lehdistön raportointi poikkesi huomattavasti tavanomaisesta: vuoden 2003 aikana kirjoitetut artikkelit Hayley Wickenheiserista alleviivasivat Wickenheiserin sukupuolta alusta loppuun ja Wickenheiserin sukupuoli meni hänen urheilijaidentiteettinsä ohi tavan takaa. Keskiöön nousivat arvailut Wickenheiserin kyvyistä, joita hän toistuvasti todisteli mediassa. Tässä artikkelissa ei päästä käsiksi Wickenheiserin kykyihin eikä edes median lausuntojen alkulähteille. En ole lähtenyt etsimään totuutta Hayley Wickenheiserista tai Matti Hagmanin sanoista. Tämän artikkelin lähtökohtana on ollut tuoda esiin median luomaa kuvaa tapauksesta Hayley Wickenheiser ja peilata median merkityksiä urheilussa vallitseviin segregoiviin käytänteisiin.

Olipa totuus mikä tahansa, omien sanojensa mukaan Wickenheiser koki, ettei saanut mahdollisuutta näyttää kykyjään Hagmanin pitäessä tätä vaihto-

penkillä Salamien noustua Mestikseen. On hyvin kuvaavaa, että palatessaan Kanadaan Wickenheiser aikoi hyödyntää kokemuksiaan ja auttaa nuoria pelaajia niin, että heistä tulee parempia kuin hän itse oli Suomeen tullessaan (Canadian Press 26.11.2003). Wickenheiser onkin ollut avainasemassa syksyllä 2004 käynnistyneen pohjoisamerikkalaisen naisten jääkiekon ammattilaissarjan toteuttamisessa. Suomessa sarjan käynnistyminen ei ole saanut erityistä mediahuomiota siitä huolimatta, että ammattilaissarja luo uramahdollisuuksia myös suomalaisille jääkiekkoilijoille.

Viitteet

Ala-Kivimäki, Ilkka. 2003. Jäälle vaan, Heili! Iltasanomat 15.9.2003.

Hayley kohtaa Heleniuksen. Iltasanomat, 12.8. 2003.

Hayley Wickenheiser set to make at least three league appearances with HC Salamat. Helsingin Sanomat. Kansainvälinen internetjulkaisu 9.1. 2003. <URL: http://www2.helsinginsanomat.fi/english/archive/news.asp?id=20030109IE5. Viitattu 28.11.2003.

Heikkilä, Mikko. Wickenheiserin pelit yritetään estää. Iltasanomat 4.9.2003.

IIHF Sääntötiedote 2003-2004. 15.7.2003. <URL: http://www.finhockey.fi/mp/db/file_library/x/IMG/40428/file/IIHFrulesbulletin2003-2004suomi.pdf. Viitattu 4.1.2005.

Kemppainen, Jouni, K. 2003. Varamies. Helsingin Sanomat. Kuukausiliite. Lokakuu 2003.

Martinuk, Susan. 2003. Why doesn't a woman want to be more like a man? The Province. Internetjulkaisu. 19.11.2003. <URL:http://canada.com/search/story.aspx?id=2ef01d61-38d7-4ba4-8073-106f519f9a2c> Viitattu 28.11.2003.

Numminen, Heikki. 2003. Breaking the Ice: Wickenheiser Wants in to the Finnish Hockey Leagues. Helsingin Sanomat, kansainvälinen internetjulkaisu. 8.1. 2003. <URL: http://www2.helsinginsanomat.fi/english/archive/news.asp?id=20030109IE5> Viitattu 28.11.2003.

Palonen, Joose. 2003. Olen tarpeeksi vahva Mestikseen. Iltasanomat 29.7.2003.

Spencer, Donna. 2003. Wickenheiser doesn't feel like she has failed in men's professional hockey. Canadian Press. Internetjulkaisu. 14.11. 2003. <URL:http://www.tsn.ca/canadian_hockey/news_story.asp?id=60500> Viitattu 28.11.2003.

Wickenheiser returns to women's hockey on Calgary's Oval X-treme. Canadian Press. Internetjulkaisu. 26.11.2003. <URL:http://canada.com/search/story.aspx?id=28a7a0c8-2f3a-4754-b577-0ff55ec521d7> Viitattu 28.11.2003.

One of the Guys. Yle TV2 dokumentti 4.10.2003.

Kirjallisuus

Anderson, K.L. 1999. The Construction of Gender in an Emerging Sport. Journal of Sport & Social Issues (1)February 1999, Vol. 23, 55-79.

Betterton, R (toim.). 1987. Looking on: Images of femininity in the visual arts and media. Pandora Press. London.

Birrell, S. 1988. Discourses on the gender/sport relationship: From women in sport to gendered relations. Exercise and Sport Science Review (16), s. 459-502.

Birrell, S. & Cole, C. 1990. Double Fault: Renee Richards and the construction and naturalization of difference. Sociology of Sport Journal (7), s. 1-21. Human Kinetics Publishers, Inc.

Birrell, S. & Cole, C. (toim.) 1994. Women, Sport and Culture. Human Kinetics.

Blum, M. 1994 (elokuu). PC girl. Take one (letter to the editor). Snowboarder, s. 9.

Bordo, S. 1993. Unbearable weight: Feminism, western culture and the body. University of California Press. Berkeley.

Brook, H. 1997. Big boofy blokes in frocks: Feminism, football and sexuality. Social Alternatives 16 (1), s. 5-9.

Butler, J. 1993. Bodies that matter on the discursive limits of sex. Routledge. New York.

Butler, J. 1990. Gender trouble feminism and the subversion of identity. Routledge. New York.

Cahn, S.K. 1990. Coming on strong: Gender and sexuality in Women's sport 1900-1960. University Microlfilms International. MI.

Carlsen J.M. & Tougaard H. Klar til kamp. Jyllands Post 22.8.2004.

Connell, R.W. 1987. Gender and power: Society, the person and Sexual politics. Polity Press. Oxford.

Duncan, M.C. 1990. Sports photographs and sexual difference: Images of women and men in the 1984 and 1988 Olympic Games. Sociology of Sport Journal (7), s. 22-43. Human Kinetics Publishers, Inc.

Duncan, M.C. & Messner, M.A. 1998. The Media Image of Sport and Gender. Teoksessa Wenner, L.A. (toim.). Mediasport. Routledge.

Duquin, M.E. 1989. The Importance of Sport in Building Women's Potential. Teoksessa D. Stanley Eitzen (toim.) Sport in Contemporary Society. St. Martin's Press. New York.

Fagrell, B. 2000. De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete. Stockholm.

Griffin, P. 1992. Changing the Game: Homophobia, Sexism and Lesbians. Sport Quest (44), s. 251-265.

Hargreaves, J. 1986. Where's the virtue? Where's the grace? A discussion of the social production of gender relations in and through sport. Theory, Culture & Society (3), s. 109-121.

Hargreaves, J. 1994. Sporting females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sports. London & New York. Routledge.

Hood-Williams, J. 1995. Sexing the Athletes. Sociology of Sport Journal. (12), s. 290-305. Human Kinetics Publishers, Inc.

Kane, M.J. & Parks, J. 1992. The Social Construction of Gender Difference and Hierarchy in Sport Journalism – Few New Twists on Very Old Themes. Women in Sport&Physical Activity Journal (1) Fall 1992, s. 49-83. Women's Sport Foundation.

Kane, M.J. 1996. Media Coverage of the post Title IX Athlete: A feminist Analysis of Sport, Gender and Power. Duke Journal of Gender Law and Policy. (3), s. 95-127.

Kane, M.J. & Snyder, E.E. 1989. Sport Typing: The social "containment" of women in sport. Arena Review. 13 (2), s.77-96.

Kari, J. 2003. Kaksi latua - Lydia Widemanin ja Siiri Rantasen omaelämäkerrallisia kertomuksia 1950-luvun naisurheilusta. Lisensiaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Kaufman, M. 1987. The Construction of Masculinity and The Triad of Men's Violence. Teoksessa Kaufman, M. (toim.) 1987. Beyond Patriarchy. Essays by men on pleasure, power and change. Oxford University Press.

Kinnunen, T. 2001. Pyhät bodarit. Yhteisöllisyys ja onni täydellisessä ruumiissa. Gaudeamus.

Knoppers, A. & Anthonissen, A. 2003. Women's Soccer in the United States and the Netherlands: Differences and Similarities in Regimes of Inequalities. Sociology of Sport Journal (20), s. 351-370. Human Kinetics Publishers, Inc.

Kvande, E. 2002. Doing masculinities in organizational restructuring. Nora (1)2002, Vol.10.

Leppihalme, I. 2002.Kilpailevat naisbodauksen estetiikat: Pumping Iron II: The Woman. Teoksessa Seppä, A. & von Bonsdorff, P. (toim.) Kauneuden sukupuoli. Näkökulmia feministiseen estetiikkaan. Gaudeamus.

Luikku, S. Kaapin kätköissä. Urheilulehti (5) 30.1.2004.

Meân, L. 2001. Identity and discursive practice: doing gender on the football pitch. Discourse and Society Vol. (6)12: 789-815. Sage Publications.

Mellström, U. 2003. Technology and Masculinity: Men and their machines. Teoksessa Ervo, S & Johansson, T. Moulding Masculinities. Vol. (1) 149-169. Ashgate.

Messner, M.A. 1988. Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. Sociology of Sport Journal (5), s. 197-211. Human Kinetics Publishers, Inc.

Peper, K. Female Athlete = Lesbian: A Myth Constructed from Gendex Role Expectations and Lesbiphobia. Teoksessa Ringer, J. (toim.). 1994. Queer Words, Queer Images: Communication and the Construction of Homosexuality. New York University Press.

Pirinen, R. Naisurheilijat näyttävät naisilta. Teoksessa Tuomisto, A. & Uusikylä H. (toim.). 1995. Kuva, teksti ja kulttuurinen näkeminen, s. 122-134.

Price, M. & Parker, A. 2003. Sport, Sexuality, and the Gender Order: Amateur Rugby Union, Gay Men, and Social Exclusion. Sociology of Sport Journal (20), s.108-126. Human Kinetics Publishers, Inc.

Redelius, K. 1999. Att vara landslagstjej och läcker eller bara sorglig att se. Svensk idrottsforskning (4) 1999.

Sedgwick, E.K. 1990. Epistemology of the closet. University of California Press.
Los Angeles.

Schultz, J. 2004. Discipline and Push-Up: Female Bodies, Femininity and Sexuality in Popular Representations of Sports Bras. Sociology of Sport Journal. (21), s. 185-205. Human Kinetics Publishers, Inc.

Tervo, M. 2003. Geographies in the Making: Reflections on Sport, the Media and National Identity in Finland. Geographical Society of Northern Finland. Oulu.

Theberge, N. 1987. Sport and women's empowerment. Women's Studies International Forum (10), s. 387-393.

West, C. & Zimmerman, D.H. 1987. Doing gender. Gender and Society (1), s. 125-151.

Willis, P. 1982. Women in Sport in Ideology. Teoksessa Hargreaves, J. (toim.) Sport, Culture and Ideology, s. 117-135.

Osa III
Sukupuoli ja teknologia

Minne katosi Wiipurin tyttökoulusta[1] teknologia vuosien 1806 ja 1812 välillä?

Leena Teräs

Historiallinen katsaus tyttöjen koulutuksen aamuhämärään tuntuu jälleen ajankohtaiselta, koska Kaikkien Aikojen Oulaiseksi[2] valittiin vuoden 2005 alussa julkaistussa äänestyksessä selvällä enemmistöllä Sara Wacklin.

Sara Elisabeth Wacklin eli vuosina 1790-1846 ja kunnostautui niin opettajana, yrittäjänä, yhteiskunnallisena vaikuttajana kuin monipuolisena kirjailijanakin. Hän opiskeli Sorbonnen yliopistossa opettajaksi ensimmäisenä suomalaisena naisena ja palattuaan perusti tytöille kouluja niin Ouluun kuin Helsinkiinkin. Wacklinin tyttökouluissa oppiaineina olivat valtavirrasta poiketen historia, laskento, maantieto, ranska, saksa, musiikki, käsityöt, raamatunhistoria ja uskonto. Hänen kerrotaan korostaneen myös, että politiikan seuraaminen on naisille tärkeätä, vaikka silloin sitä ei pidetty naisille sopivana. Saran opetusmenetelmät olivat aikaansa edellä: hän yhdisti teoriaa ja käytäntöä, käytti opetuksessa hyväkseen laajasti mm. ekskursioita. Nykyisin hänen opetusmenetelmäänsä kutsuttaisiin kokonaisvaltaiseksi opetukseksi. Wacklin myös vastusti ajastaan poikkeavasti ruumiillisen kurituksen käyttöä ja väkivaltaa. Vuonna 1844 hänet valittiin rehtoriksi samana vuonna toimintansa aloittaneeseen ensimmäiseen valtion tyttökouluun Helsinkiin. Kirjallisessa tuotannossaan hän kunnostautui niin yhteiskuntakriitikkona, naisten aseman parantamisen puolesta puhujana, runoilijana, pakinoitsijana kuin historioitsijanakin. (Pitkänen-Koli 1990)

[1] Die grössere Töchter-Schule zu Wiborg
[2] kyseessä oli sanomalehti Kalevan järjestämä lukijakilpailu, joka mukaili Suurin Suomalainen kilpailua, joka järjestettiin loppuvuodesta 2004 televisiossa.

1. Johdanto Wiipuriin

Ajanjaksona, jolloin naiset vasta taistelivat perusoikeudesta korkeampaan yleissivistykseen, ei äkkiseltään kuvittelisi löytävänsä teknologia–oppiainetta tyttökoulun opetussuunnitelmasta. Wiipurin suuremman tyttökoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1806 näin kuitenkin on. Teknologiaa opetettiin kyseisessä koulussa vuosien 1806 – 1812 välisenä aikana.

Termi 'teknologia' määritellään nykykulttuurissamme tarkoittavan eri asiaa kuin siihen usein arkikielessä sekoittuvan 'tekniikka'. Itse asiassa käsitehierarkiassa 'teknologia' nähdään sijaitsevan 'tekniikan' yläpuolella, eräänlaisena yhteisnimityksenä niille tieteille, jotka käsittelevät teknisiä, niin teoreettisia että käytännöllisiä menetelmiä, jossa raaka-aine muutetaan jalostetuksi tuotteeksi. (Kananoja 1989, 84-89). Laajimmillaan teknologiaksi voidaan ymmärtää kaikki, minkä ihminen on tehnyt ja tekemisellään muokannut. Aikana, jolloin teknologia oli Wiipurin suuremman tyttökoulun opetusohjelmassa, se määriteltiin seuraavasti: "teknologia selvittelee raaka-aineiden käyttötuotteiksi jalostamiseen tarvittavia menettelytapoja". (Ketonen 1977, 17)

Koska tuskin suoraa vastausta kysymykseeni "Minne katosi Wiipurin tyttökoulusta teknologia" saan, kartoitin ajankuvaa: aikakaudella vaikuttaneita kasvatusaatteita ja kasvattajia, poliittista tilannetta sekä hallitsijoita, jotta voisin tarkentaa kontekstin, jossa tyttökoulun ja teknologia-oppiaineen tiet hetkeksi kohtasivat.

2. Ajan kuvaus

2.1. Suomen tilanne hallinnollisesti

1800–luvun alussa Suomen alue oli jaettu Venäjän ja Ruotsin kesken siten, että Kymijoen idän puoleiset alueet, nk. Vanha Suomi, oli Venäjän hallinnassa. Tämä tilanne jatkui aina vuosien 1808-09 Suomen sotaan saakka, jolloin Venäjä valloitti loputkin Suomen pinta-alasta.

Venäjän hallitsijoista Katariina II Suuri on historiaan kirjattu valistuneena itsevaltiaana, joka toteutti runsaasti uudistuksia. Ensimmäisten tyttökoulujen perustaminen ajoittuikin hänen hallituskaudelleen[3]. Katariina oli syntyjään saksalaista ruhtinassukua ja hänen eurooppalaisen taustan voinee ajatella vaikuttaneen siihen, että Venäjän sekä kulttuuri- että laajemminkin koko kansan sivistystä, alettiin suunnata eurooppalaisten mallien mukaisesti. Muualla Euroopassa tytöillekin oli järjestetty opetusta paljon aikaisemmin. Myös Pohjolassa oli tähän aikaan tytöillä mahdollisuus opintojen suorittamiseen, joskin se oli hyvin sattumanvaraisia ja opinnot oli suoritettava poikien oppilaitoksissa. Parhaimmillaan tytöille oli tarjolla kotiopetusta ja pensionaatteja (Suoma-

[3] Katariina II Suuri oli keisarinnana 1762-96

lainen tietosanakirja, jatkossa STS, osa 4, 114). Keisarinna siis laittoi alulle mittavan uudistuksen laaja-alaisen koulusivistyksen järjestämiseksi Venäjällä, johon liittyi olennaisena osana myös tytöille perustettavat erilliskoulut. Teknologia-oppiaine löytyi Wiipurin suuremman tyttökoulun opetussuunnitelmasta kuitenkin vasta vuosien 1806-12 välillä, joten tämä konkreettisesti osuu Aleksanteri I:n hallintokaudelle[4]. Joskin lienee oikeutettua uskoa, että nimenomaan Katariinan toimenpiteet edustivat elintärkeää pohjatyötä, jotta koko Wiipurin tyttökoulua oli edes olemassa saati, että sen opetussuunnitelmaan olisi kirjattu ensimmäinen, lyhytaikainen häivähdys ”segregaation purkamiseen suuntautuvista toimenpiteistä”. Tämän lyhyenkin ajanjakson aikana ”koulukokeilut” saivat tukea Aleksanteri I alkuaikojen hallintokauden vapaamielisyydestä ja uudistushalukkuudesta. Siinä oli nähtävissä selkeästi vaikutteita Katariina II:n hallinnosta. (STS 1, 104).

2.2. Yhteiskuntakuvaus

1700-luvulla elettiin vielä sääty-yhteiskunnan aikaa, joka alkoi murentua 1800-luvulle siirryttäessä ja teollistumisen alkaessa. Valtaosa väestöstä Suomen alueella kuului talonpoikaissäätyyn. Taloudellinen ja hallinnollinen valta oli keskittynyt muutamille suvuille, jotka yleensä toimivat kaupan, merenkulun, sotalaitoksen, valtionhallinnon tai uskonnon alalla. Sivistys on merkittävä meriitti yhteiskunta-aseman määrittäjänä. Tuli olla omalle säädylleen oikea sivistystaso, pukeutuminen ja elämäntavat. (Pitkänen-Koli 1990)

Naisen asema määriteltiin sääty-yhteiskunnassa hänen suhteestaan mieheen. Miehen säätyasema määritti myös naisen aseman. Avioliiton solmiminen on naisen elämän kannalta välttämätöntä, sillä ”se teki naisesta yhteiskunnallisesti kelvollisen ja hyväksytyn henkilön” (Pitkänen-Koli 1990, 3). Leski olikin ainoa naisen yhteiskunta-asema, jossa hän oli vapaa miehen määräysvallasta. Leskenä nainen pystyi elämään taloudellisesti riippumattomana, jopa harjoittaa liiketoimintaa[5]. Alempien yhteiskuntaluokkien naiset tosin saivat vuonna 1798 oikeuden erivapaudella harjoittaa elinkeinoa. (Pitkänen-Koli 1990)

Naimattoman naisen mahdollisuus elättää itseään oli kapea. Vaihtoehtoina oli elää joko vanhempiensa tai sukulaistensa armoilla seuraneiteinä tai kotiopettajattarina. Alempien yhteiskuntaluokkien naisilla oli vuoteen 1883 saakka yhden vuoden ”palveluspakko” tai muuten he saivat syytteen irtolaisuudesta. (Pitkänen-Koli 1990)

Teollistumisen myötä työelämä jakautui entistä voimakkaammin kotona ja kodin ulkopuolella tehtävään työhön. Miehet siirtyivät julkiseen elämään ja naiset jäivät kotiin yksityiselle elämän alueelle, lukuun ottamatta niitä naisia, joiden oli pakko ansaita oma leipänsä. Naisen tehtäviksi määrittyi entistä

[4] Aleksanteri I keisarina 1801-25
[5] so. jatkaa miesvainajansa yritystä

selkeämmin kodinhoito, lastenkasvatus, miehen tukeminen ja täydentäminen, yhteiskunnan arvojen ja moraalien välittäminen tuleville sukupolville. Tämä siis siitä huolimatta oliko nainen kodin ulkopuolella töissä. Ajan kasvatusideologiat mukailivat naisten tehtävää.

Kasvatuksellisena tavoitteena oli äideiksi kasvattaminen, näin myös Odert Gripenbergin vuonna 1835 perustamassa tyttökoulussa: 'naiset tarvitsivat sivistystä voidakseen ymmärtää kolminkertaisen kutsumuksensa: hoitaa vaimon, äidin ja perheenemännän vastuulliset tehtävät. (Pitkänen-Koli 1990, 3-4)

2.3. Aikakauden aateilmaston vaikutukset koululaitoksen kehittämiseen

1700-luvulla syntyi Keski-Euroopassa useita kasvatusopillisia suuntauksia, jotka Pohjolaan levitessään vaikuttivat aina kansansivistyssuunnitelmiin sekä sisäpoliittisiin linjanvetoihin saakka. Ajan kasvatusfilosofiset[6] suuntaukset toivat alun alkaen kirkollista toimintaa varten järjestäytyneeseen koululaitokseen uusia näkemyksiä ja ihanteita: konkreettisuus, havainnollisuus, käytännöllisyys, asioiden syy- ja seuraussuhteiden etsiminen, yksilöllisyys jne. Suomessa kasvatusfilosofiset virtaukset pääsivät vaikuttamaan ensiksi alueilla, jotka olivat Venäjän vallan alla, sillä siellä oli 1700–luvulla perustettu koululaitoksia, joissa annettiin ammatillista koulutusta. Muualla Suomessa niihin reagoitiin laimeammin, joka johtui todennäköisesti siitä, että siellä koululaitos oli tiukasti kirkon hallinnassa. (Rajainen 1961, 288)

Maan jakautuminen Ruotsin ja Venäjän välillä aiheutti sen, että Suomen alueen koululaitoksen kehitys ei edennyt samaa tahtia eri puolilla maata. Ruotsin vallan alla oleva Suomen koululaitos säilyi vankasti kirkon käsissä niin pedagogisesti, hallinnollisesti kuin ideologisestikin. Venäjän hallintaan joutunut Vanha Suomi oli taas Tarton yliopiston vaikutuspiirissä ja pääsi enemmän nauttimaan koululaitosta uudistavista toimista, alkaen Katariina II:n aloittamasta Venäjän yleisen koululaitoksen uudistuksesta. Suotuisasti lienee vaikuttanut myös Venäjän uuden koululaitoksen selkeästi maallinen suuntaus ja reaaliaineiden suosiminen. Todennäköisesti alueen vahvan sak-

[6] Tunnetuimpia aatevirtauksia esim. valistusfilosofia, johon liitetään tieteellinen asennoituminen ja järjen ihannointi. Nämä osaltaan edesauttoivat koulusivistyksen kehittämispyrkimyksiä. (Hirsjärvi 1992, 201) Filantropia toi kasvatukseen uusia arvoja: veljeyttä, havainnollista opetusta, ruumiin kuntoa, hyötyajattelua ja käytännöllisyyttä. (Hirsjärvi 1992, 45) Uushumanistinen kasvatus korostaa itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä ja ihmisen kaikkien kykyjen monipuolista ja sopusuhtaista kehittämistä. (Hirsjärvi 1992, 59) Kantilaisuus korosti kasvatuksen merkitystä: ihminen ei ole mitään, ellei kasvatus tee hänestä jotakin. Opettajan merkitys korostui: hän opettaa oppilaita ajattelemaan. Kasvatuksen avulla ihmisen eroavaisuus muuhun luomakuntaan tuli esille: ihminen on luonnostaan tekninen, pragmaattinen ja moraalinen. (Hietala 1982, 141-142) Pietismi ja Francken laitokset painottivat reaaliaineita ja käytännöllisiä harjoituksia. Kasvatustoiminnan tavoitteena oli yksilön kokonaisvaltainen kasvu. (STS osa 2, 300) Pestalozzin – kansakoulun isän - kasvatusideologia oli yhtäläisen koulutuksen mahdollistaminen yksilöiden säätyyn ja asemaan katsomatta. Tietoaineksen lisäksi opetus tuli sisältää tunne-elämä ja käytännön taitojen kehittämisen. (STS osa 6, 299)

salaisen kansanosan vaikutuksesta tyttöjen yleinen ja tasokas sivistäminen sisällytettiin koululaitoksen uudistamiseen.

1700-luvulla Keski-Euroopasta levinneet uudet kasvatusliikkeet herättivät Ruotsi-Suomessakin keskustelua koululaitoksen uudistuksesta, jossa oli voimassa vielä 1600-luvun koulujärjestykset[7]. Niiden mukaisesti koululaitos muodostui triviaalikoulusta:

- alempi triviaalikoulu 1-2 vuotinen ja
- ylempi triviaalikoulu 4-vuotinen sekä
- lukio 4-vuotta.

Pedagogio vastasi usein alempia triviaalikouluja ja alempi triviaalikoulu käsitti ylemmän 1. luokan oppimäärän. (Isosaari 1969, 10).

Vuonna 1724 hyväksyttiin koulujärjestyksen uudistus, joka oli tarkoitettu väliaikaiseksi, mutta joka olikin sitten voimassa Ruotsissa vuoteen 1807 ja Suomessa vuoteen 1843 saakka. Ko. koulujärjestys ei juurikaan eronnut 1600-luvun teologis-humanistispainotteisista koulujärjestyksistä. Triviaalikoulut ja kymnaasit säilyivätkin edelleen pappien valmistuslaitoksina. (Haavio 1947, 73). Osauudistuksia kuitenkin tapahtui: reaaliaineita lisättiin ja kymnaaseissa velvoitettiin opetettavaksi myös yhteiskunnallisia aineita. Triviaalikoulujen opetuskieleksi määrättiin ruotsi. Yliopistoon pääsy mahdollistettiin myös triviaalikoulun kautta. (Haavio 1947, 73-74). Koululaitos säilyi Ruotsi-Suomessa kirkkojohtoisena ja rahvaalta vaadittiin vain sisälukutaitoa ja katekismuksen oppien omaksumista. (Haavio 1947, 65-67). Venäjällä, ennen keisarinna Katariina II:n suunnittelemaa yleissivistävän koululaitoksen luomista, oli tarjolla ainoastaan ammatillista koulutusta.

Aleksanteri I suoritti hallintokaudellaan lähes ensitöikseen kouluolojen uudelleenjärjestelyn. Ranskalaisen esikuvan ja puolalaisen käytännön toteutuksen mallin mukainen Venäjän koulureformi valmistui 1800-luvun alussa yhtenäiskoulun periaattein piirikoulu-, kymnaasi- ja yliopistoasteineen. (Rajainen 1940, 7) Koulujärjestelmän alimpana asteena oli pitäjänkoulu, joka ainoana koulumuotona ei saanut valtion tukea toiminnalleen, vaan alueen kartanoherrat ja seurakuntalaiset velvoitettiin perustamaan ja ylläpitämään pitäjänkouluja. Muut kouluasteet – piirikoulu, kymnaasi, yliopisto – olivat valtion kustantamia. Pitäjänkoulut olivat yksivuotisia ja niiden oppilaiksi tuli ottaa niin poikia kuin tyttöjäkin. Yliopistopiireistä vain Tarton yliopisto, rehtorinsa Georg Friedrich Parrot´n johdolla, otti kansanopetusolojen kehittämisen toisissaan. Tarton yliopistopiiriin kuului Liivin, Kuurin, Viron ja Vanhan Suomen alueet. (Rajainen 1961, 287-289)

Venäjän kuvernementit olivat eriarvoisessa asemassa verrattuna Itämeren maakuntiin, joissa laki vanhastaan määräsi papit ja lukkarit jakamaan rahvaalle opetusta ja pitäjäläiset huolehtimaan kouluista opettajineen. Koulutushalukkuus ja kustannusten jakaminen oli siis näillä alueilla jo perinnettä. Tilanne ei ollut vielä tällainen Venäjän valtakunnan muissa osissa. Tarton yli-

[7] koulujärjestykset vuosilta 1649 ja 1693

opiston oma-aloitteisten kansanvalistusohjelmien johdosta alueella toteutettiin koulureformi muodossa, joka tuotti korkeatasoisen ja muusta Venäjästä eroavan koulujärjestelmän. (Rajainen 1961, 290-316)

3. Kohti tyttökouluja

Keisarinna Katariina II Suuren valistuksellinen hallintotapa, hänen saksalaiset sukujuurensa sekä alueella vaikuttanut saksalaisen kansanosan voimakas koulutusperinne luultavimmin vaikuttuvat siihen, että Venäjän yleiseen koululaitoksen kehittämisessä otettiin huomioon myös tyttöjen sivistäminen. Tähän saakka tytöillä oli ollut sattumanvarainen mahdollisuus osallistua poikien kouluissa tapahtuvaan opetukseen, mutta varsinaisia erillisiä luokkia ja kouluja tytöille syntyi vasta Katariina II:n aikana.

3.1. Petri-Schule

Saksalaisten piirissä oli tyttöjen julkinen kouluttaminen tuttua jo 1500-luvulta saakka. Venäjän ensimmäinen erillinen tyttöluokka perustettiin kuitenkin vasta vuonna 1762 uudistuneeseen Petri-Schuleen, (Ketonen 1977, 11; Rajainen 1940, 118; Wilkama 1938, 26) joka myöhemmin määrättiin Venäjän saksankielisen kielialueen[8] mallikouluksi, saksalaiseksi päänormaalikouluksi. Se oli toiminut jo vuodesta 1710. (Ketonen 1977, 11) Vuoden 1762 uudistus tapahtui Francken laitosten[9] esikuvan mukaisesti, jolloin siitä tehtiin muun ohella säätyvapaa koulu. Tuolloin perustettu erillinen tyttöjen luokka laajennettiin myöhemmässä vaiheessa 3-luokkaiseksi. (Rajainen 1940, 118, viite 4; Ketonen 1977, 11; Wilkama 1938, 26).

3.2. Smolnan instituutit

Ennen yleisen koululaitoksen luomista Venäjälle Katariina II haki vaikutteita Ranskasta tyttöjen sivistyksen ja kasvatuksen järjestämiseksi. Aatelisneitojen kasvatuslaitos St. Cyril toimi esikuvana suunniteltaessa Smolnan instituutteja 1760–luvulla. Ne olivat sisäoppilaitoksia, joissa tytöt elivät erillään perheistään. Instituutti jakautui kahteen eri osaan, joista toinen oli aateliselle säädylle ja toinen porvaristolle. Aatelisten puolella ”pääpaino pantiin tyttöjen salonkikelpoisuuden[10] kasvattamiseen” (Rajainen 1940, 116). Porvarisäädyn kasvatus oli suppeampaa, sillä salonkikelpoisuuden saavuttamisen tavoite oli

[8] Itämeren maakunnat sekä Vanha Suomi

[9] August Hermann Francke (1663-1727)oli pietismi aatteen toinen ”perustaja”. Hän oli toimi Hallen yliopiston professorina. Perusti Francken laitokset, jossa oli köyhäinkoulu, latinakoulu, opettajaseminaari, kirjapaino ja huoltokoteja orpoja, leskiä ja sairaita varten. Ajatuksena oli, että opetus tuli kohdistua koko yksilön kehittämiseen. Lukujärjestyksessä myös reaaliaineita ja käytännön harjoituksia. (STS 2, 300)

[10] Salonkikelpoisuus saavutettiin opiskelemalla seuraavia aineita: ranska, saksa, venäjä, aritmetiikka, arkkitehtuuri, heraldiikka, uskonto, maantiede, historia, piirustus, käsityöt, kotitalous, runoilu ja laulu sekä tanssi ja soitto.

jätetty opetussuunnitelmasta pois. (Rajainen 1940, 116). Smolnan instituutit lakkautettiin jo pari kymmenen vuoden kuluttua, ilman näkyvää syytä.

3.3. Viipurin tyttökoulut

Viipuriin perustettiin vuonna 1788 – Petri-Schulen mallin mukaisesti - ensimmäinen koululaitos, jossa oli erillistä opetusta myöskin tytöille. Nimeltään Hauptschule nebst einer abgesonderten Demoisellen-Classe oli itse asiassa poikien oppilaitoksen, ns. pääkoulun yhteydessä oleva kolmeosastoinen luokka, jossa osastojen eli läksykuntien läpikäymiseen kului oppilailta 4-6 vuotta. Oppiaineiden opetuksesta vastasivat poikakoulun opettajat, ainoa opettajatar opetti käsitöitä, osan alkeisopetuksesta sekä kieliharjoituksista. Hänen pääsääntöisenä tehtävänään oli olla 'Klassdame' miesopettajien tunneilla eli toimia siveyden vartijana luokassa. (Wilkama 1938, 26-27)

Koulu oli alkuaikoina maksuton ja siis periaatteessa avoin kaikille yhteiskuntaluokille. Oppilasmäärän lisääntyessä jaettiin luokka kahtia vuonna 1800. Tällöin se myös nimettiin Demoisellen-Schule:ksi. Toisen luokan myötä koulun kustannukset kasvoivat ja lukukausimaksut jouduttiin ottamaan käyttöön, vastoin Katariina II:n alkuperäistä tarkoitusta. (Wilkama 1938, 26-27) Luokkajaon myötä opetus tehostui, joskaan oppiaineiden lukumäärä ei muuttunut. (Rajainen 1940, 120)

3.4. Tarton yliopiston aika

Aleksanteri I aloitti vuonna 1802 koulu-uudistuksen, jonka myötä mm. muutettiin entiset normaalikoulujärjestelmän pääkoulut piirikouluiksi, painotettiin humaania kurinpitojärjestelmää, kiinnitettiin huomiota opetustaitoon, korostettiin luonnontieteitä, moraalinopetus syrjäytti dogmit uskonnonopetuksessa jne. Aleksanteri I perusti myös opetusministeriön ja asetti koulujen valvojiksi yliopistot. Vanhan Suomen koulut sijoitettiin Tarton yliopiston alaisuuteen (Wilkama 1938, 27-28)

Seuraavan vaiheen eri lähteet kertovat toisistaan hieman poiketen. Rajaisen mukaan Viipurin pääkoulu lakkautettiin vuoden 1805 tammikuussa, samoin sen yhteydessä ollut tyttökoulu. Saman vuoden heinäkuussa tyttökoulu kuitenkin avasi ovensa entistä laajemmalla lukusuunnitelmalla. (Rajainen 1940, 120) Ketosen mukaan koulu avattiin elokuun 9. pnä 1805. Luokkakoko säilyi edelleen kahtena, vaikka oppiaineiden määrä lisääntyi (Ketonen 1977, 12). Wilkaman mukaan oppiainevalikoima laajeni vasta vuoden 1806 uuden järjestyssäännön myötä (Wilkama 1938, 28).

Lähteet antavat yhdenmukaisen tiedon Venäjän koulureformien aikaan Vanhan Suomen alueelle perustettujen erillisten tyttökoulujen määrästä eli niitä oli kaikkiaan seitsemän (tilanne vuodelta 1812). (Rajainen 1961, 316; Ketonen 1977, 11-12)

1. Töchter-Schule zu Wiborg /normaalikoulu per. 1788
   Die grössere Töchter-Schule zu Wiborg /ylempi tyttökoulu 1805
   (laajennettu edellisestä)
2. Die kleinere Töchter-Schule zu Wiburg / alkeiskoulu 1807
3. Die Töchter-Schule zu Kexholm /alkeiskoulu 1807
4. Die Töchter-Schule zu Nyslott /tyttökoulu 1809
5. Die Töchter-Schule zu Fredrikshamn /tyttökoulu 1810
6. Die Töchter-Schule zu Willmanstrand /tyttökoulu 1810
7. Die provisorische Töchter-Schule zu Serbadol /tyttökoulu 1811

Die grössere Töchter-Schule zu Wiborg, Wiipurin suurempi tyttökoulu oli Vanhan Suomen täydellisin tyttökoulu. (Ketonen 1977, 12) Yliopiston koulukomissio laati oppiaineita, hallintoa ja taloutta koskevan ohjesäännön kyseiselle koululle marraskuussa 1806. Sen mukaisesti koulu vastasi oppimäärineen piirikoulun tasoa. (Ketonen 1977, 12)

Opetussuunnitelman osalta lähteiden tiedot poikkeavat toisistaan: Ketosen mukaan ”vuoden 1805 organisaation mukaiset oppikurssit jäivät voimaan vuoteen 1842 saakka” (Ketonen 1977, 13). Hietalan kokoamien tietojen mukaan muutosta oli tapahtunut jo niinkin pian kuin vuonna 1812. (Hietala 1982, 177-178)

Suomen sodan myötä koululaitoksessakin tapahtui uudelleen organisointeja. Suomen autonomisesta asemasta johtuen Viipurin läänin koululaitoskin liitettiin muuhun Suomeen vuonna 1812.

4. Minne katosi Wiipurin tyttökoulun teknologia?

Wiipurin suuremman tyttökoulun opetusohjelmassa oli vuonna 1806 oppiaineena teknologia. Teknologia-oppiaine näyttäisi lähteiden mukaan kuitenkin hävinneen koulun opetusohjelmasta seuraavaan koulupiirin tarkistusmatkaan mennessä, joka tehtiin vuonna 1812. Teknologia opetusaineena säilyi edelleen samantasoisissa poikakouluissa (ns. täydellisissä piirikouluissa, vrt. kuva alla). Tyttökouluun oli tilalle tullut luonnontiede, mutta opetusaineen tarkkaan sisältöön ei lähteistä saa tietoa. (Ketonen 1977, 15-18; Rajainen 1940, 145-146)

4.1. Tapahtumat koululaitoksessa

Vuosina 1809-1811 Vanhan Suomen alueen koulut kuuluivat edelleen Tarton yliopistopiirin hallintaan ja tyttökoulujenkin toiminta säilyi pääsääntöisesti ennallaan. Vuoden 1812 määräyksellä Viipurin läänin koululaitoskin liitettiin lopuksi muuhun Suomeen ja Porvoon tuomiokapitulin valvontaan. Samalla koulujen johtajan virka lakkautettiin. Tämä tarkoitti sitä, että yhteys Tarton yliopistoon ja uushumanistiseen kasvatusideologiaan katkesi. Päätös sai aikaan vastustusta eri tahoilta sekä sen, että monet kyvykkäät opettajat poistuivat maasta. (Ketonen 1977, 14)

Muun Suomen koululaitos toimi edelleen 1724 koululain pohjalta ja kirkon valvonnassa. Opetusaineiden painotus oli säilynyt ”kuolleissa” kielissä[11] ja teologiassa, joten käytännössä koululaitos oli yhä suunnattu papeiksi kouluttautuville. Rahvaalta edellytettiin ainoastaan katekismuksen ulkolukua. Koululaitosten yhdistämispyrkimykset nosti auttamattomasti esiin ideologioiden välisen ristiriidan: Viipurin läänin koululaitoksen kehittämiseen vaikuttaneet valistuksen ja filantropian periaatteet vastaan muun Suomen teologis-humanistinen filosofia. (Hietala 1982, 139)

4.2. Tekijät koululaitoksessa

Karl von Morgenstern toimi Tarton yliopiston klassisen filologian professorina ja teki myös tarkistusmatkoja Vanhan Suomen koulupiiriin. Lähteiden mukaan hän perusti Viipuriin 28. heinäkuuta 1805 laajennetun tyttökoulun - Die grössere Töchter-Schule zu Wiburg - lakkautettuna olleen tyttökoulun tilalle. Edeltävä koulu oli Petri-Schulen ohessa olleen tyttökoulun mallin mukaisesti perustettu 1788. Kyseisellä tarkastusmatkalla Mortensternillä kerrotaan olleen mukanaan Berliinin korkeamman tyttökoulun opetussuunnitelma, jonka voi olettaa toimineen innoittajana rakennettaessa opetussuunnitelmaa uudelle tyttökoululle. (Rajainen 1961, 317)

Tarton yliopiston rehtorina noina vuosina toimi Georg Friedrich Parrot. Hänen aikanaan Venäjällä toteutettiin yleisen koululaitoksen reformi, jossa Tarton yliopistolla oli omat päämääränsä kansansivistyksen toteuttamiseksi. Tämä säilyikin hänen prioriteettinaan. Hän ajoi filantropistisia kasvatusperiaatteita ja korosti erityisesti luonnontieteiden merkitystä inhimillisen kulttuurin kehittämisessä. (Hietala 1982, 139) Parrot ei varsinaisesti ajanut tyttökoulujen asemaa, mutta mietinnöissään koulujen päähallitukselle hän edellyttää lainsäädännön takaavan tyttöjen koulutusmahdollisuudet sekä erillisten koulujen perustamisen tytöille. (Rajainen 1961, 294-295)

Erik Gabriel Melartin toimi Viipurissa matematiikan ja luonnonopin yliopettajana vuosina 1805-1810. Hänen vastuualueelleen kuului myös teknologian opettaminen. Seuraavaksi hän siirtyi Viipurin läänin koulujen johtajaksi 1810-1815. Hän kannatti kantilaista näkemystä kasvattamisesta: ihmistä on kasvatettava, sillä muuten hän ei ole mitään. Hänen kasvatusopillisia mielipiteitään leimasi vahva siveellisyyden vaatimus. Tyttöjen opetuksen hän katsoi olevan tarpeellista vain käytännöllisestä näkökulmasta ja teoreettisen pohdiskelun hän katsoi kuuluvan poikaoppilaille. Tästä johtuen tyttöjä oli opetettava pojista erillään ja heitä oli opetettava eri metodeilla. (Hietala 1982, 144-149)

5. Yhteenveto

Saatavilla olevan lähdeaineiston perusteella jää teknologian kohtalo Wiipurin suuremmassa tyttökoulussa, Die grössere Töchter-Schule zu Wiburg,

[11] mm. latina

puhtaan spekulaation varaan. On suuri houkutus olettaa, että teknologia oppiaineena olisi perua Keski-Euroopasta, tarkemmin Berliinin ylemmän tyttökoulun opetussuunnitelmasta. Kyseisen dokumentin kerrotaan olleen Vanhan Suomen piirikoulujen tarkastajalla, Karl von Morgensternilla, matkassaan, kun hän perusti Viipurin suuremman tyttökoulun – Die grössere Töchter-Schule zu Wiburg – heinäkuussa vuonna 1805. Tämä tieto oli erikseen mainittu lähteissä, joten opetussunnitelmalla oli ehkä tällä matkalla suurempikin merkitys kuin mitä lähteissä erityisesti nostetaan esille. Morgensternin kasvatus- tai tasa-arvopyrkimyksiin ei mikään käyttämäni lähde tuonut valaistusta. Oliko hän kenties suoraan tai välillisesti sitoutunut tyttöjen sivistyksen eteenpäinviemiselle? Lähteitten mukaan hänellä ei ollut varsinaisesti valtuuksia perustaa ko. koulua, mutta hän kuitenkin oli maininnut sen ”Suomessa käyntinsä ansiokkaimpana aikaansaannoksena”. (Rajainen 1961, 317) Tämä voisi antaa syyn olettaa, että Morgensternin sympatiat – vähintään – oli tyttökoulun puolella.

Tarton yliopiston rehtori Georg Friedrich Parrot oli kasvatusajatuksiltaan filantropisti ja luonnontieteilijä, tarkemmin fysiikan professori. Hän ajoi innokkaimmin kansansivistystä myös rahvaan pariin. Hänen toteutumaton tavoitteensa oli pitäjänkoulujen saaminen valtion avustuksen piirin. Tyttöjen kouluttamista sinällään ei voida pitää lähteitten mukaan hänen erityistavoitteinaan. Hänen mietinnöissään koulujen päähallitukselle kuitenkin vaadittiin myös tyttökoulujen kehittämistä, joskin sivulauseissa. Kuitenkin, erityisesti Tarton yliopiston alueella kehitettiin kansanopetusoloja pidemmälle kuin muualla Venäjällä. Aleksanteri I:n hallinnon alkuaikoina toteutettu koulureformi antoi suuren määräysvallan yliopistoille. Ne päättivät koulujärjestelyistä, koulujen perustamisesta sekä niiden johtamisesta. Uudistusmieliseksi mainittu Tarton yliopisto henkilökuntineen on ollut avainasemassa, kun Viipuriin perustettiin uusi koulu tytöille.

Erik Gabriel Melartin oli matematiikan ja luonnonopin yliopettaja piirikoulussa, myös teknologian opetus kuului hänen alaansa. Myöhemmin hänestä tuli Viipurin läänin koulujen johtaja. Hänen kasvatusfilosofiansa oli kantilainen: ihmistä on kasvatettava – muuten hän ei ole mitään. Tyttöjä oli hänen mukaansa kuitenkin kasvatettava edelleen kotia ja siellä tehtävää käytännön työtä varten. Teoreettinen pohdinta ei tullut kuulua tytöille ja niinpä hänen ajamansa opetusmetodit ja -sisällöt olivat sukupuolisidonnaisia. Lisäksi kerrotaan, että ”hänen intressejään ohjasivat varsin rationaaliset tavoitteet ja subjektiiviset pyyteet omasta ja läheistensä urasta hänen toimiessaan Viipurin läänin koululaitoksen palveluksessa.” (Hietala 1982, 176). Vaikkakaan Melartin intresseissä ei näyttänyt olevan halukkuutta etsiä valtavirrasta poikkeavia ja erityisesti tyttöjen korkeampaa sivistystä tukevia toimintatapoja, hän myöhemmässä vaiheessa, Suomen koululaitoksen yhdistämispyrkimyksissä, yritti vaikuttaa siihen, että tyttökoulujen toiminnan jatkuminen sinällään varmistettaisiin vielä yhdistymisen jälkeenkin. (Hietala 1982, 166)

Wiipurin tyttökoulun johtajattarista ei ollut kovinkaan monessa lähteessä mainintoja. Koulun ensimmäiseksi johtajattareksi nimitettiin Ernestine Dorothea Lehmann. Hänen meriiteikseen mainitaan isä, joka oli Pietarin tie-

deakatemian professori. Henkilökohtaisemmalla tasolla Lehmann kuvataan erinomaisen kyvykkääksi kasvattajaksi. Johtajattaren kasvatusfilosofisista periaatteista ei lähteissä ole mainintoja. Hänen kerrotaan kuolleen työnsä ääreen vuonna 1839, joka sinällään kertoo työlle omistautumisesta. (Ketonen 1977, 14; Rajainen 1940, 198)

Oman vaikutuksensa oppiainevalikoiman vähenemiseen Wiipurin suuremmasta tyttökoulusta on oletettavasti ollut myös valtakunnan kulloisellakin hallitsijalla sekä poliittisella tilanteella. Venäjän hallitsijoista keisarinna Katariina II Suuri aloitti kansanopetuksen uudistamisen myös tyttökoulujen osalta. Venäjän seuraava kouluoloja uudistanut hallitsijana oli keisari Aleksanteri I (1801-1825). Hänen on väitetty aloittaneen valta-aikansa hyvin uudistusmielisenä ja ottaneen vaikutteita Katariina II:lta. Aleksanterin toimintaperiaatteiden muuttuminen taantumuksellisempaan suuntaan kirjataan tapahtuneen 1810-luvun aikana.

Aleksanteri I jatkoi Katariina II:n viitoittamaa tietä myös koulutuspolitiikan saralla. Ensimmäisten hallintovuosiensa aikana hän käynnisti mittavan koulureformin, johon hänen kerrotaan ottaneen vaikutteita ranskalaisista sekä puolalaisista koulukäytännöistä. Koulureformin perusteella rakennettiin piirikoulu-, kymnaasi- ja yliopistoasteet. Kouluasteet laitettiin yliopistojen hallintaan. Lähteiden mukaan Tarton yliopisto oli ainut, joka otti kansanopetusolojen kehittämisen tosissaan. Missä määrin ranskalaisessa tai puolalaisessa tyttökoulutraditiossa on ollut teknologia-opintoja, sitä eivät käyttämäni lähteet pystyneet valaisemaan.

Suomen sota käytiin vuosina 1808-09, jonka myötä Venäjä sai hallintaansa koko Suomen alueen. Vanhan Suomen alue liitettiin muuhun Suomeen muutamaa vuotta myöhemmin, ja tällöin alkoi koululaitoksenkin yhtenäistämispyrkimykset. Sotien vaikutus talouteen ja intressien sekä resurssien karkaamiseen kansansivistyskysymyksistä on jäänyt varsinaisesti tämän selvityksen ulkopuolelle. Kuitenkin historia on monesti osoittanut, että tyttöjen ja naisten edellytetään tai sallitaan liikkuvan kulloisenkin poliittisen tilanteen mukaan: nousukaudella kodin ulkopuolelle kouluttautumaan ja tekemään töitä, kun taas lamakaudella täytyy naisten kiinnostua jälleen ensisijaisesti kotiaskareista ja jättää vähentyvät työmarkkinoiden resurssit jaettavaksi miesten kesken. Vuosisadasta toiseen naiset näyttävät olevan liikuteltava resurssi, jonka tehtävä on taata miehille ja pojille etulyöntiasema, niin kouluttautumisessa kuin työssä.

Ehtikö jo Suomen koululaitoksen yhdistäminen autonomian ajan alussa vaikuttamaan Wiipurin suuremman tyttökoulun opetussuunnitelman opetusaineiden tarjontaan sekä myös vuoden 1812 koulupiirin tarkastusraporttiin, siitä ei lähteiden perusteella tullut varmuutta. Vanhan Suomen koulujen kerrotaan säilyneen Tarton yliopistopiirin hallinnassa aina vuoteen 1811 saakka. Seuraavan vuoden aikana Viipurin läänin koululaitos liitettiin Porvoon tuomiokapitulin valvontaan. Tällöin yhteys Tarttoon ja uushumanistiseen kasvatusideologiaan katkesi ja tämän väitetään aiheuttaneen mm. opettajien maasta muuton. Tapahtuma sinänsä oli koulutuspoliittisesti erittäin merkittävä, koska sen myötä

realisoitui Vanhan Suomen koululaitoksen erinomainen taso verrattuna muuhun Suomeen. Ero oli mittava, niin laadullinen kuin ideologinenkin, että koululaitoksen yhdistämistä valmistelevat tahot riitaantuivat. Puhkesi ”kulttuuritaistelu”, jonka äänekkäimpinä osapuolina olivat Viipurin läänien koulujen silloinen johtaja Melartin sekä Porvoon piispa Alopaeus. Melartinin ajatukset tyttöjen kouluttamisesta koteja eikä teoreettista pohdintaa varten luultavasti vaikuttivat siihen, että viimeistään tuolloin teknologian kaltaiset opetusaineet katosivat tyttökoulujen ainevalinnoista. Alopaeuksen taas kerrotaan olleen mm. sitä mieltä, että ”Viipurin läänin kouluissa oli unohdettu Jumalan pelon juurruttaminen lasten mieliin, samoin oikean kristillisen moraalin ja ihmisen syyllisyydentunnon teroittaminen” (Hietala 1982, 156-159) Luultavammin hänestäkään ei ollut taistelemaan teknologia-opetusaineen tyttökouluissa säilymisen puolesta.

Maaorjuus kehittyi Venäjällä muotoon, jossa kartanonherra pystyi halutessaan vaikka myymään tai vaihtamaan orjansa. Tarton yliopiston koulutoiminnasta vastaavia henkilöitä on väitetty maaorjuuden vastustajiksi. Miten paljon rahvaalle suunnatut koulutuspyrkimykset kilpistyivät tämän yhteiskunnallisen epäkohdan olemassa oloon ja sen säilymiseen, on myöskin tämän selvityksen ulkopuolelle jäävä kysymys.

Naissivistyksen pitkä perinne saksalaisessa kulttuurissa ilmeisesti edesauttoi Vanhan Suomenkin tilannetta, sillä se yhdessä Itämeren maakuntien kanssa muodosti Venäjällä saksan kielialueen ja Tarton yliopiston hallinnoiman koulupiirin. Tällä alueella syntyi myös tyttökouluja ”tarttolaisena aikana” samaa tahtia poikien koulujen kanssa eli jokaiseen kaupunkiin. Naissivistykseen oli siis totuttu ja sitä pidettiin kenties jopa luonnollisena. Tämä on todennäköisesti vaikuttanut ajan ilmapiiriin ja yleiseen suhtautumiseen tyttökouluihin. Monista lähteistä oli luettavissa myös tyttökoulujen maineen erinomaisuus opetuksen tason ja oppimisen mittareilla mitattuna, siitäkin huolimatta, että myöskään tuona aikana harvemmin tyttökouluihin investoitiin samalla mittakaavalla kuin poikien kouluihin (mm. Pärssinen 1911, 457).

Koulumenestys ja siihen liitetty älyllinen kapasiteetti on ollut kautta aikain se viimeinen argumentti, jolla naissukukunta on pidetty sivistyksen ulkopuolella. Väitteellä ei ole tilastollista totuuspohjaa, edes koulutoiminnan alkuaikoina. Joissakin Vanhan Suomen kouluissa[12] tytöt olivat jo vuoden 1788 tilastoissa edistyneimpien oppilaiden ryhmässä. (Rajainen 1940, 120-122)

Opetusaineiden merkintätapa on eräs spekulaation arvoinen muutostekijä. Wiipurin suuremman tyttökoulun opetusaineina oli vuoden 1806 koulupiirin tarkastusraportissa mm. ”luonnontieto ja teknologia” (ks. kuva sivulta 12). Seuraavassa tarkistuksessa vuonna 1812 opetusaineiden kirjo oli muuttunut siten, että teknologia oli jäänyt kokonaisuudessaan pois ja nimikkeellä ”luonnontiede” oli korvattu aikaisemmin käytetty ”luonnontieto”.

”Luonnontietoa ja teknologiaa (teknologia selvittelee luonnon raaka-aineiden käyttötuotteiksi jalostamiseen tarvittavia menettelytapoja) oli vain Viipurin suuremman tyttökoulun ylemmällä luokalla. Siinä tarkasteltiin eläin-kasvi- ja kivikunnan pääkohtia. Opettaja kuvaili ja selitti varsinkin jokapäiväisessä

käytännössä ja taloudessa tarvittavia luonnontuotteita. Myös luonnonilmiöihin ja taivaankappaleisiin kiinnitettiin huomiota." (Ketonen 1977, 17)

Sisältyikö teknologia luonnontieteen opetukseen? Mistä syystä luonnontieto muutettiin luonnontieteeksi? Tapahtuiko muutos tiedosta tieteeksi juuri siitä syystä, että teknologia sisällytettiin oppiaineeseen sisälle? Näihin kysymyksiin ei käyttämäni lähdeaineisto myöskään anna suoraan vastausta. Tässä avautuu siis jälleen mahdollisuus puhtaaseen spekulaatioon. Jos on kyse pelkästään merkintätapojen muutoksesta, herättää se jo sinällään kysymyksen: miksi. Miksi muuttaa merkintää yhden opetusaineen kohdalla? Entä miksi merkintätapa ei muutu poika- eli piirikouluissa? Poikakouluissa tosin opetusaineista käytettiin nimikkeitä "luonnonhistoria, teknologia" jne. Luonnonhistoriankaan tarkemmasta oppiainesisällöstä ei ole lähteiden perusteella tietoa saatavissa. Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että teknologia opetusaineena on mainittu siinä tapauksessa, jos sitä on opetettu.

Teknologia-opetusaineen merkitys pari sataa vuotta sitten ei ollut samankaltainen kuin se on tänä päivänä. Teknologia on saavuttanut nykyään saman aseman kuin uskonnolla oli pari sataa vuotta sitten: sen katsotaan olevan ihmistä kehittävää ja tulevaisuuden takaavaa. Ennen syntisen ihmisen päälle laskeutui Jumalan viha, nykyään teknologiaa ymmärtämättömällä ihmisellä ei ole tulevaisuutta eikä taitoja pärjätäkseen tietoyhteiskunnassa. Resurssit suunnataan kunkin aikakauden pyhätöille, joista myös sanellaan ajan arvot. Teknologiauskovaisten piirissä oletetaan, että teknologian kehittymisen myötä löydetään ne viisastenkivet, jotka johtavat yhteiskunnan jatkuvaan taloudelliseen kasvuun sekä myös ihmisen toiminnan aiheuttamien ongelmien, kuten ympäristön saastumisen, ylikuluttamisen ja liikakansoituksen ratkaisuun, ilman, että ihmisten täytyisi omaa toimintaansa muuttaa vastuullisemmaksi. Ennen armahti Jumala, nyt teknologia. Yhtä kaikki sielu pelastuu. Tänä päivänä tyttöjen mukaan tulemisella teknologian maailmaan on myös piilovaatimus: tyttöjen odotetaan tekevän vastuullisempaa teknologiaa. Olisi mielenkiintoista jatkaa selvitystä siitä oliko jo tuolloin pojille opetettu teknologia toisenlaista kuin tytöille opetettu. Millaiset kaksoisstandardit ja piilo-opetussuunnitelmat olivat pari sataa vuotta sitten käytössä? Oliko mikään itse asiassa piilossa vai oliko kaikki avointa? Kun ei ollut tasaarvon vaatimusta, ei eriarvoista kohtelua tarvinnut edes piilottaa!

Naisten ja tyttöjen todellisuutta ei ole pyritty tallentamaan siten kuin miehistä todellisuutta. Näidenkin käyttämieni aineistojen pohjalta tiedän, että Parrot oli filantropisti ja Melartin kantilainen mutta Lehmannin kasvatusfilosofiasta ei ole tietoja ja hän sentään oli Wiipurin suuremman tyttökoulun ensimmäinen johtaja. Naisten elämänpiiriin kuuluva toiminta ja naisten toiminta kaiken kaikkiaan on historiankirjoituksissakin näkymätöntä ja persoonatonta. Poikkeuksen muodostavat hallitsijat ja yksittäiset naistoimijat miehisellä alueella. Tässä tapauksessa jo pelkästään minulle avautunut mahdollisuus lisätä näkyvyyttä naisten ja tyttöjen toiminnan moninaisuuden osalta on tehnyt henkilökohtaisesti merkitykselliseksi tämän artikkelin tekemisen. Historia[13] kun ei tunne "Her-storiaa"[14].

[12] mm. Käkisalmi ja Lappeenranta

Kirjallisuus

Haavio, Martti 1947. Kansankirkkomme ja kansan sivistystyö. Aikamme kulttuuri. Pellervo-seura.

Hietala, Marjatta 1982. Erik Gabriel Melartinin toiminta ja motiivit Viipurin läänin koululaitoksen palveluksessa vuosina 1805-12. Teoksessa Suomen ja Venäjän yhteistä historiaa. Historiallinen arkisto 79, Suomen historiallinen seura.

Hirsjärvi, Sirkka (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava

Isosaari, Jussi 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Otava.

Kananoja, Tapani 1989. Työ, taito ja teknologia. Yleissivistävän koulun toiminnallisuuteen ja työhön kasvattamisesta. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 72, Turku.

Ketonen, Liisa 1977. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia n:o 53.

Nordensstreng, Sigurd 1910. Haminan kaupungin historia I-II. Haminan suomalainen sanomalehti- ja kirjapaino.

Pitkänen-Koli, Taina 1990. Sara Wacklin aikansa tulkkina ja uuden airueena. Artikkeli julkaistu eripainoksena sanomalehti Kalevassa 21.10.1990

Pärssinen, Jaakko 1911. Kasvatusopilliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801-43. Helsinki.

Rajainen, Maija 1940. Vanhan Suomen koulut 1. Historiallisia tutkimuksia 25-1, Suomen historiallinen seura, Helsinki.

Rajainen, Maija 1961. Tarton yliopiston ”jakobiinien” kansanopetussuunnitelmat ja niiden vaikutus Vanhan Suomen kouluoloihin. Historiallinen arkisto 57. Suomen Historiallinen Seura, Turku.

Wilkama, Sisko 1938. Naissivistyksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840-1880 -luvuilla. Historiallisia tutkimuksia 23. Suomen historiallinen seura, Helsinki.

---

[13] historia = history, engl. (his story ‡ his = hänen, mask.; story = tarina ‡ miehen tarina)
[14] herstory = naisen tarina (her = hänen, fem.)

Teknologiakasvatuksen kehittämishaasteet tyttöjen näkökulmasta Teknologiakasvatuksen kehittämisprojekti Kastellin koululla

Merja Anundi

Kastellin koulun teknologiakasvatuksen kokeilu- ja kehittämisprojekti on yksi WomenIT-hankkeen (Women in Industry and Technology) osaprojekteista, jossa sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään edistämään kehittämällä koulun opetussuunnitelmaa ja teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä. Samalla pyritään paljastamaan oppilaiden ja opettajien stereotyyppisten ajattelu- ja toimintamallien taustalla vaikuttavia tekijöitä. Ihmetellään, miksi tytöt eivät kiinnostu tekniikan opinnoista siinä määrin kuin pojat. Muodostuvatko sukupuolistereotypiat vai koulun valinnaisainejärjestelmästä johtuvat puutteet tyttöjen teknologian opintojen ja teknisten uravalintojen esteeksi? Motivaation puute voi johtua monen tekijän yhteisvaikutuksesta, joten teknologian oppimisympäristöä tulisi kokonaisuudessaan kehittää paremmin vastaamaan myös tyttöjen arvomaailmaa ja tarpeita. Tasa-arvon näkökulmasta tyttöjen teknologisen yleissivistyksen lisääminen koulutuksessa jo varhaiskasvatuksesta lähtien on muutoksen kannalta avainasemassa.

1. Johdanto

Tasa-arvoon tähtäävistä toimista ja hankkeista huolimatta ihmetellään, miksi tekniikka ei tyttöjä kiinnosta. Tämä näkyy niin tyttöjen kurssi- kuin koulutusuravalinnoissakin. Valmistuneista diplomi-insinööreistä edelleen keskimäärin joka viides on nainen (Tilastokeskus 2003). Tekniikan sisällä on toisaalta suuria alakohtaisia eroja, esimerkiksi konetekniikasta valmistuneista noin joka kymmenes on nainen ja tuotantotaloudesta joka neljäs on nainen. Teknillisiin korkeakouluihin hakeneiden ja opiskelemaan valittujen naisten osuus on vakiintunut 90-luvulla 20 % :n tuntumaan (KOTA 2003). Kaikista tekniikan ja liikenteen alan ammattikorkeakouluopiskelijoista vain 17 % on naisia (AMKOTA 2003).

Vaikka koulun virallisissa tavoitteissa on tasa-arvon edistämiselle asetettu selkeät tavoitteet, onko tasa-arvo kuitenkaan toteutunut koulun käytännöissä? (Vrt. Lahelma 1987, 1993; Gordon et al. 2000; Jakku-Sihvonen 1996.) Peruskoulun alaluokilla voidaan havaita puutteita koulun valinnaisainejärjestelmässä; esimerkiksi oppilaat ovat voineet valita joko teknisen työn tai tekstiilityön kolmannelta luokalta lähtien, mutta eivät molempia. Kun tytöt siirtyvät yläasteelle, pojat ovat opiskelleet kolme vuotta pitempään teknistä työtä ja/tai teknologiaa. On luonnollista, että he valitsevat myös jatkossa niitä valinnaisia oppiaineita, mistä heille on syntynyt aikaisempia kokemuksia. Koulu kasvatusinstituutiona ylläpitää sukupuolten välistä segregaatiota

ja stereotyyppistä sukupuolirooliajattelua mm. jakamalla oppilaat tyttö- ja poikaryhmiin (vrt. Lahelma 1987; Sunnari 1997).

Tyttöjen tekniikan opintojen tärkeyttä voidaan painottaa yhteiskunnan ja työelämän kehityksen näkökulmasta. Ammattitaitovaatimukset muuttuvat, mutta myös ihmisten arkielämä ja sen toiminnot edellyttävät kansalaisilta yhä enemmän teknologian tuntemusta ja myös taitoa ratkaista erilaisia ongelmia tekniikkaa hyödyntäen. Teknologian yleissivistyksen lisäämistä aina varhaiskasvatuksesta lukioon asti ovat tähdentäneet teknologiakasvatuksen kehittämiseen perehtyneet tutkijat (mm. Alamäki 1999; Dugger & Yung 1995; Kananoja 1994, 1997; Järvinen 2000; Parikka 1998).

Työhön kasvattamisen idea on sisältynyt yleissivistävän koulun opetussuunnitelmiin aina näihin päiviin asti oppiaineen kehittyessä kädentaitoja ja työvälineiden käytön oppimista korostavasta käsityöstä kohti yleissivistävää teknologianopetusta (vrt. Kananoja 1994). Teknologiakasvatuksen tutkijat painottavat, että koulun pitäisi tarjota kaikille oppilaille teknologisen luku- ja kirjoitustaidon perusteita. Dugger & Yung (1997) mukaan teknologista yleissivistystä omaava henkilö on tietoinen siitä, miten ihmiset luovat, käyttävät ja kontrolloivat ympäristöään tyydyttäessään omia tarpeitaan. Ihmisten tulisi ymmärtää teknologian kehittymisen vaikutukset sosiaaliseen ja muuhun ympäristöön ja tuntea myös vastuuta tekniikan ympäristövaikutuksista. Heidän tulisi oppia myös erilaisia taitoja käyttää ja soveltaa teknistä ja matemaattista tietämystä ongelmien ratkaisun välineenä. (Technology Education Advisory Council 1988, 19.)

Sunnari (1997) on kuvannut tutkimuksessaan käsityön (työhön kasvattamisen) opetuksen historiaa sukupuolten näkökulmasta. Tutkimuksessa osoitetaan, kuinka sukupuolierottelu tyttöjen käsitöihin ja poikien tekstiilityöhön on säilynyt koululaitoksen perustamisesta aina näihin päiviin asti. Oppiaineen nimitykset heijastivat vielä 1900-luvun taitteessa selkeää sukupuolierottelua: miesten (poikien) käsityöt (veisto) ja naisten (tyttöjen) käsityöt, jotka muuttuivat vähitellen tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi (Sunnari 1997, 141). Sunnari nostaa esille kysymyksen, miksi edelleenkin oppilaat jaetaan niihin, jotka kehittävät tekniikan/teknologian taitojaan, ja niihin, jotka kehittävät tekstiilityön taitojaan, vaikka molempia taitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Tekniikan opetukseen on toisaalta sisältynyt myös työkulttuuriin ja työelämään tutustumista. Tytöille on voinut näin ollen syntyä vain kapeaalainen kuva ihmisen tuottamistoiminnan sosiaalisesta kontekstista.

Tyttöjen itsensä näkökulmasta on tärkeää, että oppilaat sukupuolesta riippumatta voisivat saavuttaa samantasoisen matemaattis-luonnontieteellisen ja teknologisen yleissivistyksen, jotta heillä olisi tasavertaiset mahdollisuudet hakeutua jatkokoulutuksen eri väylille, mm. insinöörikoulutukseen, luonnontieteelliseen ja teknilliseen tiedekuntaan. Tällä hetkellä matematiikasta ja luonnontieteistä saadut suoritukset ja arvosanat ovat suoranainen hakuehto mm. insinöörikoulutukseen ja teknilliseen tiedekuntaan. On myös havaittu, että tekniikan ja teknologian opinnot ja toisaalta matemaattisten aineiden opinnot tukevat toisiaan (vrt. Järvinen 2001; Lindh 1996). Samantasoinen

teknologinen yleissivistys kaikille oppilaille, sekä tytöille että pojille, synnyttää uusia haasteita teknologiakasvatuksen kehittämiselle.

2. Kehittämisprojektin teoreettinen viitekehys

2.1. Valinnan vapauden ansa

Uudistuneet opetussuunnitelman perusteet tarjoavat yhä väljemmät puitteet laatia koulun opetussuunnitelmat ja pitävät sisällään myös viralliset tasa-arvoa koskevat tavoitteet. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan tasa-arvonäkökohta, jonka mukaan myös tekstiilityön valinneille oppilaille tulee järjestää mahdollisuus opiskella tekniikkaa / teknistä työtä tai siihen sisältyviä oppisisältöjä ja taas vastaavasti teknisen työn valinneille (suurin osa poikia) tulee järjestää mahdollisuus osallistua tekstiilityön opetukseen (Opetushallitus 2004). Uudistuneiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetukseen tulee sisällyttää myös uusia aihekokonaisuuksia, kuten ”ihminen ja teknologia”. Kyseessä ei ole uusi oppiaine, vaan tämän aihealueen sisältöjä voidaan sisällyttää eri oppiaineisiin. Näin teknologian opetus integroitaisiin muihin oppiaineisiin ja sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteet eivät sisällä kuitenkaan selkeitä ohjeita siitä, kuinka teknologiakasvatuksen tavoitteet tulisi käytännön opetustyössä toteuttaa. Tällä hetkellä opettajat ounastelevat entisten käytäntöjen jatkuvan.

Peruskoulussa kasvatettavan ja oppijan yksilöllisyyteen liitetään vapaus valintoihin. Uskotaan, että juuri valinnaisaineita tarjoamalla järjestetään oppilaille mahdollisuus omien mieltymysten ja taipumusten mukaisiin valintoihin. Käytännössä valinnan vapautta säädellään koulun tasolla mm. opetussuunnitelmien avulla. Valinnaisainejärjestelmien kehittämisen pohjalla pitäisi olla tietoa siitä, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat lasten ja nuorten valintojen tekemiseen, ja toisaalta pitäisi selvittää erilaisten valintapolkujen vaikutus nuoren omaan kehitykseen ja koulutusuralla etenemiseen. Vapauden tulisi merkitä sellaista positiivista valinnanvapautta, joka turvaa vapauden myös tehtyjen valintojen jälkeen, eli ettei tehdyistä valinnoista myöhemminkään aiheudu esteitä (Leppävuori 1999, 82).

Suomen koulujärjestelmässä ollaan siirtymässä koulutuksen saatavuudesta ja tulosten samanlaisuudesta kohti yksilöllisyyttä ja erikoistumista tukevaa mahdollisuuksien tasa-arvoa (Leppävuori 1999, 72). Mahdollisuuksien tasa-arvo siirtää painopisteen oppilaaseen, ja sen seurauksena on alettu opettamisen sijaan puhua oppimisesta. Tällöin oppija itse aktiivisesti valikoi ja prosessoi oppimisympäristön tarjoamaa informaatiota (vrt. Vuorinen 1995, 14). Toisaalta mahdollisuuksien tasa-arvo ei välttämättä vielä luo tasa-vertaista tilannetta oppilaille, sillä on otettava huomioon myös lapsen kyky tarttua tarjottuun tilaisuuteen (vrt. Leppävuori 1999, 72). Vastuun siirtämisessä tulisi ottaa huomioon lapsen ikä ja kehitysaste. Teknologisen kompetenssin ja asiantuntemuksen näkökulmasta on vaarana, että erityisesti tyttöjen tekemät valinnat jo peruskoulun alaluokilla rajaavat heidän myöhempiä valinnanmahdollisuuksiaan. Tähän yksilöllisyyden ja vapauden ideologian poh-

jalta muovautuvaan valinnaisainejärjestelmään kätkeytyykin ansoja, jotka ylläpitävät segregaatiota ja epätasa-arvoa tyttöjen ja poikien / naisten ja miesten välillä.

Oppiminen prosessina on itse asiassa jatkuvaa valintojen tekemistä (esim. Vuorinen 1995). Oppija valikoi ympäristön tarjoamista virikkeistä oman kehityksensä kannalta merkityksellistä tietoa. Oppimista ja valintojen tekemistä ohjaa viime kädessä oppilaan minäkäsitys (vrt. Byrne 1996). Minäkäsityksellä ymmärretään oppilaan käsitystä itsestä oppijana, millainen olen esimerkiksi matematiikan tai tekniikan oppijana. Minäkäsityksellä on myös yhteys oppilaan persoonaan ja identiteettiin (myös sukupuoli-identiteettiin) sekä myös niihin sosiaalisiin tekijöihin, joissa oppiminen ja valintaprosessit tapahtuvat. Lopultakin lasten ja nuorten valintojen tekemistä ohjaavat monet sosiaalisen kontekstin tilannekohtaiset tekijät ja samanaikaisesti myös makrotason kontekstuaaliset tekijät, kuten koulun organisatoriset, hallinnolliset ja poliittiset tekijät (vrt. esim. Kukkonen 2003; Volet & Järvelä 2001). Valintojen tekeminen liittyy läheisesti motivaatioon, siihen mitä halutaan oppia. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan motivaatioon vaikuttavat oppilaan persoonaan liittyvät tekijät, kuten aikaisemmat kokemukset, tunnetilat, ikä ja uskomusjärjestelmät ja myös tilannekohtaiset tekijät (Volet 2001, 59). Tyttö voi esimerkiksi kotonaan harrastella teknisiä askareita tai haluaa vanhemmilleen osoittaa olevansa ”hyvä matematiikassa”, mutta koulussa toveripiirissä sama tyttö ei halua tovereilleen paljastaa omia matemaattisia tai teknisiä kykyjään.

Motivaatioon ja siihen, mitä asioita oppilaat haluavat oppia voidaan vaikuttaa. Opettajilla, vanhemmilla ja muilla kasvattajilla on tässä ohjaustehtävässä tärkeä rooli. Nykyaikana nuorten tekemiä valintoja ohjaillaan myös median ja toveripiirin, erilaisten muoti-ilmiöiden ja trendien taholta. Identiteetin ja yksilön samaistumiskohteen ja vertaisryhmien suhde on niin merkittävä, että on alettu puhua identiteetin kollektiivisesta ominaisuudesta (vrt. Adams & Marshall 1996). Esimerkiksi tytöt etsivät malleja ja samaistumisen kohteita juuri sukupuoli-identiteetin vahvistumisen vaiheessa. Tämä vaihe osuu juuri yläasteella olevien oppilaiden ikäkauteen. Myös monet oppilaiden tekemät ainevalinnat ajoittuvat tähän ikävaiheeseen. Tytöt saattavat tässä vaiheessa valita itsensä ulos myöhemmistä matemaattis-luonnontieteisiin ja tekniikkaan pohjautuvista opinnoista. Putila ja Pihlajamaa (2002, 45) tähdentävät, että tyttöjä voidaan motivoida tekniikan pariin myös oman sukupuolen roolimallien avulla. Tytöt tarvitsevat tekniikan alan naisia esikuvikseen. Vaikka tekniikka sinänsä kiinnostaisi tyttöjä, on tekniikan alalta vaikea löytää oman sukupuolen identiteettiin sopivaa samaistumisen kohdetta.

2.4. Stereotypiaa – tytöt eivät ymmärrä tekniikkaa!

Stereotypia voidaan käsittää ryhmän jäseniä, kuten naisia, koskevaksi skeemaksi. Silloin henkilöön reagoidaan automaattisesti yleisen uskomus- ja kokemusjärjestelmän pohjalta eikä yksilönä (vrt. Deaux et al. 1993, 92). Yleisessä merkityksessä stereotypioilla tarkoitetaan piirteitä, tapoja, kykyjä

ja odotuksia, jotka liitetään ihmisiin pelkän tiettyyn ryhmään kuulumisen perusteella, riippumatta heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan. Sukupuoliroolistereotypioilla tarkoitetaan uskomuksia erilaisten roolien ja toimintatapojen sopivuudesta miehille ja naisille. Sosialisaation kuluessa lapset eivät ainoastaan opi omaa sukupuolirooliaan vaan myös oppivat välttämään vastakkaista roolia. Tyttö oppii vierastamaan maskuliiniseen rooliin kuuluvaa (Lahelma 1987, 28). Nämä erot näkyvät jo tyttöjen ja poikien leikeissä. Sukupuolistereotypioiden katsotaan selittävän esimerkiksi sitä, miksi pojilla on myönteisempi käsitys itsestä matematiikan tai tekniikan oppijana, kun taas tytöillä myönteisempiä ovat olleet käsitykset itsestä verbaalisten taitojen tai toverisuhteiden alueella (vrt. Crain 1996, 409-416).

Stereotypioiden avulla on voitu kautta historian säädellä naisten ja miesten erilaisia rooleja. Kaikista yhteiskunnista voidaan erottaa naisten ja miesten erilaiset roolit, joskin näissä rooleissa on kulttuureista johtuvia eroja. Stereotypioihin nojautuen perinteisesti on katsottu, että tietyt roolit ja työt soveltuvat paremmin miehille ja toiset taas naisille. Sukupuoliroolien perusteella voidaan eri ammatit jakaa ns. miesten tai naisten aloiksi. Tyypillisiä miesten aloja ovat esimerkiksi tekniikkaan liittyvät alat: kirvesmies, insinööri, autonasentaja, sähköasentaja jne. Naisten ammatteja ovat sairaanhoitaja, opettaja, kampaaja, myyjä jne. (vrt. Williams & Best 1990). Koulussa sosiaalisia, kielellisiä sekä taideaineisiin liittyviä taitoja pidetään feminiinisinä ja spatiaalisia ja matemaattis-luonnontieteellisiä sekä tekniikkaan ja urheiluun liittyviä taitoja maskuliinisina (mm. Tarmo 1986, 8). Vastaavasti tiettyjen oppisisältöjen katsotaan kuuluvan enemmän vain toiselle sukupuolelle, kuten tekstiilityön tytöille ja teknisen työn pojille.

Sukupuoleen liitetään vielä tänäkin päivänä tiettyjä stereotyyppisiä olettamuksia, esimerkiksi että miehet ymmärtävät paremmin teknologiaan liittyviä ongelmia kuin naiset. Varsinkin korkean teknologian alan yrityksissä miehet nähdään kompetentteina toimijoina, kun taas naiset lähinnä tunneilmastoa hoitavina ja sosiaalisilla taidoillaan loistavina mutta heikosti tuloksia tuottavina (Mäkelä 2004, 43). Ennakkoluuloista johtuen myös naisten työllistyminen teknologian alan yrityksiin voi olla vaikeampaa. Kulttuurissa vallitsevat sukupuolistereotypiat heijastuvat myös koulussa eri oppiaineisiin. Tekniikkaan ja matemaattisiin aineisiin liittyy stereotyyppisiä oletuksia, että pojat ja miehet ovat rationaalisempia. omaavat enemmän loogista päättelykykyä ja sopivat näin ollen paremmin esimerkiksi teknisille aloille.

Käsitys siitä, että pojat ovat parempia esim. matemaattisissa aineissa, voi toimia itseään toteuttavan ennusteen tavoin (vrt. Shaffer 2000, 238). Jos vanhemmat ja opettajatkin ovat sitä mieltä, lapsi uskoo itsekin näin olevan. Tyttö voi todeta, että hän ei kerta kaikkiaan ole hyvä matematiikassa tai teknisissä aineissa eikä halua oppia niitä enempää. Myös tutkimukset vahvistavat, että tytöt usein aliarvioivat omia matemaattisia ja teknisiä taitojaan (vrt. Dermitzaki & Efklides 2001). On havaittu, että erityisesti tytöt voivat joutua ns. opitun avuttomuuden tilaan matemaattisten ja teknisten taitojen suhteen (Dweck 2000; Shaffer 2000, 211). Epäonnistuminen jossakin tehtävässä voi johtaa tilanteeseen, jolloin ihminen ajattelee epäonnistuvansa myös seuraa-

villa kerroilla. Tyttöjen tulisi saada rohkaisua tekemisistään, mutta miten he voisivat saada positiivista palautetta, jos heillä ei ole mahdollisuutta kehittää teknisiä taitojaan?

2.5. Mutta mistä motivaatio?

Oppilaiden motivaation näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, miten he mieltävät itsensä tietyssä kontekstissa. Oppilaiden persoona ja siihen liittyvät kokemukset ovat mukana tässä prosessissa (vrt. Volet & Järvelä, 2001). Teknologiakasvatuksen oppimisympäristön kehittämisen näkökulmasta olisikin tärkeää, että myös oppilaiden emotionaalisiin tunnetiloihin kiinnitettäisiin huomiota. Erityisesti tytöt voivat tarvita ymmärtämystä ja tukea toimia heille itselleen ”vieraan tuntuisessa” kontekstissa. Myös koko luokkahuoneeseen oppimisympäristönä tulisi kiinnittää huomiota siten, että tyttö voisi samaistua luokkahuoneensa ja ryhmänsä oppimisprosessiin kokonaisvaltaisesti niin kognitiivisella (tiedollisella) kuin myös emotionaalisella (tunteellisella) tasolla (vrt. Op’t Eynde et al. 2001, 149 -167). Yhtenä keinona helpottaa tätä samaistumisprosessia on, että varmistetaan myös tyttöjen riittävä määrä opiskeluryhmissä. Tyttöjä voi motivoida opiskelemaan tekniikkaa yksinkertaisesti havainto, että muutkin tytöt ovat aktiivisesti mukana tekniikan opetuksessa. Näin mielikuva tekniikasta vain poikien ja miesten alana murtuu vähitellen.

Ihmisen toimintaa ja sen tuloksia tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti. Ei voida sanoa, että olisi jokin yksi syy esimerkiksi oppilaan motivaation puutteeseen. Yleensä jonkin tapahtuman taustalta voidaan löytää monia samanaikaisia tekijöitä (syitä). Peltonen & Ruohotie (1992) painottavat, että jos jokin kolmesta tekijästä – motivaatio, valmius tai mahdollisuudet – puuttuu, on koko tulos nollan arvoinen. Voi siis olla turhaan panostaa oppilaiden motivaatioon, jos oppilailla ei ole konkreettisia edellytyksiä suoriutua tehtävistä. Miksi esimerkiksi pitäisi lisätä tyttöjen tarvetta ja motivaatiota oppia tekniikkaa, jos tekniikan opiskeluun ei järjestetä koulun taholta mahdollisuutta? Toisaalta motivaatio ei myöskään lisäänny, jos oppilaalla ei ole riittäviä valmiuksia suoriutua tehtävistä. Sekä tytöille että pojille tulisikin järjestää mahdollisuus oppia tekniikkaa/teknologiaa peruskouluasteella, ja opetuksen tulisi olla sopivan haasteellista oppilaiden ikätasoon ja aikaisempiin oppimiskokemuksiin nähden.

2.6. Sukupuolisensitiivisyys teknologiakasvatuksen kehittämisen haasteena

Tekniikan kehittymisen juuret ovat ajassa, jolloin kieli ei ollut vielä kehittynyt. Mutta nykyään se on osa sosiokulttuurista ympäristöä ja riippuvainen kontekstisidonnaisesta kielestä (Järvinen 2001, 40). Teknologia näyttäytyy erilaisena ja sitä arvotetaan eri tavalla naisten ja tyttöjen näkökulmasta, naiseutta ja naisia yhdistävässä kollektiivisessa tietoisuudessa. Miehet ovat luoneet tekniikan keksintöjen ympärille omaa maskuliinisuutta korostavan kulttuurin, jossa naisten osallistumista ja heidän tuomaansa panosta on vai-

kea tunnistaa. Teknologiaa ei voida kuitenkaan määrittää vain saavutettujen keksintöjen ja aikaansaannosten valossa, vaan sitä leimaa jatkuva kehittyminen. Teknologia on ymmärrettävä välineenä, joka on syntynyt ja kehitetty päämäärätietoisen toiminnan avulla ihmisten tarpeiden ja tarkoitusperien pohjalta. Jako miesten ja naisten ”hommiin” ei liene itse teknologian aiheuttamaa. Ongelma on siinä, että koska miehet ovat osallistuneet tekniikan tuottamiseen, on luonnollista, että heidän käden jälkensä ja tarkoitusperänsä näkyvät siinä ensisijaisesti. Jos naisen ”käden jälki” halutaan tekniikan alan tuotoksiin ja sen kehityksen kulkuun, täytyy naisten osallistua sen tuottamiseen omana itsenään, omine tarpeineen.

Sukupuolisensitiivisellä teknologiakasvatuksen pedagogiikalla on tarkoitettu sitä, että opetusta suunnitellaan myös tyttöjen tarpeiden ja kiinnostuksen pohjalta. Tyttöjen mielenkiintoa teknologiaa ja teknisiä ongelmia kohtaan voidaan lisätä suunnittelemalla teknologian oppimisympäristö sellaiseksi, että myös tyttöjen taipumukset ja omasta elinpiiristään esille nousevat tarpeet otetaan huomioon (vrt. Järvinen 2001). Kastellin teknologiakasvatuksen kokeilussa tuli ilmi, että tyttöjä kiinnostavia aihepiirejä ovat erityisesti läheisten tai kodin viihtyvyyteen ja hoitotyöhön (ihmisiin ja eläimiin) liittyvät aihepiirit. Tyttöjä innovoivat aihepiirit tulisi kuitenkin ottaa koko opetusryhmän ohjelmaan eikä pelkästään tytöille kuuluvana aihepiirinä. Opetuksessa tulisi pyrkiä purkamaan stereotyyppisiä käsityksiä, jonka mukaan moottori-, auto-, liikenne-, tietokone- ym. teknologiat olisivat enemmän pojille kuuluvia aihepiirejä ja vastaavasti sisustaminen, valokuvaus, tekstiilitekniikat ja muut perheeseen liittyvät aihepiirit kuuluisivat enemmän tytöille.

Tyttöjen osallistuminen tekniikan ja teknologian opetukseen synnyttää uusia haasteita kehittää teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä. Tytöillä on mahdollisuus lisätä teknologian tuntemustaan ja arvioida omaa suhdettaan tekniikkaan ja teknologiseen ympäristöön. Heille avautuu myös mahdollisuus omaksua uusia aineksia osaksi omaa sukupuoli-identiteettiään. Sukupuoli ei ole jotakin, joka ihminen on, vaan se on jotakin, joksi tullaan ja jonka muodostumiseen itse aktiivisesti vaikutetaan (Reisby 1999). Kun sukupuoli ymmärretään toiminnan tavaksi ja olemisen tyyliksi (Heinämaa 1996), jää tytöille mahdollisuus valita oma tyylinsä ja tapansa toimia. Tyttö voi valita vaikkapa teknikon tai insinöörin uran menettämättä naisellista identiteettiään. Toisaalta niin työelämässä kuin myös koulun teknisen työn oppimisympäristössä tytöiltä saatetaan vaatia liiaksi, että he toimivat ja käyttäytyvät samalla tavalla kuin pojat ja miehet. Naisellinen tyyli ja tapa toimia tekniikan ympäristössä ei ole tuonut aina mukanaan menestystä. Sukupuolten välinen tasa-arvo voi toteutua kuitenkin vasta siten, että tyttö ja nainen voi suorittaa tehtävänsä omalla naisellisella tyylillään niin tekniikan oppimisympäristössä kuin myös myöhemmin työelämän erilaisissa tehtävissä.

Tytöille tulisi järjestää oppimiskokemuksia teknologisessa ympäristössä. Ruotsalaistutkimus osoittaa, että tyttöjen tekniset kyvyt ja itseluottamus lisääntyvät suhteessa siihen, missä määrin he ovat saaneet positiivisia kokemuksia ja millainen kuva heillä on tekniikasta (selkeä käsitys siitä, mitä tekniikka on) (Skogh 2001, 251). Skogh painottaa, ettei se ole tärkeää, mi-

ten kokemukset on saatu koulussa tai kotona, vaan se, että niitä saadaan. Hän lisää, että koulujen tekniikan opetus on tehokas tapa järjestää tytöille (kaikille tytöille) mahdollisuus saada kokemuksia tekniikasta ja luoda samalla ”teknistä identiteettiään”.

Konstruktivismi tarjoaa mahdollisuuksia kehittää oppimisympäristöä sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta, koska siinä oppimisprosessin kannalta on merkitystä myös ihmissuhteilla: opettajalla, luokkatovereilla ja koko koulun sosiaalisella verkostolla (vrt. Confrey 1995, 185 -225). Tytöt voivat vaikuttaa oman oppimisympäristönsä konstruointiin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta rakentuvassa oppimisympäristössä ihminen/oppilas nähdään aktiivisena, päämäärähakuisena toimijana, jota ohjaavat yhteisön ja yksilön omat tarpeet ja tarkoitusperät (esim. Glasersfeld 1995, 3-15). Kokemuksellisen oppimisen myötä oppilaille järjestyy mahdollisuus osallistua itse teknologian tuottamiseen; he voivat kokea omien ratkaisujensa vaikutuksen tuotoksiinsa (Järvinen 2001). Oppilaan ”tarkoitusperät” syntyvät omien tarpeiden ja motivaation pohjalta. Teknologian tunneilla tyttöjen tuotoksista näkyvät heidän omat ”tarkoitusperänsä”.

Sukupuolisensitiivisyys teknologiakasvatuksessa tarkoittaa myös sitä, että tunnistetaan yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet, prosessit sekä niiden vaikutukset naisten ja miesten elämään. Se tarkoittaa herkkyyttä ja kykyä tiedostaa, mitkä toiminnan muodot koulussa ylläpitävät stereotyyppisiä olettamuksia ja odotuksia tytöille ja pojille soveltuvasta toiminnasta ja käyttäytymisestä ja toimivat samalla stereotypioita ylläpitävällä tavalla. (Vrt. Juutilainen 2003; Nummenmaa & Korhonen 2000.) Teknologiakasvatuksen oppimisympäristössä opettajan tulisi tiedostaa, kuinka teknologian/teknisentyön konteksti on ollut monessa suhteessa erilainen tytöille ja pojille. Vaatii erityistä pedagogista taitoa ja herkkyyttä ottaa huomioon sekä tyttöjen että poikien tarpeet teknologiakasvatuksen ympäristössä. Kouluopetuksessa sukupuolierojen tietoisesta ja tiedostamattomasta häivyttämisestä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä (vrt. Lahelma 1987; Gordon et al. 2000). Opettajan tulisi pyrkiä tunnistamaan myös omia sukupuoliin liittyviä olettamuksiaan ja uskomuksiaan ja kyseenalaistamaan niitä (vrt. Juutilainen 2003, 97).

3. Projektin toteutus

3.1. Kastellin koulun kehittämisprojektin tavoitteet

Kastellin koulun teknologiakasvatuksen kokeilu- ja kehittämisprojektin pyrkimyksenä oli sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen yleissivistävässä koulutuksessa. Tavoitteisiin pyrittiin kehittämällä koulun opetussuunnitelmaa mm. tekemällä muutoksia koulun valinnaisainejärjestelmään. Samalla kehitettiin teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa soveltaen. Lähtökohtana oli käsitys, jonka mukaan teknologiakasvatuksen oppimisympäristön, oppisisältöjen ja menetelmien kehittämisellä vastaamaan paremmin tyttöjen oppimistarpeita on vaikutusta tyttö-

jen motivaatioon opiskella tekniikkaa. Tavoitteena oli, että kaikilla oppilailla sukupuolesta riippumatta olisi mahdollisuus saavuttaa samantasoinen teknologinen yleissivistys peruskoulussa. Yhtenä osatavoitteena nähtiin myös koulun asenneilmastoon vaikuttaminen sukupuolistereotypioita purkamalla.

3.2. Metodina toimintatutkimus

Kastelin koulun kokeilu- ja kehittämisprosessin tutkimusasetelma noudattaa toimintatutkimuksen piirteitä. Heikkinen (2001, 170) tähdentää, että toimintatutkimus ei ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä vaan tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää välineenään erilaisia tutkimusmenetelmiä. Sille on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja pyrkimys saavuttaa välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Stringer (1999, 11) muistuttaa, että jos toiminnan aikana ei ole syntynyt muutoksia tai toimintaan osallistuvien ihmisten ongelmia ei ole pystytty ratkaisemaan, tällöin se on epäonnistunut tavoitteissaan. Toimintatutkimuksen lähtöoletuksena on näkemys tai idea muutoksen mahdollisuudesta käytännön toiminnassa. Toimintatutkimusta kuvataan usein spiraalinmuotoisena prosessina, jossa vuorottelevat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja toiminnan reflektointi (esim. Carr & Kemmis 1986). Stringer (1999, 19) tähdentää, että toimintatutkimus etenee vuorovaikutteisena prosessina, joka harvoin jatkuu lineaarisesti, ja että toiminnan tavoitteita ja päämääriä voidaan joutua vaihtamaan.

Toimintatutkimus on kvalitatiivinen tutkimusprosessi, jossa ei pyritä yleisiin ja yleistettäviin teorioihin vaan ennen kaikkea käsillä olevan toiminnan ymmärtämiseen ja kehittämiseen (Heikkinen et al. 1999, 27). Toimintatutkimuksessa tutkijalla itsellään on mahdollisuus kartuttaa tietoa tutkimusympäristöstään, ja toisaalta hänellä on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa tähän ympäristöön, myös toivottujen kehittämistavoitteiden suuntaan. Tässä tutkimuksessa tutkijalla naispuolisena teknisentyön opettajana oli mahdollisuus toimia esikuvana ja roolimallina niin oppilaille kuin muille kouluyhteisössä toimiville.

Kastellin koulun projektia voidaan kuvailla kehittämisprosessina, joka etenee vaiheittaisesti lähtökohtaongelmien tunnistamisesta kohti toiminnalle asetettuja päämääriä (Mc Niff & Whitehead, 2002):

A. Toimintaidea ongelmien pohjalta
Kastellin koulun toimintaideaa lähdettiin kehittelemään havaittujen ongelmien pohjalta. Tyttöjen motivaation puute oppia niin luonnontieteellisiä kuin teknisiäkin aineita koulussa synnyttää ongelmia sukupuolten välisen tasaarvon toteutumisen näkökulmasta.

Toimintaidean pohjalla oli ajatus, että koulun epätasa-arvoa synnyttäviä puutteita voidaan korjata muuttamalla sen käytänteitä ja kehittämällä opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa ja oppimisympäristöä. Lähtöoletuksena oli, että tyttöjen motivaatioon oppia tekniikkaa/teknologiaa voidaan vaikuttaa järjestämällä heille mahdollisuus saada oppimiskokemuksia tekniikasta tai

teknologiasta. Tätä kautta tyttöjen kompetenssi mutta myös minäkäsitys ja itsetunto tekniikan oppijana vähitellen kasvavat (vrt. Kukkonen 2003).

B. Toimintasuunnitelma ja toiminnot

Toimintaidean pohjalta voitiin kehittää toimintasuunnitelma. Projektin käynnistymisen ehtona pidettiin sitä, että koulun johtohenkilökunta ja vastaavat opettajat sitoutuisivat tavoitteisiin. Kastellin koulun teknologiakasvatuksen kehittämisprojektin toiminnot suunniteltiin kaksivuotiseksi projektiksi, jonka aikana kehitettiin koulun valinnaisainejärjestelmää ja teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä. Opetussuunnitelmaan sisällytettiin teknologiakasvatusta, jonka puitteissa sekä tytöille että pojille järjestettiin mahdollisuus oppia teknologian perusteita. Teknologiaopinnot niveltyivät paikalliskulttuuri- ja työelämä-kurssin kanssa yhteen siten, että opetusryhmät vuorottelivat teknologian ja paikalliskulttuurin kursseilla eri jaksoilla. Näin oppilaille järjestyi mahdollisuus tutustua sekä teknologiaan että tekstiilityöhön ja paikalliseen yritystoimintaan. Teknologiakasvatuksen kehittämisen periaatteena oli sukupuolisensitiivisyys, jonka kohteina olivat erityisesti ne toimintatavat ja ympäristötekijät, joilla voidaan vaikuttaa tyttöjen motivaatioon oppia tekniikkaa ja teknologiaa. Tärkeänä osana toimintoja nähtiin myös tasa-arvon edistäminen vaikuttamalla koulun asenneilmastoon.

C. Vaikutusten seuranta ja kirjaaminen

Tyttöjen toimintaa teknologiakasvatuksen oppimisympäristössä seurattiin ja havaintoja tehtiin kahden toimintavuoden aikana. Rahoittajan suuntaan raportoitiin tavoitteiden toteutumisesta puolivuosittain, ja seurattiin myös projektiin osallistuvien henkilöiden määrää, erityisesti tyttöjen ja naisten osuutta (WomenIT-seuranta- ja loppuraportit). Oppilaiden kokemuksia ja asenteita teknologiakasvatuksen ympäristössä kartoitettiin myös kyselytutkimusten avulla. Asennetutkimuksella pyrittiin selvittämään tyttöjen ja poikien stereotyyppistä ajattelua ja käsityksiä tasa-arvosta, esimerkiksi ”voiko nainen olla ihan pätevä insinööri? ”entä ”voiko nainen toimia autonasentajana?”. Kyselytutkimukset toteutettiin opettajan johdolla ja avustamana. Kurssipalautteen pohjalta kerättiin aineistoa teknologiakasvatuksen kehittämistä varten. Oppilaat arvioivat teknisentyön/teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä kokemuksensa pohjalta kurssin loppuvaiheessa. Palautetta kerättiin mm. oppisisältöjen, materiaalien, työvälineiden, luokan viihtyvyyden, opettajan pätevyyden ja oppimisilmapiirin osalta. Toiminnan vaikutuksia pitemmällä aikavälillä on mahdollista mitata seuraamalla tyttöjen tekemiä kurssivalintoja ja suuntautumista teknisille koulutusurille.

D. Parantunut toiminta, onko muutoksia näkyvissä?

Kasvatus- ja oppimisympäristössä vaikutukset voivat ulottua pitkälle tulevaisuuteen, joten tämän toiminnan aikana tulokset tyttöjen käyttäytymisen osalta eivät välttämättä ole välittömästi mitattavissa. Havaintoja muutoksista tyttöjen asenteissa ja käyttäytymisessä voi kuitenkin olla näkyvissä jo yksivuotisen toiminnan aikana. Toimintaympäristönä ja havaintojen kohteena olivat oppilaiden lisäksi koko kouluympäristö ja sen asenneilmasto. Kastellin koulun opetussuunnitelman ja koulun käytäntöjen kannalta pohditaan, miten teknologiakasvatusta aiotaan toteuttaa jatkossa projektin jälkeen, mm. mitä

pysyviä muutoksia projektin toiminnan aikana syntyi. Toiminnan tuloksena voidaan pitää myös jatkosuunnitelmia tulevaa toimintaa varten.

3.3. Projektin toteutuksesta

Projektin suunnittelu käynnistyi syksyllä 2001, ja varsinainen toiminta aloitettiin syksyllä 2002 Kastellin koululla. Mukana projektissa olivat Kastellin peruskoulu ja lukio. Kehittämisen pääpaino kohdistui Kastellin koulun vuosiluokille 7 ja 8, mitä kuvailen tässä artikkelissa. Toiminnan tavoitteisiin pyrittiin seuraavien osatavoitteiden avulla:

a) Paikallisen koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäminen ja muutokset
Koulun opetusohjelmaan lisättiin kaikille 7-luokkalaisille pakollisena ”Tuotantoelämä ja teknologia” -niminen kurssi, johon sisällytettiin teknologian oppisisältöjä sekä tekstiilityöhön, paikalliskulttuuriin ja yrityselämään tutustumista. Lisäksi uutena valinnaisaineena tarjottiin ja myös toteutettiin ”Joka naisen ja miehen teknologiakurssi” 8-luokkalaisille. Ajatuksena oli, että myös niillä oppilailla, jotka olivat valinneet tekstiilityön, oli mahdollisuus opiskella tekniikkaa/teknologiaa (suurin osa tyttöjä) ja taas vastaavasti teknisen työn valinneilla (suurin osa oli poikia) oli mahdollisuus opiskella tekstiilityöhön liittyviä aihepiirejä. Vuoden 2004 alusta voimaan astuneiden uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaille tulisi järjestää peruskoulussa mahdollisuus sekä teknologian /teknisentyön että tekstiilityön sisältöjen oppimiseen. Oppilaat osallistuivat kursseille joka toisessa jaksossa 2 tuntia yhden lukuvuoden ajan. Ryhmät olivat 11–17 oppilaan tyttö-poika-ryhmiä. Kursseille osallistui lukuvuosina 2002-2003 ja 2003-2004 yhteensä noin 150 oppilasta, joista tyttöjä oli noin kolmasosa. Kurssisisältöinä oli tekniikan historiaa, suunnittelun taitoja (design), teknistä piirustusta ja suunnittelua tietokoneohjelmia apuna käyttäen, elektroniikkaa ja erilaisiin tekniikoihin, välineisiin ja materiaaleihin tutustumista, myös yrittäjyyteen ja yrityselämään tutustumista ja vierailukäyntejä mm. Oulun Tietomaahan. Tavoitteena oli oppilaiden teknologisen yleissivistyksen lisääminen opettamalla teknologisen luku- ja kirjoitustaidon perusteita (esim. Kananaoja 1994; Dugger & Yung 1997) ja myös teknologian ongelmanratkaisutaitoja. Näihin tavoitteisiin pyrittiin kokemukseen pohjautuvan ja osallistuvan oppimismetodin avulla, soveltaen ns. ”Learning by doing” -menetelmää (vrt. Dewey 1957). Oppimisympäristöä rakennettiin konstruktivistisen oppimisnäkemyksen pohjalta, jossa korostuu oppilaiden aktiivinen toiminta ja mahdollisuus vaikuttaa omiin tuotoksiinsa (ks. Järvinen 2001).

b) Tyttöjen kiinnostuksen ja motivaation lisääminen sukupuolisensitiivisen pedagogiikan avulla
Teknologiaopetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämisen periaatteena oli sukupuolisensitiivisyys eli sukupuoliherkkyys (esim. Juutilainen 2003; Nummenmaa & Korhonen 2000; Reisby 1999; Sunnari 1997). Teknologiakasvatuksen pedagogiikan kehittämisen avulla pyrittiin lisäämään tyttöjen kiinnostusta ja motivaatiota. Sukupuolisensitiivisen kehittämisen periaatteen

mukaan pyrittiin tiedostamaan tyttöjen ja poikien yksilölliset tarpeet teknologiaopetuksen suhteen. Teknologiakurssien oppitunneilla oli mahdollisuus myös kehittää opettajan valmiuksia ottaa huomioon tyttöjen erityisiä tarpeita esimerkiksi työvälineiden, työskentelytapojen ja materiaalien valinnoissa. Tytöillä ja pojilla oli mahdollisuus toteuttaa omia ideoitaan ja aihepiirejään. Oppituntityöskentelyn aikana tuettiin niitä oppilaita, jotka tarvitsivat enemmän ohjausta. Tytöillä suurempi ohjauksen tarve johtuu osittain siitä, että tytöillä ei ole aiempia kokemuksia niin paljon kuin pojilla teknisestä työstä, työkalujen käytöstä jne. On esimerkiksi havaittu, että peruskoulun jälkeen poikavaltaisen teknisen ammattikoululinjan aloittaneet tytöt eivät ennen kouluun tuloaan olleet juurikaan käyttäneet alaan liittyviä työkaluja ja välineitä (vrt. Lavonen 1991, 39). Tyttöjen ja poikien yhteistyötaitojen kehittäminen nähtiin myös tärkeänä tavoitteena kohti tasa-arvoisempaa teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä. Sukupuolisensitiivisyyttä sovellettiin myös materiaalien ja työvälineiden hankinnoissa. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien erot tulivat esiin materiaalien värivalinnoissa ja kokonaisuudessaan heidän tuotoksistaan. Hankimme esimerkiksi työskentelyä helpottavia, kevyempiä työkaluja juuri tyttöjä ajatellen.

c) Tavoitteena purkaa stereotyyppistä sukupuolirooliajattelua vaikuttamalla luokan asenneilmastoon ja koko koulun ilmapiiriin

Toiminnan aikana pyrittiin tunnistamaan niitä stereotyyppisen ajattelun ja käyttäytymisen malleja, joiden perusteella ihmiset ja oppilaat tekevät usein kauaskantoisia ja ratkaisevia valintoja elämässään. Monet tytöt kyselivät kurssin alussa, miksi heidänkin pitäisi opiskella tekniikkaa/teknologiaa. Mitä hyötyä tästä kurssista on heille? Pojat myös ihmettelivät tyttöjen mukaan tuloa teknisen työn/teknologian oppitunneille. Teknologiaopetuksen fyysisenä oppimisympäristönä olivat pääasiallisesti koulun teknisentyön luokkatilat, jotka perinteisesti olivat kuuluneet ”poikien alueeseen” (vrt. Gordon et al. 2000). Pojat kyselevät: ”Mitä nuo tytöt täällä tekevät?” ja totesivat: ”Ei nuo ymmärrä näitä asioita!” Aluksi ilmeni poikien taholta tyttöjen kykyjen vähättelyä, joka ilmeni ylenmääräisenä auttamishaluna: ”Annas kun minä näytän” -asenne oli herkässä monella hyvin teknisesti orientoituneella pojalla. Tiedostamisprosessit edellyttivät jatkuvia havaintoja ja avointa keskustelua projektista ja sen periaatteista opettajan ja oppilaiden kesken. Opettajien välisissä keskusteluissa käsiteltiin usein projektiin liittyviä asioita, ja kiinnostus (jopa uteliaisuutta) oli havaittavissa: ”Mitä siellä teknisen työn tiloissa oikein tapahtuu ja miten ne tytöt siellä pärjäävät?” Ennakkoluulot murtuivat vähitellen yhteisten neuvottelu ja suunnitteluhetkien kautta. Yhteistyön kehittäminen koulun muun oppimisympäristön ja opettajien kanssa nähtiin myös haasteellisena; esimerkiksi fysiikkaan kuuluvia elektroniikan oppisisältöjä voitiin demonstroida teknologiakursseilla. Myös koulun muilla kuin teknologian ja teknisentyön opettajilla oli mahdollisuus tiedostaa omaa suhdettaan tyttöjen tekniikan/teknologian opetukseen. Ei ollut myöskään itsestään selvää, että nainen voisi olla teknologian opettajana. Moni oppilas kyseli: ”Oletko sinä ihan oikea teknisentyön opettaja?”

4. Tulosten tarkastelua ja jatkotoimenpiteitä

Projektin toiminta kahden vuoden aikana on edennyt tavoitteiden mukai-

sesti. Oppilaan osalta kurssit kestivät yhden lukuvuoden. Kaikki oppilaat suorittivat kurssin hyväksytysti, ja muutamat tytöt suoriutuivat tehtävistään jopa erinomaisesti. Toisaalta monet tytöt tarvitsivat paljon ohjausta suoriutuakseen tehtävistä. Useimmat tytöt olivat hyvin innostuneita kurssien aikana, ja muutamat kyselivät mahdollisuutta jatkaa kahdeksannella luokalla teknologiaopintoja. Yhtenä tuloksena toiminnan jatkuvuutta ajatellen suunniteltiinkin ja toteutettiin 8-luokkalaisia varten ”Joka naisen ja miehen teknologiakurssi” tavoitteena aktivoida tyttöjä jatkamaan teknologiaopintojaan. Tytöt harjaantuivat käyttämään erilaisia teknisiä välineitä ja toimimaan ylipäätänsä teknologisessa oppimisympäristössä. Tyttöjen taidot ja kyky ratkaista töihin liittyviä ongelmia lisääntyivät toiminnan aikana, ja tämä näkyi heidän työskentelytavoistaan. Erilaisia välineitä alettiin vähitellen käyttää rohkeammin. Pikku hiljaa ”porakoneen pelko” hälveni. Myös tyttöjen tuotoksia arvioitaessa oli nähtävissä edistymistä, esimerkiksi monilla tytöillä oli kykyä ja teknistä luovuutta ja työt olivat huolellisesti toteutettuja. Tyttöjä seuraamalla oli nähtävissä selvää innostumista ja tyytyväisyyttä omiin tuloksiin, mitä ilmentää esimerkiksi toteamus: ”Minäkin osaan nyt tehdä ovikellon!” Tyttöjen oppimismotivaatio näkyi myös mm. tavoitteellisuutena saada tehtävät loppuun suoritetuiksi. Kurssin alkuvaiheessa ilmenevät ennakkoluulot ja epäilyt teknologiakurssien merkityksestä niin ikään hälvenivät vähitellen. Myös naisopettajan uskottavuus teknologian opettajana lisääntyi. Kurssin lopussa suoritetun palautekyselyn perusteella suurin osa kursseille osallistuneista sekä tytöistä että pojista pitivät opettajaansa pätevänä mutta myös mukavana opettajana.

Teknologiakursseille osallistuneille suoritettiin myös itsearviointi- ja palautekysely kurssin loppuvaiheessa kevätlukukaudella. Kyselyn avulla selvitettiin projektiin osallistuneiden oppilaiden motivaatiota ja kiinnostuneisuutta tekniikan opiskelua kohtaan. Motivaatiota selvitettiin kyselemällä, missä määrin oppilailla on aikaisempia tekniikkaan liittyviä kokemuksia ja harrastuksia, onko hän esimerkiksi kotona osallistunut teknillisiin töihin ja askareisiin, onko osallistunut tekniikkakerhoihin, lukeeko tekniikka-aiheisia lehtiä jne. Aikaisempina kokemuksina selvitettiin sekin, kuinka monta vuotta oppilas oli koulussa opiskellut teknistä työtä ja oliko hän kolmannella luokalla valinnut teknisen vain tekstiilityön. Oma arvio omista tekniikan taidoista ja myös kouluarvosana teknisestä käsityöstä antoivat niin ikään viitteitä kiinnostuksesta teknisiä aineita kohtaan. Tutkimusten mukaan oma arvio ja uskomus omista kyvyistä selviytyä tehtävistä selittävät jopa enemmän motivaatiota ja ennustavat tulevia valintoja kuin oppilaan mitattu suoritustaso ja kyky suoriutua tehtävistä (Pinttrich & Schunk 1996, 77; Wigfield & Eccles 1992). Tyttöjen asenteitakin teknologiatöitä, ammatteja ja tasa-arvokysymyksiä kohtaan selvitettiin. Kiinnostuksesta ja suuntautumista tekniikan aloille kertovat myös tyttöjen tulevaisuuden toiveet ja kurssivalinnat. Kurssipalautteen avulla pyrimme keräämään aineistoa kehittämisen tueksi ja kyselimme, millaisia toiveita oppilailla oli teknologianopetuksen aihepiirien, materiaalien, työvälineiden, tilojen toimivuuden ja viihtyvyyden suhteen.

Tytön oman profiilin rakentaminen kyselyn pohjalta osoittaa jokaisen tytön olevan jossakin suhteessa erilainen. Myös poikien asenteissa ja käyttäy-

tymisessä on eroja. Useimmat pojista edustivat hyvin perinteistä miehen mallia ja ajattelua – he olivat yleensä myös hyvin kiinnostuneita tekniikasta. Toisaalta näissä pojissa oli sellaisia, jotka pitivät tärkeänä, että tytötkin oppisivat tekniikan asioita, oppisivat korjaamaan välineitä tai voisivat toimia vaikkapa insinöörinä. Mutta joukossa oli myös poikia, joiden mukaan tekniikka on todellakin ”miesten työtä” eivätkä naiset voi olla päteviä insinöörejä. Tyttöjen osalta voidaan erottaa ns. tekniikasta kiinnostuneet ja taas toisaalta ei- tekniikasta kiinnostuneet. Tyttöjen kiinnostus tekniikkaa ja teknisiä ammatteja kohtaan ja toisaalta ei-kiinnostuneiden orientaatio heijastuu heidän asenteistaan, omasta tekniikan kykyarviostaan, valinnoistaan ja myös kurssipalautteen pohjalta. Monien tyttöjen kohdalla voitiin havaita, että identiteetti oli vielä etsintävaiheessa ja vastauksissa ilmeni ristiriitaa. Tytöt pitivät tärkeänä, että myös tytöillä on mahdollisuus oppia tekniikkaa peruskoulussa ja että tekniikan asiat ovat heidän mielestään kiinnostavia, mutta siltikään he eivät voisi ajatella itselleen tekniikan alan ammattia tulevaisuudessa. Kysymykseen ”Voisitko valita tekniikkaan liittyvän ammatin myöhemmin elämässäsi?”, tyttö vastaa: ”Voisin, mutta se on liian tylsää olla ammatissa insinööri.”

Tutkimme, voisiko löytyä yhteyttä tekniikkaan orientoituneen tytön aikaisempien kokemusten ja toisaalta tulevaisuuden suunnitelmien ja valintojen välillä. Monien tyttöjen tapauksessa juuri aikaisemmat kokemukset, osallistuminen tekniikan opetukseen ala-asteella, hyvä arvosana siinä ja tekniikan harrastukset kotona ja vapaa-aikana suuntaavat tytön ajattelua siten, että hän voisi ajatella itselleen tekniikkaan liittyvän ammatin, esimerkiksi insinöörin ammatin. Hänen asenteistaan heijastuu myös pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Niinpä hän on samaa mieltä esimerkiksi seuraavien väittämien kanssa: ”Tytöt voivat oppia tekniikkaa yhtä hyvin kuin pojat”; ”Tyttöjen tulisi harrastaa ja oppia enemmän tekniikkaa”; ”Nainen voi toimia autonasentajana”. Toisaalta tekniikkaan orientoitunut tyttö on eri mieltä seuraavien väittämien kanssa: ”Insinöörin työ sopii paremmin miehille”; ”Naiset ja tytöt eivät ole kiinnostuneita tekniikasta”; ”Miehekäs mies hallitsee tekniikan asiat” tai ”Pojat oppivat helpommin tekniikkaa kuin tytöt”. Toisaalta joukossa oli tyttöjä, jotka olivat osallistuneet ala-asteella teknisen työn opetukseen jopa 4 vuoden ajan mutta eivät jatkossa aikoneet valita tekniikkaan liittyviä kursseja eivätkä kaavailleet itselleen esimerkiksi insinöörin ammattia. Tekniikkakielteisyys heijastuu kaikista heidän vastauksistaan. He ilmoittivat jättävänsä mielellään tekniikka-asiat muiden huoleksi ja kokivat, että tekniikan alat eivät ole heitä varten. He eivät harkinneet tekniikan ammattia tulevaisuudessa, koska tekniikka ei heitä kiinnosta. Kokemukset tekniikan opinnoista ja hyvät arvosanat tekniikasta eivät suoranaisesti lisää tytön kiinnostusta tekniikan opintoja kohtaan. Tarvitaan lopultakin uskoa ja luottamusta omiin kykyihin selviytyä teknisistä tehtävistä ja myös käsitys (asenne), että naiset ylipäätänsä voivat suoriutua tekniikan aloilla siinä missä miehet (tasa-arvokäsitys). Toisaalta juuri kokemuksen myötä harjaantuminen lisää uskoa ja luottamusta omiin kykyihin.

Merkillepantavaa oli, että lähes kaikilla tytöillä oli hyvin vähän tekniikkaan liittyviä harrastuksia vapaa-aikanaan – esimerkiksi tekniikkaan liittyviä kerhoja,

askartelua, rakentelua tai korjailua kotona. Ainoastaan tietokoneen parissa vietettiin jonkin verran tai melko paljon aikaa. Vastauksista ilmeni myös, että suurin osa tytöistä ei ollut koskaan aiemmin saanut kehuja tai positiivista palautetta teknisistä töistään. Heitä ei myöskään kukaan ollut rohkaissut tekemään teknisiä töitä. Tutkimusten mukaan juuri rohkaisu ja positiivinen palaute lisäävät suoriutumismotivaatiota (Shaffer 2000). Suurin osa tytöistä arvioi, että tekniikan opinnoista olisi heille hyötyä tulevaisuudessa. Lisäksi oli tärkeää, että yläasteella on teknologiakursseja kaikille oppilaille.

Useimpien tyttöjen asenteet tasa-arvokysymyksissä noudattelevat hyvin perinteistä tapaa. Joukossa oli kuitenkin hyvin tasa-arvoisesti ajattelevia, ja usein he olivat juuri tekniikkaan orientoituneita. Yllättävää oli, että suurin osa tytöistä, tekniikka-kielteisetkin, arvioivat omat tekniikan taitonsa hyväksi ja myös kykynsä oppia tekniikkaan liittyviä asioita. Tekniikkaa ei myöskään pidetty vaikeana oppiaineena. Tytöt ilmoittivat, että he voisivat oppia tekniikkaa, jos heille opetetaan. Tämän tutkimuksen mukaan omalla arviolla omista kyvyistä (minäkäsityksellä tekniikan oppijana) ei myöskään näytä olevan suoraa yhteyttä motivaatioon ja kiinnostukseen oppia tekniikkaa. Tarvitaan niin ikään koulutuksen ja kokemuksen tuomaa kompetenssia. Lähes puolet tytöistä oli sitä mieltä, että tekniset alat sopivat paremmin miehille. Tyttöjen ja naisten pätevyyttä toimia teknisillä aloilla ei kuitenkaan epäilty. Suurin osa oli myös sitä mieltä, että tyttöjen ja naisten tekniikan opiskelu lisää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa. Puolet tytöistä oli sitä mieltä, että tekniikan opiskelusta olisi hyötyä itselle tulevaisuudessa. Tytöt siis uskoivat omaan kykyynsä oppia teknisiä asioita ja taitoja, mutta motivaation puute näyttää johtuvan juuri kokemuksen vähäisyydestä ja teknologisen kompetenssin puutteesta sekä toisaalta stereotyyppisestä käsityksistä tekniikasta miehisenä alana ja siksi ei tyttöjä kiinnostavana.

Kurssipalautteen pohjalta saatiin tietoa myös niistä aihepiireistä, mitä tytöt haluaisivat teknologiaopetuksessa oppia. Tytöille esitettiin joukko vaihtoehtoisia aihepiirejä, joista he valitsivat vain mieleisensä. Ehdoton ykkönen aihepiirivalinnassa oli asuminen, rakentaminen ja sisustus, yleensä kotiin ja perheeseen liittyvät aihepiirit. Seuraavaksi eniten kannatusta tyttöjen osalta sai valokuvaus. Näitä aihepiirejä toivoi yli 80 % tytöistä. Hyvin kiinnostavia olivat myös suunnittelu ja design, musiikkivälineet, urheiluvälineet ja tekstiiliteollisuus. Mutta oli niitäkin tyttöjä, jotka olivat kiinnostuneita oppimaan asioita tietokoneista, lentokoneista, elektroniikasta ja jopa moottoreista. Tyttöjen mieliaiheet poikkesivat yleisesti poikien mieliaiheista. Pojat valitsivat hyvin usein tietokoneeseen, metallitekniikkaan, elektroniikkaan ja erilaisiin liikennevälineisiin liittyvät aihepiirit. Mutta pojatkin valitsivat hyvin erilaisia aihepiirejä. Tyttöjen toiveammatteja olivat opettaja tai lääkäri, vain yksi ilmoitti voivansa ryhtyä insinööriksi.

Projektin toiminnasta on ollut hyötyä paitsi koko koululle, myös projektiin osallistuneille. Teknologiaopetus on saanut myönteisen vastaanoton alkukankeuksien jälkeen. Muiden oppiaineiden ja opettajien taholta on ollut kiinnostusta ja yhteistyöhalua. Rehtorin kannustus koko hankkeelle on ollut tärkeää ja on vaikuttanut osaltaan koko kouluyhteisön asenneilmastoon. Tyttöjen ja

naisten motivointi tekniikan alalle on monisäikeinen tehtävä ja edellyttää toimintakulttuurin muutoksia niin oppilaitoksissa kuin työpaikoillakin. Vaikuttamisyritykset ja muutokset tulee kohdistaa sosiaaliseen ympäristöön kokonaisuudessaan. Muutosta ei saada aikaan vain esimerkiksi vaikuttamalla tyttöjen tai opettajien asenteisiin (vrt. Lahelma 1987). Parhaimmillaan muutosten tulisi tapahtua monella taholla samanaikaisesti.

Miten tyttöjen motivaatiota tekniikan opintoja kohtaan lisätään?

Projektin tuloksena oli myös arviointi siitä, onko toiminnalla jatkuvuutta Kastellin koululla. Teknologiakasvatusta tullaan jatkossa sisällyttämään muihin oppiaineisiin, ja varsinkin teknistä työtä kehitetään, jotta teknologiakasvatuksen tavoitteet toteutuisivat. Erityisesti tyttöjä kannustetaan valitsemaan tekniikkaan liittyviä valinnaisainekursseja, ja mahdollisuuksien mukaan järjestetään tytöille suunnattuja teknologiakursseja. Kaikkien 7-luokkalaisten opetusohjelmaan pyritään jatkossa sisällyttämään teknologian opintoja.
Kuva Kastellin koulun kehittämistarpeista syntyi projektin aikana havaittujen puutteiden ja oppilaille tehtyjen kyselytutkimusten pohjalta. Seuraavaan on koottu teknologiakasvatuksen kehittämishaasteita tyttöjen näkökulmasta:

- Teknologiakasvatuksen arvostuksen lisääminen oppiaineena – yleissivistysvaatimus peruskoulussa – oppiaineen arviointi ja hyödyllisyys itselle
- Sukupuolten välinen tasa-arvo tavoitteena – tyttöjen aseman tiedostaminen ja parantaminen teknologiakasvatuksen oppimisympäristössä
- Fyysisen oppimisympäristön viihtyisyys ja toimivuus, materiaalien ja opetusvälineiden ajanmukaisuus ja tarkoituksenmukaisuus
- Sukupuolisensitiivisyys teknologiakasvatuksen pedagogiikan kehittämisen periaatteena, oppilaiden erilaisten tarpeiden ja taipumusten huomioon ottaminen
- Opetusmetodien kehittäminen: aihepiirityöskentely, omien ideoiden toteuttaminen, projektityöskentely ja kokemusten kautta oppiminen
- Integraatio muuhun oppimisympäristöön: kokonaisvaltaisuus, merkityksellisyys ja vuorovaikutus
- Asenneilmaston ja luokan ilmapiirin kehittäminen – stereotypioiden tiedostaminen, tyttöjen ja poikien yhteistyötaitojen kehittäminen
- Riittävän ohjauksen varmistaminen ja ryhmätyötaitojen kehittäminen

Uskomme, että Kastellin koulun kokeiluprojekti tarjoaa mallin ja rohkaisee myös muita kouluja ja opettajia ottamaan tytöt mukaan teknologian ja tekniikan opetukseen. Tämä voi tarkoittaa koulukohtaisen opetussuunnitelman uudistamista ja teknologiakasvatuksen ottamista opetusohjelmaan. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista seurata, onko teknologiakurssien suorittamisella vaikutusta tyttöjen tekemiin kurssi- ja koulutusuravalintoihin myöhemmin heidän elämässään. Aineisto tarjoaa myös mahdollisuuden verrata tyttöjen ja poikien välisiä asenne-eroja ja esimerkiksi havaita, kuinka tärkeänä pojat pitävät sitä, että tytötkin oppisivat ”teknisiä töitä”. Teknologiakasvatuksen koulukohtainen kehittäminen on osa yhteistä laajempaa hanketta, jonka tähtäimenä on tasa-arvoisten mahdollisuuksien ja lähtökohtien takaaminen kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta.

Kirjallisuutta

Adams, Gerald R & Marshall, Sheila K. (1996) A developmental social psychology of identity: understanding the person –in-context. Journal of Adolescence. Volume 19, Issue 5, 429-442.

Alamäki, Ari (1999) How to educate students for a technological future: Technology Education in Early Childhood and Primary Education. Turun yliopiston julkaisuja sarja B: osa 233. Humaniora. Turun yliopisto.

Byrne, Barbara M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In Bracken, Bruce A. (Eds.) Handbook of Self-concept: Developmental, Social and Clinical Considerations (283-316). New York: John Wiley.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986) Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer Press.

Confrey, Jere (1995) How Compatible are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism? In Steffe, Leslie P. & Gale, E. Jerry (Eds.), Constructivism in Education (p. 185-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crain, R. M. (1996) The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In Bracken Bruce A. (Eds.), Handbook of Self-concept: Developmental Social and Clinical Considerations (395-420). New York: John Wiley.

Dermitzaki, Irini & Efklides, Anastasia (2001) Age and Gender Effects on Students´ Evaluations Regarding the Self and Task-Related Experiences in Mathematics. In Simone Volet & Sanna Järvelä (ed.), Motivation in Learning Contexts. Theoretical
Advances and Methodological Implications. Advances in learning and instruction series (271-293). Pergamon: An Imprint of Elsevier Science.

Dewey, John (1957) Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Deaux, Kay, Dane F C & Wrughtsman L (1993) Social Psychology in the ´90s. Brooks/Cole Publishing Company, Pasific Grove.

Dugger, William E. Jr. & Yung, J. Eldon (1995) Technology Education Today. Bloomington, VA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Dugger, William E. Jr., Yung, J. Eldon (1997) Technology Education Today. Teoksessa Kananoja, Tapani (toim.) Seminars on technology education. Oulu, 7.-8.5.1996; 18.-20.10.1996. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita no. 69. 41-55.

Dweck, Carol S. (2000) Self-theories: their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. London, Macmillan & New York, St. Martin´s Press.

Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2000) Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Naistentutkimus 20(1), 17-32.

Heikkinen, Hannu L. T. (2001) Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani, Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 170-185.

Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (1999) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena Kustannus, Juva.

Heinämaa, Sara (1996) Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.

Helsinki: Gaudeamus.

Jakku-Sihvonen, Ritva (1996) Johdanto. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Lindström, Aslak & Lipsanen, Sinikka (toim.), Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/1996. Opetushallitus.

Juutilainen, Päivi-Katriina (2003) Sukupuoli ohjauksessa. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolitietoinen ohjaus -projektin ydinteemoja. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 87. Joensuun yliopistopaino, 86-101.

Järvinen, Esa-Matti (2000) Teknologiakasvatus NYT. Teknologiakasvatuksen tiedotus- ja koulutustilaisuudet Ylivieskassa ja Oulussa 16.3-23.2000. Moniste.

Järvinen, Esa-Matti (2001) Education about and through technology. In search of more appropriate pedagogical approaches to technology education. Acta Universitatis Ouluensis. E 50. Oulu university press.

Kananoja, Tapani (1994) Teknologian ja sen opetuksen historiaa ja kehitystä (The history of technology and its teaching). Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 56. Oulu, Finland: University of Oulu.

Kananoja, Tapani (ed.) (1997) Seminars on technology education. Oulu, 7.-8.5.1996; 18-20.10.1996. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita no. 69. Oulu.

Kukkonen, Maria (2003) Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonnaisuus ja jatkuvuus. Oulun yliopisto.

Lahelma, Elina (1987) Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki.

Lahelma, Elina (1993) Policies of Gender and Equal Opportunities in Curriculum Development – Discussing the Situation in Finland and Britain. Research Bulletin 85. Department of Education, University of Helsinki & ERIC database.

Lavonen, Ritva (1991) Perinteistä poikkeavan linjavalinnan tehneiden erityisongelmia. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 69. Hämeenlinna.

Leppävuori, Sirkka-Leena (1999) Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 656. Tampereen yliopisto.

Lindh, Matti (1996) Matematiikan ja fysiikan integrointi tekniseen työhön. Virikeaineistoa yleissivistävän koulun teknologiakasvatukseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 68. Oulun yliopisto.

Mc Niff, Jean & Whitehead, Jack (2002) Action research: principles and practice. Routledge: New York.

Mäkelä, Paula (2004) Sosiaalinen sukupuoli ja stereotypia. Teoksessa Kailo, Kaarina, Sunnari, Vappu & Vuori, Heli (toim.) Tasa-arvon haasteita globaalin ja lokaalin rajapinnoilla. Northern Gender Studies 5. University of Oulu and Lapland. Oulun yliopistopaino

Nummenmaa, Anna Raija & Korhonen, Päivi Katriina (2000) Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen & Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus, 70-82.

Opetusministeriön KOTA-tietokanta (2003) http://www.csc.fi/kota
Opetusministeriön AMKOTA-tietokanta (2003) http://www.csc.fi/amkota

Op´t Eynde, Peter, De Corte, Erik & Verschaffel, Lieven (2001) "What to Learn from What We Feel?": The Role of Students´ Emotions in the Mathematics Classroom. In Simone Volet & Sanna Järvelä (Eds.), Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Advances in learning and instruction series. Pergamon: An Imprint of Elsevier Science. 149-167.

Parikka, Matti (1998) Teknologiakompetenssi: teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka (1992) Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (1996) Motivation in education. Theory, research, and applications. Englewood Cliffsy (N. J.): Prentice Hall.

Putila, Pirjo & Pihlajamaa, Tuula (2002) Lisää naisia tekniikan alalle. Teoksessa Smeds, Riitta, Kauppinen, Kaisa, Yrjänheikki, Kati & Valtonen, Anitta (toim.) Tieto ja tekniikka. Missä on nainen? Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Helsinki.

Reisby, Kristen (1999) Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Anne-Lise Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Yliopistopaino Helsinki.

Shaffer, David R. (2000) Social and Personality Development. 4th ed. Belmont (CA): Wadsworth, co.

Skogh, Inga-Britt (2001) Teknikens värld – flickors värld. flickors värld. En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola. HLS Förlag. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärare. Studies in Educational Sciences 44. Stockholm.

Stringer, Ernest T. (1999) Action research. A handbook for practitioners. SAGE: London

Sunnari, Vappu (1997) Gendered structures and processes in primary teacher education – challenge for gender-sensitive pedagogy. Northern Gender Studies 4. Femina Borealis 4. Doctoral thesis. University of Oulu and Lapland.

Tarmo, Marjatta (1986) Tytöt ja pojat koulututkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 370/1986. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.

Technology Education Advisory Council. (1988), Technology education: A National Imperative. Reston, Va. : International Technology Education Association.

Tilastokeskus (2003) http://www.tilastokeskus.fi/tk/yr/ttt_huippu_k3.html

Volet, Simone (2001) Understanding Learning and Motivation in Context: A Multi-dimensional and Multi-level Cognitive-Situative Perspective. In Simone Volet & Sanna Järvelä (Eds.), Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Advances in learning and instruction series (57-82). Pergamon: An Imprint of Elsevier Science.

Volet, Simone & Järvelä, Sanna (2001) Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Advances in learning and instruction series. Pergamon: An Imprint of Elsevier Science.

von Glasersfeld, Ernst (1995) A constructivist Approach to Teaching. In Steffe, Leslie P. & Gale, E. Jerry (Eds.), Constructivism in Education (p. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vuorinen, R. (1995) Persoonallisuus ja minuus. WSOY, Juva.

Wigfield, Allan. & Eccles, Jacquelynne (1992) The development of achievement task values. A theoretical analysis. Developmental Review, 12, 265-310.

Williams, John E. & Best, Deborah L. (1990) Measuring sex stereotypes: a multination study. Cross - cultural research and methodology series. vol. 6. Newbury Park (Calif.): SAGE.

WomenIT-projektin kotisivu http://www.womenit.info

Women in Industry and Technology (Women IT) -hankkeen seurantaraportit vuosilta 2002-2004.

Selvitysprojekti Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen opiskelijoista sukupuolinäkökulmasta

Heli Mikkonen

1.1. Selvityksen tausta, tavoitteet ja aineisto

Koulutus- ja ammattirakenteen sukupuolen mukainen jakauma on Suomessa voimakas, eikä murtumisen merkkejä tilanteessa ole nähtävissä. Matemaattis-tekniset alat ovat pysyneet pääasiassa miesvaltaisina ja humanistiset ja sosiaaliset alat naisvaltaisina. (Lahelma 2002, 10) Erikssonin ja Vehviläisen mukaan yksi suurimmista tietotekniikkaan liittyvistä yhteiskunnallista eroista liittyy sukupuoleen (1999, 18). Tietotekniikkaa käyttävät nykyään sekä miehet että naiset, mutta ala on leimautunut silti miehiseksi alueeksi erityisesti tietotekniikka-alan kehitystyön osalta. Tietotekniikan sukupuoli on Vehviläisen mukaan muotoutunut suomalaisen yhteiskunnan järjestyksissä sekä suomalaisten naisten ja miesten toiminnassa ja identiteeteissä. Vaikka naisten työssäkäynti ja kouluttautuminen on ollut yhtä yleistä kuin miehilläkin tietotekniikan ammattien syntyajoista 1960-luvulta saakka, on ala kuitenkin jakautunut sukupuolten suhteen. Naisten osuus tietotekniikka-alalla on pysynyt pitkään 30 prosentin tuntumassa, eikä alan voimakkaan kasvunkaan myötä naisten osuus ole noussut koko alan henkilöstössä. (Vehviläinen 1996, 143, 168-169.) Sukupuolten ammatillisen eriytymisen taustalla löytyy moninaisia yhteiskunnallisia, taloudellisia, kasvatuksellisia, kulttuurisia ja käytännön arki- ja perhe-elämään liittyviä tekijöitä. Sukupuolen mukaan eriytynyt rakenne vaikuttaa nuorten ammatilliseen suuntautumiseen, ja sukupuolten ammatillinen eriytyminen uusiintuu sukupolvien myötä. (Salokangas 2002, 19; Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985.)

Naisten saamista vahvemmin mukaan tietotekniikan aloille pidetään tärkeänä useista syistä. Naiset ovat käyttämätön lahjakkuusreservi, ja tämä tulee korostumaan ikäluokkien ja opiskelemaan pyrkivien miesten määrän pienentyessä. Naisten osallistuminen tietotekniikan kehittämiseen on merkittävää myös tietoyhteiskuntakehityksen kannalta: tekniikan kehittymisen ja käytön on nähty yksipuolistuvan naisten puuttuessa, ja joidenkin näkemysten mukaan tietoyhteiskunnan eteneminen saattaa hidastua tämän vuoksi. Yhteiskunnallinen tasa-arvo edellyttäisi myös valinnan vapautta: naisilla tulisi olla yhtä monta vaihtoehtoa kuin miehilläkin ammatin valinnassa. Kysymys on niin ikään vaikutusvallasta, sillä tekniikka ja luonnontieteet muovaavat ihmisten jokapäiväistä elämää ja yhteiskunnan tulevaisuutta, ja naisten kokemusten ja näkemysten tulisi olla osana tätä prosessia. (Salokangas 2002, 6 ja 20; O'Leary 1999; Yrjänheikki ym. 2002, 57.) Laitoksen toiminnan tarkastelu sukupuolinäkökulmasta on tärkeää, koska yliopistojen merkitys tietotekniikan alan yhteiskunnallisessa tasa-arvoistamisessa on keskeinen. Yliopistosta valmistuvat tulevat työskentelemään usein johtotehtävissä tai

opettamaan tietotekniikkaa ja siten vaikuttavat yleiseen kehitykseen alalla (Grundy 1996, 75).

Tilastollisissa tutkimuksissa on osoitettu, että useissa yliopistoissa noin puolet informaatioteknologian opiskelijoista on ollut naisia 1980- ja 1990-luvulla. (Koulutus 1990, 18 ja Koulutus 1993, 9.) 1990-luvun alussa tapahtui naisten määrän aleneminen. Syitä on etsitty mm. laman vaikutuksista ja asenteiden muutoksista (Vehviläinen 1997). Tilanne tietojenkäsittelytieteiden laitoksella on edennyt tämän yleisen kehityksen mukaisesti, ja naisopiskelijoiden määrässä on ollut nähtävissä laskua viime vuosina. 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvun alkupuolella naisopiskelijoiden osuus perusopiskelijoiden sisäänotosta on ollut vain 20 prosenttia. Laitoksen alkuvuosina naisten osuus oli jopa 40 %. Poikkeuksen laitoksen sisäänotoissa tekevät muuntokoulutustyyppiset opiskelijavalinnat, joihin opiskelijoita on valittu vuodesta 1998 saakka aikaisempien opintojen ja työkokemuksen perusteella. Näissä valinnoissa naisten osuus on ollut enimmillään yli 50 prosenttia.

Selvitysprojektin keskeisimmiksi kysymyksiksi otettiin naisten ja miesten opintopolut tietojenkäsittelytieteiden koulutusohjelmassa, keskeyttämistä ja valmistumista koskevat teemat ja opiskelijoiden työllistyminen valmistumisen jälkeen. Työssä haluttiin myös samalla pohtia, antavatko näihin kysymyksiin saadut tiedot aihetta kehittää koulutusohjelmaa ja opetusta sukupuolten tasa-arvon paremmin huomioivaksi. Aineistona olivat opintosuoritus- ja valmistumistilastot sekä kyselyt uusille ja valmistuneille opiskelijoille. Lisäksi haastateltiin kahta opinnoissaan pitkälle edennyttä naista ja kahta valmistunutta naisopiskelijaa.

Uusilta opiskelijoilta kysyttiin yleisiä käsityksiä alasta, kurssien kiinnostavuudesta ja arvioita omista tietotekniikkataidoista ja valmistumisen jälkeisistä työtehtävistä. Uusien opiskelijoiden osalta tarkasteltiin myös heidän menestystään Orientoivien opintojen tietojenkäsittelyn alkutestissä. Valmistuneilta kysyttiin lomakekyselyllä työllisyystilanteesta, suuntautumisvaihtoehtojen valinnoista sekä tauoista opinnoista. Kyselyssä annettiin myös väittämiä mm. laitoksella viihtymisestä, opintotarjonnasta, opetuksesta, opintojen ohjauksesta, gradun tekemisestä ja koulutuksen antamista valmiuksista työelämään. Kyselyn lopussa opiskelijoille jätettiin tilaa tuoda esille muita opiskeluun liittyviä asioita. Vuosina 1998-2002 valmistuneita tarkasteltiin myös tilastojen valossa. Näin koottiin tietoa valmistuneiden suuntautumisvaihtovalinnoista, tutkintojen laajuudesta ja sisällöstä, opintojen kestosta ja poissaoloista, gradu- ja opintomenestyksestä ja työllisyystilanteesta valmistuessa. Lisäksi tilastollista tutkimusta tehtiin vuosina 1980-1999 aloittaneiden opiskelijoiden keskeyttämisistä. Tilastollista testausta käytettiin raportissa sen selvittämiseen, ovatko havaitut erot sukupuolten välillä merkittäviä kokonaistutkimuksessa (esimerkiksi keskeyttäneet).

Aineistorunkona toimivat Anna Ruuskan (2002) tietojenkäsittelytieteiden pro gradu -tutkielmassa käytetyt opiskelija-, opintosuoritus- sekä läsnä- ja poissaololistaukset päivitettyinä vuoden 2002 loppupuolella valmistuneiden opiskelijoiden tiedoilla. Muita aineistoja olivat vuonna 2002 aloittaneiden ja

vuosina 1998-2002 valmistuneiden opiskelijoiden kyselylomakevastaukset, Oulun yliopiston Työllistymispalveluista saadut tiedot vuosina 2001-2002 valmistuneiden työllisyystilanteesta valmistumishetkellä, syksyn 2003 Orientoivien opintojen harjoitusten alkukokeen tulokset sekä haastattelunauhat. Tilastoaineistojen käsittelyssä käytettiin SPSS-ohjelmistoa.

1.2. Naisten keskeyttäminen ajoittuu yleensä opintojen alkuun

Opintojen keskeyttämistä voidaan tarkastella korkeakoululaitoksen, aloitusyksikön tai opiskelijan omalta kannalta (Kalliosalmi ym. 1990, 2). Korkeakoululaitoksen kannalta keskeyttäneiksi luokitellaan ne, jotka jättävät lopullisesti koko korkeakoulujärjestelmän eivätkä suorita lainkaan tutkintoa korkeakoulutasolla. Aloitusyksikön kannalta keskeyttäneitä ovat myös tiedekuntaa ja yliopistoa vaihtavat. Opiskelija itse ei välttämättä koe keskeyttäneensä, vaikka opinnoissa olisi pitkiäkin taukoja tai hän vaihtaisi koulutusohjelmaa ja/tai yliopistoa. Selvityksessämme olemme olleet kiinnostuneita tietojenkäsittelytieteiden koulutusohjelmasta poistuneista opiskelijoista ja tarkastelemme keskeyttämistä laitoksen näkökulmasta. Keskeyttämisen toteaminen ei kuitenkaan ole erityisen helppoa tietojenkäsittelytieteissä, koska opintojen venyminen on jokseenkin yleistä erityisesti työssäkäynnin vuoksi ja opintoihin saatetaan palata pitkänkin tauon jälkeen. Keskeyttäneiksi päädyttiin lopulta luokittelemaan ne opiskelijat, jotka eivät olleet tehneet läsnä- tai poissaoloilmoitusta ainakaan kolmeen vuoteen.

Sukupuolella ja opintojen aloitusiällä on todettu olevan vaikutusta keskeyttämisen todennäköisyyteen. Miehet keskeyttävät naisia useammin, ja mitä vanhempana opinnot on aloitettu, sitä todennäköisempää keskeyttäminen on (Pajala & Lempinen 2001, 59). Isossa-Britanniassa tehdyssä selvityksessä keskeyttämiseen vaikuttaviksi tekijöiksi havaittiin opiskelijakokemusten huonous, koulutusohjelman vaatimusten ylivoimaisuus, tuskastumista aiheuttava sosiaalinen ympäristö, väärä koulutusohjelma, taloudelliset seikat sekä tyytymättömyys laitoksen ilmapiiriin. Nuoret opiskelijat olivat taipuvaisempia väärään koulutusohjelmavalintaan ja kotoa pois muuttamisesta johtuviin ongelmiin. Vanhemmilla opiskelijoilla yleisimpiä olivat työnteon ja opiskelun yhdistämiseen liittyvät ongelmat. Miehet ilmoittivat useimmiten tyytymättömyydestä alaan ja taloudellisista vaikeuksista ja naiset enemmän sosiaalisen ympäristön ongelmista. (Yorke 1999; Ruuska 2000, 18-19.) Keskeyttämisriskin kannalta opiskelussa kriittisiä vaiheita ovat opintojen alku, jolloin opinnot pitäisi saada käynnistettyä, ja opintojen loppuvaihe, jolloin perhe ja työ saattavat viedä aikaa opiskelulta (Vesikansa ym. 1998; Ruuska 2002, 19).

Tarkastelimme keskeyttämistä Tietojenkäsittelytieteiden laitoksella kertyneiden opintoviikkojen ja läsnäoloilmoitusten perusteella. Sukupuolten välillä ei ollut havaittavissa eroa keskeyttäneiden määrässä. On kuitenkin nähtävissä, että naisista suhteellisesti suurempi osa keskeyttää heti opintojen alussa. Miehillä keskeyttäminen jakautuu tasaisemmin eri vaiheisiin opintoja. Lopullisesti keskeyttäneitä naisia on suhteellisesti enemmän kuin pelkästään ei-

valmistuneita ja miehillä toisin päin. Keskeyttäneet naiset ovat useimmiten nuoria naisia (Md 21,0), kun taas valmistuneet (1998-2002) naisopiskelijat olivat olleet kolmisen vuotta (Md 24,0) vanhempia opintojensa aloitushetkellä. Laitoksella onkin havaittu, että ala ei välttämättä houkuttele vastavalmistuneita naisylioppilaita, vaan päätös tulla laitokselle on usein kurssikokeilujen ja töistä saatujen kokemusten tulosta (Ruuska 2002, 71).

Opintojen keskeyttämisestä on selvityksen jälkeen aloitettu pro gradu -tutkimus, jossa haastatellaan keskeyttäneitä naisia. Tällöin keskeyttämistä tarkastellaan enemmän opiskelijan näkökulmasta ja tavoitteena on selvittää, miksi opinnot ovat keskeytyneet tietojenkäsittelytieteiden laitoksella: onko syynä ollut esimerkiksi se, että ennakkokäsitys tietojenkäsittelytieteiden opinnoista on poikennut kokemuksista opintojen kuluessa tai että opiskelijaan on kohdistunut sellaisia asenteita tai käyttäytymistä (henkilökunta tai muut opiskelijat), jotka ovat johtaneet siirtymiseen muualle. Gradun avulla saatavia tietoja voidaan käyttää hyväksi opetusmenetelmien suunnittelussa, mahdollisten opetuksen tukitoimien suunnittelussa sekä mainonnan suunnittelussa ja suuntaamisessa. (Lepistö 2004.)

1.3. Naisten ja miesten opintopolut poikkeavat toisistaan

Naisten ja miesten opintopolut poikkesivat toisistaan monella eri tavalla. Vuosina 1998-2002 valmistui yhteensä 158 maisteria, joista naisia oli 54 (34 %). Valmistuneiden naisten opinnot kestivät keskimäärin viisi vuotta (Md 4,75) ja miesten kuusi vuotta (Md 6,0). Yleisin opintoja viivästyttävä syy laitoksen opiskelijoilla on työskenteleminen. Työelämään siirrytään useimmiten kolmannen vuosikurssin tienoilla, mutta hyvin monet työskentelevät jo opinnot aloittaessaan. Opintosuoritustarkastelun perusteella tehokkain opiskeluvuosi on toinen opiskeluvuosi, jolloin ensimmäisen vuoden yliopistoon ja laitokseen tutustuminen on jäänyt taakse eivätkä työt ole vielä alkaneet (Ruuska 2002, 32, 67).

Suurin osa naisista (61 %) oli valinnut suuntautumisvaihtoehdokseen tietojärjestelmät, ja suurin osa miehistä (57 %) ohjelmistotuotannon. Muita koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehtoja ovat digitaalinen media, ohjelmistoliiketoiminta ja mobiilipalvelut, jotka ovat kuitenkin sen verran uusia, ettei niistä ollut valmistunut kovin moni vuoteen 2002 mennessä. Tietojärjestelmien suosiota voi selittää se, että siinä on laajimmat mahdollisuudet vapaavalintaisiin sivuaineisiin. Anna Ruuskan (2002) pro gradu -työssä ilmeni, että vuosina 1996-2002 valmistuneilla naisilla oli sivuaineopintoja hieman enemmän kuin miehillä. Miehillä taas oli vastaavasti hieman enemmän tietojenkäsittelytieteiden opintoja. Valmistuneilla naisilla ja miehillä on keskimäärin kaksi sivuainetta. Miesten tyypillisimpiä sivuaineita ovat matematiikka, tilastotiede, tietokone- ja tietoliikennetekniikka sekä kasvatustiede. Naiset lukevat useammin kuin miehet kasvatustiedettä, työtiedettä, koulutusteknologiaa ja psykologiaa. Suosituin sivuaine on kuitenkin molemmilla sukupuolilla taloustieteet, jonka ovat valinneet yli puolet miehistä (52 %), naisista hieman harvempi (41 %).

Suurimmalla osalla valmistuneista (70 %) ei ole ollut poissaolokausia, ja yleensä poissaolo on kestänyt puolesta vuodesta vuoteen. Pitemmät poissaolot ovat valmistuneilla harvinaisia. Sukupuolten välillä ei ollut havaittavissa eroja poissaolojen suhteen. Lyhyitä poissaoloja opiskelijoilla selittävät ainakin vaihto-opiskelu, perheen perustaminen ja varusmiespalvelu.

Pro gradu tutkielman arvosanaksi naiset saavat useimmiten cum laude approbaturin ja miehet magna cum laude approbaturin. Yleisin pääarvosana molemmilla sukupuolilla on ”hyvät tiedot”, mutta naiset saavat hieman useammin ”tyydyttävät tiedot” ja harvemmin ”erinomaiset tiedot”. Graduarvosanoja tarkasteltiin myös suhteessa ohjaajiin, ja ilmeni, että ohjaajissa on eroa. Osan ohjauksessa naiset saavat parempia arvosanoja, osan ohjauksessa miehet. Eniten graduja ohjaavat ovat niitä, joiden ohjauksessa miehet saavat parempia arvosanoja. Yksittäisiä kursseja tarkasteltaessa erot naisten ja miesten arvosanoissa eivät vaikuttaisi olevan kovin merkittäviä, mutta miehet saavat kuitenkin hieman parempia arvosanoja muutamia poikkeuskursseja lukuun ottamatta. Arvosanat ja graduihin annettu ohjaus vaativatkin lisäselvitystä.

1.4. Opiskelijakuva ja laitoksella opiskeleminen

Millainen opiskelijakuva selvityksen perusteella muodostui? Jos tarkastellaan puhtaasti tilastollisesti koottua tietoa, on tyypillinen naisopiskelija opintoja aloittaessaan 23-vuotias. Hänellä on jo takana muita opintoja tai jopa tutkinto ja työkokemusta, jonka ansiosta opintojen etenemistä kuvaa tietty päämäärätietoisuus. Päätös tulla laitokselle on kypsynyt ylioppilaaksi tulon jälkeen, jolloin tietojenkäsittelytieteiden opiskelu ei ollut vielä käynyt mielessä. Hän työskentelee opintojen aikana, mutta opinnot eivät keskeydy työskentelyn takia kokonaan missään vaiheessa. Kaikkiaan opinnot kestävät noin viisi vuotta. Suuntautumisvaihtoehdokseen hän valitsee Tietojärjestelmät ja sivuaineiksi taloustieteet ja kasvatustieteen. Tyypillinen miesopiskelija on puolestaan opinnot aloittaessaan 21-vuotias. Opinnot kestävät kuusi vuotta, ja ne saattavat keskeytyä jossain vaiheessa kokonaan työnteon vuoksi. Suuntautumisvaihtoehdokseen hän valitsee Ohjelmistotuotannon ja sivuaineiksi taloustieteet ja tilastotieteen. Näitä ”keskiarvo-opiskelijoita” ei tietenkään voi tavata laitoksen käytävillä kulkemassa; he ovat olemassa vain tilastoissa.

Laitoksen opiskelijamateriaali monipuolistuu vuosi vuodelta. Sisäänotot eivät kohdistu enää pelkästään tuoreisiin ylioppilaisiin, vaan useiden vuosien ajan suuri osa sisään otetuista opiskelijoista on tullut hankkimaan toista tutkintoa tai työelämästä pätevöittämään ammattitaitoaan. Sitkeästi elänyt kuva tietojenkäsittelytieteilijästä nörttinä – pullonpohjasilmälasipäisenä ja ujona nuorena miehenä, jonka elämä rakentuu tietokoneella puuhaamisen ympärille – pitäisi siis jo kaikesta päätellen unohtaa. Muutos on kuitenkin hidasta, ja esimerkiksi kuva tietotekniikan asiantuntijoista on säilynyt yhä melko stereotyyppisenä kuvana ”asiantuntijamiehestä” (Kangas 2002, 23). Valmistuneiden kysely ja haastattelut antoivat viitteitä siitä, että TOL:lla

opiskelijan tulisi sittenkin sopia ”nörttikuvaan” pärjätäkseen opiskelussa:

”Mielestäni eräs ongelmakohta laitoksella oli, että ohjelmointiin uppoutuneet opettajat aliarvioivat ja pilailivat niiden kustannuksella, jotka eivät ymmärtäneet ‘nörttikieltä’. Tämä ei ainakaan motivoinut opiskelemaan ko. asioita. Mielestäni tällainen on syrjintää, johon puututtava välittömästi.” (mies)

”Pitäs olla semmoinen laiha, hartiat lysyssä eikä minkäänlaista sosiaalista elämää, naputellaan vaan bimbona jotakin – semmonen! (naurua) (laitokselle sopivan opiskelijan kuvailua, nainen)

Valmistuneille tehty kysely antoi varsin positiivisen yleiskuvan opinnoista. Kyselyyn vastanneet valmistuneet opiskelijat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä laitoksella opiskeluun. Naisista 85 % ilmoitti (jokseenkin) viihtyneensä laitoksella ja miehistä 75 %. Myös aiemmin tehdyssä tutkimuksessa ilmeni, että suurin osa opiskelijoista suhtautui laitokseen positiivisesti tai neutraalisti (Ruuska 2002). Täytyy kysyäkin, onko tyytyväisyys liiankin yksimielistä. Johtuuko tämä erityisesti naisten positiivisuus siitä, että kysely ei onnistunut tuomaan esille sukupuoleen liittyviä eroja tai vastaajista jäivät pois juuri ne henkilöt, jotka olisivat saaneet esille toisenlaista kokemusta opinnoista? Vai ovatko vastanneet naiset sopeutuneet laitoksella vallitsevaan käsitykseen tasa-arvoisuudesta tai sukupuolineutraaliudesta? Esimerkiksi Uppsalan yliopistossa Ruotsissa on tietotekniikan koulutusohjelmassa huomattu, että alaa opiskelevat naiset jakaantuivat kahteen ryhmään suhteessa sukupuolikysymykseen: toiset eivät pitäneet sukupuolinäkökulmaa merkittävänä ja olivat sopeutuneet miesvaltaiseen kulttuuriin, kun taas opiskelijat, joilla ei ollut aikaisempia kokemuksia miesvaltaisessa kulttuurissa toimimisesta, kokivat sukupuolinäkökulman erottelevan toimintaa ja käyttäytymistä. Miesten osalta mitään tällaisia eroja ei ollut nähtävissä. Tutkimuksessa todettiin mahdolliseksi, että miesvaltaiseen kulttuuriin sopeutuneet naiset olivat kenties osana prosessia muuttaneet omaa käsitystään naisena olemisesta. Miesten tapauksessa oli puolestaan nähtävissä ristiriitaa siinä, että heidän mukaansa sukupuolella ei ollut merkitystä, mutta toisaalta he toivat esille, että naiset ja miehet ajattelevat ja toimivat erilailla. Myös naisissa voitiin nähdä asennetta, jonka mukaan sukupuoli on epärelevantti tekijä tietotekniikan alalla, koska tärkeintä ovat yksilöt, jotka kehittävät alaa. Tämä asenne ylläpitää tutkijoiden mukaan alan sukupuolistuneita rakenteita, koska se viittaa siihen, ettei tasa-arvolla ole väliä, ja johtaa ongelmista vaikenemiseen: sukupuoli vaikuttaa kaikessa kuitenkin, sillä ihmiset ovat miehiä ja naisia ja heillä on erilaiset taustat ja elämänkokemukset sukupuolensa perusteella. (Bjorkman et al. 1997, 50-59.)

Selvityksemme lisäosana toteutettiin haastattelut, joiden tarkoituksena oli antaa naisille mahdollisuus kertoa laajemmin kokemuksistaan laitoksella opiskelusta. Haastattelu toteutettiin vuorovaikutuksellisuutta korostavan haastattelumallin mukaisesti. Tällöin haastattelu nähdään sosiaalisena tapahtumana, jossa haastateltava ja haastattelija luovat omia merkityksiä ja haastattelijan tehtävänä on neutraalin ja ennalta määritellyn kyselemisen

sijaan herättää keskustelua, jotta mahdollisimman moni tutkittavaan ilmiöön liittyvä vaihtoehtoinen selitysmahdollisuus tulisi ilmi (Holstein & Gubrium 1995). Haastateltavina oli kaksi vastavalmistunutta, jatko-opinnot aloittanutta naista ja kaksi perusopinnoissaan pitkälle edennyttä naisopiskelijaa.

Haastatteluissa naiset toivat ilmi tarvetta vuorovaikutuksellisempaan ja aktivoivampaan opetukseen, palautteen ja ohjauksen merkitykseen sekä opetushenkilökunnan asenteisiin. Naiset kertoivat lomaketutkimuksessakin ilmi tulleesta opiskelijoiden aliarvioimisesta ja vitsailusta.

> *”Mua välillä ihan ahistaa harjoitukset siinä mielessä, että se on semmosta että viittiikö täällä mittään kysyäkään kun ne vaan keskustelee kahestaan (assistentti ja sen kaverit keskustelevat ja nauravat keskenään harjoitusten ajan) tai sitten nakellaan takaisin ne kysymykset – no niin, ollaanpa hiljaa sitten.” (nainen)*

> *”On se ollut vähän semmosta, että tota… joissakin (harjoituksissa) on ollut semmosta, että niinku vähän nakellaan sitten vitsinä kun kysyy jotakin, nakellaan niinku vastaukset vitsinä takaisin, jotenkin siihen tyyliin, että ’mites se ois jos vaikka vähän miettisit sitä asiaa!’” (nainen)*

Opiskelijoiden näkemykset ovat laitoksella viihtymisen kannalta vakavia. Esimerkiksi Ellen Spertus on esittänyt, että koska tietotekniikan alan työpaikoilla enemmistö työntekijöistä on miehiä, on ympäristö sen vuoksi usein maskuliininen ja naiset voivat tuntea olonsa miesten luomassa ympäristössä (kieli, huumori, toiminta) epämukavaksi ja ulkopuoliseksi (Spertus 1991). Opiskeluympäristössä tällainen ilmapiiri voi johtaa joidenkin opiskelijoiden keskeyttämiseen ja vaatii muilta sopeutumista tarpeettomaan tilanteeseen. Tärkeää on myös huomata, että tiedeyhteisön jatkuvuus riippuu opiskelijoista: opiskelijat ja heistä myöhemmin muodostuva henkilökunta ovat korvaamattomia resursseja tiedeyhteisön kannalta. Oulun yliopiston opetuksen kehittämisen suuntaviivoja pohtinut raportti (Vapailla... 2000) kuvaa:

> *”Tieteeseen kasvamisessa ja oppimisessa ei ole kysymys pelkästään älyllisestä kasvusta, vaan myös tunneperäisestä kiintymisestä tieteeseen ja tieteelliseen toimintaan, tieteen ystävyydestä. Tästä syystä ei ole yhdentekevää, millainen tunnelma ja ilmapiiri opetustilanteissa vallitsee. Jäykkyys ja välinpitämättömyys eivät kuulu akateemiseen opetusilmapiiriin. Kunnioitus ja ystävällisyys sen sijaan kuuluvat. Tieteen opetus- ja opiskelutilanteissa tarvitaan eettisesti korkeatasoista toimintaa niin opettajien kuin opiskelijoidenkin taholta.”*

Opetuksen kehittäminen tähän suuntaan on huomioitava laitoksella. Haastatellut naiset toivoivat opettajille myös enemmän motivaatiota opetusta ja opetettavaa ainetta kohtaan. Näitä samoja toiveita esittivät miehet lomakekyselyssä, joten opetuksen sisällöllinen kehittäminen ja opettajien pedagogisiin taitoihin panostaminen palvelisivat kaikkia laitoksen opiskelijoita, ei vain naisia.

Koulutusohjelmasta valmistuneiden naisten ja miesten opiskelukokemukset poikkesivat merkittävästi toisistaan ohjelmointikursseista pitämisen ja gradun tekemisen helppouden suhteen. Ristiriitaisesti naiset saavat huonompia arvosanoja kuin miehet mutta arvioivat gradun tekemisen miehiä useammin helpoksi. Tämän selvityksen pohjalta voidaan todeta ainoastaan, että selitykset arvostelueroille voivat olla moninaiset. Eroa voivat tehdä arvostelijat, opetuksen sisältö ja menetelmät sekä myös opiskelijoiden oma panos ja tavoitteet. Ohjelmointikurssien suhteen miehet arvioivat selkeästi positiivisemmin kursseista pitämistään. Uusia opiskelijoita ohjelmointiin liittyvät kurssit kiinnostavat tehdyn kyselyn perusteella, joten sen opetukseen sekä opiskelijoiden lähtötaitoihin tullaan kiinnittämään enemmän huomioita, jotta kiinnostusta ei menetetä negatiivisten opiskelukokemusten myötä. Selvitys antaisi viitteitä siitä, että miehillä saattaa olla tietojenkäsittelytieteiden opiskeluun etumatkaa (aiempi opetus, oma harrastaneisuus), joten voi olla, että ero tulee esille erityisesti ohjelmoinnin kursseissa. Selvityksen pohjalta on kesän 2004 aikana toteutettu ohjelmoinnin vapaaehtoinen tukikurssi, jonka tavoitteena oli tarjota lisätukea laitoksen pakollisten ohjelmointikurssien suorittamiseen. Kokemukset tukikurssista olivat opiskelijapalautteen mukaan erittäin myönteisiä. Kurssia ei ole tarkoitettu niinkään pysyväksi toteutukseksi, vaan sen avulla haettiin ohjelmoinnin opetukseen erilaisia opetusmenetelmiä ja -sisältöjä, joita voidaan hyödyntää koulutusohjelmaan kuuluvissa varsinaisissa opintojaksoissa.

1.5. Työllistyminen trendien mukaan

Heti valmistumisen jälkeistä työllistymistä tarkasteltiin kahden lähimmän vuoden aikana (2001, 2002) valmistuneiden osalta. Näiden kahden vuoden perusteella tuloksena oli, että tietojenkäsittelytieteiden laitokselta valmistuvat miehet (69 %) ovat useammin jo valmistumisvaiheessa vakituisessa työssä kuin naiset (46 %). Tulos vastaa muita suomalaisia tutkimuksia, joiden mukaan miehillä on useammin Suomessa vakituinen, kokoaikainen työsuhde kuin naisilla (Haataja & Nurmi 2000, 13). 1990-luvun laman seurauksena oli, että epätyypilliset työsuhteet yleistyivät, mutta naisilla määräaikaisten työsuhteiden kasvu alkoi jo 1980-luvun puolessa välissä. Edes koulutus ei ole taannut naiselle parempaa asemaa. Määräaikaiset naispalkansaajat ovat entistä koulutetumpia, iäkkäämpiä ja entistä pitemmän työkokemuksen omaavia. (Lehto & Sutela 1999, 127-132.)

Tietojenkäsittelytieteiden laitokselta valmistuvat naiset sijoittuvat useammin kuntien ja valtion palvelukseen, kun taas miehistä suurin osa työskentelee yksityisissä yrityksissä. Tämäkin on yleisemmän trendin mukainen tulos (ks. Tasa-arvo… 2001, 30). Valmistuneiden ammattinimikkeissä on nähtävissä, että naisilla ei ole johtotehtäviä samalla tavoin kuin miehillä. Tarkastelun kohteena olleiden valmistuneiden naisten vähäisemmän määrän vuoksi tehtävänimikkeiden vertaaminen on hieman hankalaa, mutta miehillä vaikuttaisi olevan suhteellisesti tarkasteltuna noin 10 prosenttia enemmän erilaisia tehtävänimikkeitä kuin naisilla. Tietotekniikan liiton jäsenistä tehdyssä tutkimuksessa (Kivistö & Kalimo 2002, 97) selvisi, että IT-alalla naiset sijoittu-

vat useimmiten suunnittelutehtäviin (20,0 %). Naisten tehtävät painottuvat miehiä enemmän ohjelmointi- projektinveto- ja käyttäjien tukitehtäviin sekä opetus- ja toimistotyöhön. Esimiesasemassa naisista oli lähes puolet (44 %), mutta vähemmän kuin miehistä (59 %). Yksityisyrittäjinä naisista oli vain 2,0 %. Tietojenkäsittelytieteiden laitokselta valmistuneista naisista yksikään ei ilmoittanut olevansa yksityisyrittäjänä, miehistäkin oma yritys oli vain kahdella.

Lomakekyselyn mukaan suurin osa sekä miehistä että naisista koki edenneensä urallaan toivomallaan tavalla ja oli tyytyväisiä nykyisiin työtehtäviin. Tässä miesten vastaukset olivat jonkin verran naisten vastauksia positiivisempia. Pitempään työelämässä olleet naiset puhuivat haastatteluissa lasikaton vastaan tulemisesta johtotehtävissä ja leimautumisesta tietyntyyppisiin tehtäviin. Yhden haastateltavan mukaan opiskelu tietojenkäsittelytieteiden laitoksella oli ollut tasa-arvoisempaa kuin työelämä miesten saunailtoineen. Tutkimukset työelämästä kertovat, kuinka vähemmistösukupuolen edustajat (osuus alle 40 %) ovat ryhmänsä ”ainokaisia”, jotka mielletään stereotyyppisiksi sukupuolensa edustajiksi ja joiden ammattitaito, osaaminen ja uskottavuus jäävät tämän kaavakuvan varjoon. Enemmistön jäsenten pätevyydestä ollaan vakuuttuneita, ja johtajat sekä työorganisaation avainhenkilöt valitaan heidän joukostaan. (Karento 1999, 22.)

1.6. Loppupohdintaa selvitysprojektista

Yleinen oletus miesvaltaisella laitoksellamme lienee, että kyllä ”ne tasa-arvojutut” ovat kunnossa, valmistuuhan naisia koulutusohjelmasta kiitettävään tahtiin ja lähes poikkeuksetta kaikki työllistyvät heti tai jo opintojen aikana. Tällaisessa ilmapiirissä ei ole erityisen helppoa käynnistää sukupuoleen liittyviä selvityksiä tai tehdä kehitysehdotuksia niin, että ne saisivat aikaan positiivista muutoshalua, ja vielä niin, että esitetyt puutteet eivät kääntyisi naisopiskelijoita vastaan. Esimerkiksi jos selvitys antaa viitteitä, että opiskelijoiden ryhmätyöt kuormittavat enemmän naisia mutta hyödyttävät arvosteluissa enemmän miehiä ja tähän haluttaisiin opettajien kiinnittävän enemmän huomiota, voidaan viesti päätyäkin ottamaan niin, että naiset eivät pärjää projekteissa. Hankkeen tavoitteet olivat haastavia ja resurssit olisivat voineet olla paremmatkin, mutta lähtökohtaan nähden tuloksia saatiin riittävästi. On käynyt selväksi, että sukupuoleen liittyviä asioita ei voida eristää vain yhdeksi muuttujaksi monien joukossa ja että sen tutkiminen vaatii paljon sekä selvityksen tekijöiltä että käytettäviltä tutkimusmenetelmiltä. Laitoksella olisikin vielä tarvetta kokonaisvaltaisemmalle ja pitkäjänteisemmälle selvitykselle siellä vallitsevasta tasa-arvoisuudesta tai eriarvoisuudesta.

Laitoksella olemme saaneet monenlaista palautetta selvityksestä ja sen tuloksista. Miehet varsinkin tuntuvat vain etsivän tuloksista tukea sille, että laitoksella vallitsee (riittävä) tasa-arvo, ja jättävän huomiotta ne tulokset, jotka osoittavat muuta. Toisaalta moni heistä on alkanut itsekin tuoda esille tasa-arvon parantamista tukevia kehitysehdotuksia, joten yhteistyön ja jatkotoimenpiteiden kannalta ”täystyrmäys” ei olisi kenties ollutkaan viisainta.

Olemme saaneet kritiikkiä myös siitä, että koska emme ole opiskelleet naistutkimusta ja koska olemme liiaksi laitoksen hallinnollisessa toiminnassa sisällä, emme ole kyenneet tuomaan sukupuolisensitiivisyyttä riittävästi tutkimukseen. Nämä näkemykset ovat epäilemättä perusteltuja, mutta koemme silti, että selvitystyö oli tarpeellinen keskustelun ja toiminnan avaaja, eikä se poissulje kriittisten jatkotutkimuksien mahdollisuuksia. Monilla on ollut, osalla jo pitkäänkin, mielessä ehdotuksia tasa-arvoisuuden kehittämiseksi, mutta syystä tai toisesta niitä ei ole oikein viety eteenpäin. Nyt laitoksella on kuitenkin vireillä useita tasa-arvon kehittämiseen pyrkiviä toimenpiteitä, ja yhteistyötä sekä erilaisia näkökulmia tarvitaan.

Hankkeemme avulla olemme pystyneet havaitsemaan paremmin ne tilanteet, joissa opintojen ohjauksen merkitys korostuu, sekä löytäneet opintojen suunnittelun kannalta keskeisiä teemoja, joita tulisi tuoda paremmin esille. Opetuksen kehittämiseen on myös saatu hyvää tietoa opiskelijoiden tarpeista, esimerkkinä ohjelmoinnin opetukseen suunnatut tuki- ja kehitystoimenpiteet. Opintojen alkuvaiheen ohjausta on vahvistettu, ja pienryhmäohjaajien koulutukseen on kiinnitetty enemmän huomioita. Myös henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) merkitys on korostunut, samoin opiskelijapalautejärjestelmän kehittäminen tasa-arvonäkökohdat huomioivaksi. Lisäksi laitoksen opiskelijarekrytointimateriaalia on tarkistettu sen antamien mielikuvien ja tietojen suhteen. Tärkeä jatko selvitykselle on kesällä 2004 aloitettu opetuksen tasa-arvosuunnitelman valmistelu, johon kootaan opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta keskeiset tasa-arvoa edistävät toimenpiteet.

Kirjallisuus

Bjorkman, Christina & Christoff, Ivan & Palm, Fredrik & Vallin, Anna. 1997. Exploring the Pipeline: Towards an Understanding of the Male Dominated Computing Culture and its Influence on Women. Teoksessa Lander, Rachel & Adam, Alison (eds.). Women in Computing. Iso-Britannia: Intellect, 50-59.

Eriksson, Päivi & Vehviläinen, Marja (toim.) 1999. Tietoyhteiskunta seisakkeella: teknologiat, strategiat ja paikalliset tulkinnat. SoPhi, Jyväskylän ylipisto, 1-26.

Grundy, Frances. 1996. Women and Computers. Iso-Britannia: Intellect.

Haataja, Anita & Nurmi, Kaarina 2000. Työnjako 1990-luvulla, Naiset työelämässä – ja sen ulkopuolella. Tasa-arvon työraportteja 2000:3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Tasa-arvoasiain neuvottelukunta.

Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. The active interview. Yhdysvallat: Sage Publications.

Kalliosalmi, Irmeli & Pekkala, Seija & Rönkkömäki, Heli. 1990. Opintojen keskeyttäminen Oulun yliopistossa. Opintotoimiston julkaisuja 2/90. Oulu: Oulun yliopisto.

Kangas, Sonja. 2002. Koulu muuttaa tietotekniikan imagoa. Teoksessa: Smeds, Riitta & Kauppinen, Kaisa & Yrjänheikki, Kati & Valtonen, Anitta (toim.) Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, 23-31.

Karento, Helena. 1999. "Olen tehnyt parhaani": tutkimus naisista valtion ja kuntien johtajina ja vaativissa asiantuntijatehtävissä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kivistö, Marketta & Kalimo, Raija. 2002. Naisten stressi ja hyvinvointi it-työssä. Teoksessa: Smeds, Riitta & Kauppinen, Kaisa & Yrjänheikki, Kati & Valtonen, Anitta (toim.) Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, 96-73.

Koulutus 1990. Helsinki: Tilastokeskus.

Koulutus 1993. Helsinki: Tilastokeskus.

Lahelma, Elina. 2002. Peruskoulut, tytöt ja tekninen osaaminen. Teoksessa Tieto ja tekniikka – Missä on nainen. Smeds, Riitta & Kauppinen, Kaisa & Yrjänheikki, Kati & Valtonen, Anitta (toim.) Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, 10-22.

Lehto, Anna-Maija & Sutela, Hanna. 1999. Tasa-arvo työoloissa. 2. painos. Helsinki: Tilastokeskus.

Lepistö, Saana. 2004. Miksi naiset keskeyttävät opintonsa tietojenkäsittelytieteiden laitoksella? Pro gradu -tutkimussuunnitelma 30.4.2004. Oulun yliopisto: Tietojenkäsittelytieteiden laitos, Luonnontieteellinen tiedekunta.

Nummenmaa, Anna Raija & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen: Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat tutkimusprojektin loppuraportti. Työvoimapoliittisia tutkimuksia 55. Helsinki: Työministeriö, Suunnitteluosasto.

O'Leary, Dianne P. 1999. Accessibility of Computer Science: A Reflection for Faculty Members. [WWW:http://www.cs.umd.edu/users/oleary/faculty]

Pajala, Sasu & Lempinen, Petri. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Ruuska, Anna. 2002. Opintojen eteneminen Oulun yliopiston tietojenkäsittelytieteiden koulutusohjelmassa tilastojen ja opiskelijoiden kertomana. Pro gradu. Oulun yliopisto: Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Luonnontieteellinen tiedekunta.

Salokangas, Tiina. 2002. Teknillinen korkeakoulu opiskeluympäristönä sukupuolten tasaarvon näkökulmasta. Pro gradu. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologian laitos, Valtiotieteellinen tiedekunta. [WWW: http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/pg/salokangas]

Spertus, Ellen. 1991. Why Are There So Few Female Computer Scientists? AI lab Technical Report 1315. http://www.mills.edu/ACAD_INFO/MCS/SPERTUS/Gender/why.html

Tasa-arvo: Naiset ja miehet Suomessa 2001. Helsinki: Tilastokeskus.

Vapailla vesillä. Opetuksen kehittämisen suuntaviivoja Oulun yliopistossa: opetuksen kehittäminen 2002. Lapinlampi, Tanja (toim.) Oulun yliopisto: korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta.

Vehviläinen, Marja. 1996. "Maailmoista ilman naisia" tietotekniikan sukupuolieroihin. Teoksessa Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi (toim.). Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 143-170.

Vehviläinen, Marja. 1997. Gender, Expertise and Information Technology. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vesikansa, Sanna & Lempinen, Petri & Suomela, Sanna. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Women IT – Women in Industry and Technology 2001-2005. http://www.womenit.info/index.php

Yorke, Mantz. 1999. Leaving Early – Undergraduate Non-completion on Higher Education. Iso-Britannia: Falmer Press.

Yrjänheikki, Kati & Allt, Sanna & Kangas, Sonja & Salokangas, Tiina & Savolainen, Jarna & Suutari, Minna. 2002. Naiset tekniikan opiskelijoina ja työuralla. Teoksessa: Smeds, Riitta & Kauppinen, Kaisa & Yrjänheikki, Kati & Valtonen, Anitta (toim.) Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, 47-59.

Teknillisen tiedekunnan naispuolisten opiskelijoiden opintopolut sekä opintomenestykseen vaikuttavat tekijät - toimenpiteet uuteen opetussuunnitelmaan

Aimo Rahkonen

Johdanto

Naisten asemaa teknisten aineiden koulutuksessa ja tekniikan alan työtehtävissä on pyritty parantamaan erilaisten hankkeiden välityksellä enenevässä määrin 1980-luvulta alkaen (Putila & Pihlajamaa 2002). Teknillisiä korkeakouluja koskevien tutkimusten tai selvitysten osuus näistä hankkeista on ollut suhteellisen vähäinen, ja ne ovat keskittyneet enimmäkseen opintojen sisältöihin ja opetusmenetelmiin. Mm. Salminen-Karlsson on tutkinut edellä mainittuja aiheita tekniikan ja erityisesti tietotekniikan alan koulutuksessa, ja hänen julkaisuistaan löytyy runsaasti viittauksia muuhunkin alan keskeisimpään perustutkimukseen (Salminen-Karlsson 1999). Teknillisen tiedekunnan WomenIT-projektin tarkoituksena oli sen sijaan tutkia tiedekunnan omien koulutusohjelmien opetussuunnitelmien rakenteita sukupuolen näkökulmasta, tuottaa työkaluja toteutuneiden opintopolkujen kuvaamiseen ja selvittää, näkyykö sukupuoli jotenkin erityisellä tavalla näissä poluissa. Opetussuunnitelmien rakenteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä erityisesti pakollisten ja valinnaisten opintojaksojen ajoittumista sekä opintojaksosuoritusten ilmenemistä opintopolkuina. Saatua tietoa käytetään tukena tulevissa keskusteluissa opetussuunnitelmista päättävien keskeisten toimijoiden eli opintoneuvojien sekä osastojen ja tiedekunnan johtajien kanssa. Soveltuvilta osin analyysin tuloksia voidaan hyödyntää laajemminkin eri yhteistyötahojen, kuten teknillisten korkeakoulujen sekä lukioiden, parissa. Esimerkiksi projektissa käytetyt koulutusohjelmakohtaiset työkalut ovat lähes sellaisenaan sovellettavissa myös muissa vastaavissa teknillisten korkeakoulujen koulutusohjelmissa.

1.1. Tausta ja aineisto

Oulun yliopiston teknillinen tiedekunta koostuu kaikkiaan viidestä eri osastosta: prosessi- ja ympäristötekniikan, sähkö- ja tietotekniikan, konetekniikan, tuotantotalouden sekä arkkitehtuurin osastoista, jotka jakautuvat yhteensä yhdeksään eri koulutusohjelmaan. Läsnä olleiksi ilmoittautuneita perustutkinto-opiskelijoita on tiedekunnassa noin 4100, joista naisia on 19.5 %. Syksyllä 2003 aloitti 600 uutta opiskelijaa, joista 23 % oli naisia. Naisten osuus on siis hiljalleen nousemassa – vai onko? Vaikka naisten osuus opiskelemaan hyväksytyistä ja aloittaneista on kasvanutkin tasaisesti tiedekunnan perustamisvuodesta 1965 alkaen, niin suhteessa miesten määrään varsin moni nainen keskeyttää tekniikan opinnot jo pian aloittamisen jälkeen. Lisäk-

si osuuden nousu on tapahtunut lähinnä muutamissa koulutusohjelmissa eikä tasaisesti koko tiedekunnassa. Pitemmän aikavälin tarkastelussa niin uusien kuin valmistuneidenkin naisopiskelijoiden määrä ja osuus ovat tasaisesti nousseet, ja vuonna 2003 valmistuneita naisopiskelijoita oli enemmän kuin koskaan aiemmin, yhteensä 65. Vuosina 1998-2001 aloittaneiden määrien perusteella olisi helppo ennustaa, että ainakin aivan lähivuosina valmistuneita naisopiskelijoita on tulossa tätäkin enemmän. Huomiotta ei voi jättää kuitenkaan sitä tosiseikkaa, että jos luvuista poistetaan vuonna 1998 alkaneet ympäristönsuojelu- ja ympäristötekniikan oppiaineet, on muualta tiedekunnasta valmistuneiden naisten määrä pysynyt ennallaan tai jopa vähentynyt viimeisten 10 vuoden aikana. Samaan aikaan on kuitenkin valmistuneiden miesten määrä noussut tasaisesti, joten naisvalmistujien osuus on itse asiassa laskenut muutamalla prosenttiyksiköllä. Toisaalta ympäristö- ja ympäristönsuojelutekniikan voidaan ajatellakin edustavan tekniikan sisällä eräänlaista ”hoivatiedettä”, aineita joiden opetussisältöön kuuluu vastuu ympäristöstä ja muiden, perinteisempien tekniikan alojen ”jälkien siivoaminen”.

Valtakunnallisesti naisten osuus teknillistieteellisen yliopistokoulutuksen uusista opiskelijoista on kasvanut LUMA-talkoiden aikana 1996-2002 20 %:sta 24 %:iin. Suunta on oikea, mutta 30 %:n tavoitteeseen on vielä matkaa. Huomattava kuitenkin on, että naisten absoluuttinen lukumäärä on kasvanut samana aikana peräti 68 % alan aloituspaikkojen kokonaislisäyksen vuoksi (LUMA-ohjelman loppuraportti 2002). Ulkomaistenkin esimerkkien (Beraud 2003, Godfroy-Genin 2003) perusteella vaikuttaa siltä, että 20–25 % on tällä hetkellä naisten osuuden suhteen jonkinlainen saturaatiopiste tyypillisessä tekniikan alan opetusyksikössä. Tämän rajan ylittämiseksi olisi mietittävä enemmän uusia oppiaineita ja -sisältöjä, jotka vastaisivat sekä teollisuuden ja työelämän että myös alalle pyrkivien naisten erilaisiin tarpeisiin.

Naisten määrän lisääminen tiedekunnassa ei ollut tämän selvitystyön päämääränä eikä se sellaisenaan siihen kykenisikään, mutta määrän lisäämisen puolesta on löydettävissä useitakin perusteluja, kuten esimerkiksi Brandell (1996) on perustellut naisten rekrytointia insinöörialoille Ruotsissa:

- Rekrytointi. Ei ole tarpeeksi miehiä tulevaisuuden insinöörikoulutuksen tarpeisiin.
- Tasa-arvo. Naisilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet edetä insinöörialoille.
- Valta. Insinöörit ammattikuntana edustavat yhteiskunnassa valtaa, jonka tulisi jakautua tasaisemmin kaikkien ryhmien kesken.
- Arvot ja kulttuuri. Naiset voisivat tuoda uusia arvoja insinööritieteisiin ja muuttaa teknologian kulttuuria.

Vaikka edellä mainitut motiivit sinällään paikkaansa puolustavatkin, voidaan niitä kritisoida syntyneiksi varsin miehisistä lähtökohdista. Rekrytointitoimenpiteet kohdistetaan naisiin usein vasta siinä vaiheessa kun miehiä ei ole enää riittävästi teollisuuden tarpeisiin. Tekniikan ja teknologian arvoja ja

kulttuuria tulisi miettiä joka tapauksessa eikä niin, että ainoastaan naisten tehtävänä olisi toimia arvojen ja kulttuurin kyseenalaistajina ja uudistajina.

1.2. Menetelmät ja löydökset

Toteutuneiden opintopolkujen tarkastelu jaettiin opetussuunnitelmien sisältöjen ja käytettyjen menetelmien suhteen erikseen pakollisiin ja vapaavalintaisiin kursseihin. Pakollisten opintojaksojen osalta verrattiin naisten ja miesten opintojaksoista suoriutumisnopeuden ja -osuuden välistä eroa ns. Kaplan-Meier-menetelmällä (Kalbfleisch 1980, SAS 1989). Kyseisellä menetelmällä analysoimalla voitiin löytää joitakin kursseja, joissa naisten ja miesten välillä oli merkittäviä eroja suoritusosuuksissa ja -ajoissa. Pakollisista kursseista naisten suoriutumisluvut olivat suhteessa heikompia eräiden ohjelmoinnin peruskurssien osalta. Johdatus ohjelmointiin ja Ohjelmointityö sähkötekniikan, Ohjelmointityö tietotekniikan sekä Ohjelmoinnin perusteet konetekniikan koulutusohjelmissa olivat varsin selkeästi olleet eräille naisopiskelijoille jonkinasteinen etenemiseste. Kuvasta 1 nähdään, kuinka merkittävä ero opetussuunnitelmassa ensimmäiselle vuodelle sijoittuvan Johdatus ohjelmointiin -kurssin tapauksessa oli sähkötekniikan koulutusohjelmassa. Vuosina 1996-2000 aloittaneista sähkötekniikan opiskelijoista naiset olivat käyttäneet keskimäärin vuoden enemmän kyseisen kurssin suorittamiseen kuin miehet (mediaanit 1.1 ja 2.1 vuotta). Mikäli ero suhteutetaan vielä naisten yleisesti parempaan suoriutumiseen sähkötekniikan koulutusohjelmassa sekä yksittäisten kurssien että valmistumisaikojen suhteen, paljastuu ero erityisen merkittäväksi. Näin ei ollut tilanne kuitenkaan kaikissa tiedekunnan pakollisissa ohjelmointikursseissa, kuten Johdanto tietotekniikkaan prosessitekniikan ja Johdatus ohjelmointiin tuotantotalouden koulutusohjelmissa osoittivat. Näissä tapauksissa olivat naisten Kaplan-Meier-funktion estimaattien saamat arvot miesten vastaavia korkeammat.

Kuva 1. Vuosina 1996-2000 aloittaneiden naisten ja miesten K-M-suoritusfunktioiden estimaatit kurssille 'Johdatus ohjelmointiin' [Wilcoxon: X2=4.6, p=.03].

Fysiikka ei ollut ainakaan tämän tutkimuskohortin osalta tuottanut mitään erityisiä ongelmia naisille, konetekniikkaa ja tietyin varauksin myös prosessitekniikkaa lukuun ottamatta. Tuotantotalouden koulutusohjelmassa naiset olivat suoriutuneet kurssista jopa huomattavastikin paremmin. Pakollisen Harjoittelu-jakson olivat suorittaneet tuotantotalouden lisäksi sekä sähkö- että tietotekniikan koulutusohjelmien naiset nopeammassa aikataulussa miehiin verrattuna. Koko tiedekunnassa ainoastaan arkkitehtuurin koulutusohjelmassa oli Työmaaharjoittelun suoritusfunktio naisilla hieman heikompi. Täten oli todettava, ettei ennakkohypoteesille mahdollisista ongelmista ohjelmointikurssien, fysiikan tai työharjoittelun suhteen löytynyt juurikaan muutamaa ohjelmointikurssia lukuun ottamatta vahvistusta. Näiden sijasta löytyi joitakin koulutusohjelman omia aineopintokursseja, joiden osalta oli aihetta kysyä opettajilta ja opiskelijoilta mahdollisia syitä havaittuihin eroihin.

Pakollisten kurssien lisäksi oltiin kiinnostuneita vapaavalintaisissa kursseissa tapahtuviin mahdollisiin kurssien valintaeroihin sukupuolten välillä. Tätä tarkastelua varten käytettiin koulutusohjelmakohtaisesti ns. ympyräkoordinaatistokuvia (kuva 2), joissa mahdolliset erot kurssien suoritusosuuksissa (y-akselilla) ja keskimääräisissä arvosanoissa (x-akselilla) sukupuolten välillä ovat helposti nähtävissä (ympyrän koko ilmaisee kurssin suorittaneiden naisten lukumäärän; mitä isompi ympyrä sitä useampi nainen on suorittanut kurssin johon ympyrä viittaa).

Kuva 2. 1996-99 sähkötekniikan koulutusohjelmassa aloittaneiden nais- ja miesopiskelijoiden perusmoduulikurssien suoritusten jakautuminen (#N = 42, #M = 436).

Sekä kuvan 2 sähkötekniikan koulutusohjelman että muiden vastaavien koulutusohjelmien kuvien pohjalta tavattiin joitakin opettajia, joiden pitämät kurssit erottuivat selvimmin joko nais- tai miespuolisille opiskelijoille ”suosiollisina” kursseina. Huolimatta tästä haastateltavien valintakriteeristä, ei yksikään haastatelluista opettajista ollut havainnut mitään erityisen poikkeavaa kurssinsa sukupuolijakaumassa. Kun opettaja ei ollut havainnut sukupuolen mukaista eriytymistä tai muutakaan erityistä kurssillaan, oli tietysti vaikea keksiä hyviä syitäkään ympyräkoordinaatistoissa huomatuille eroille. Tämä saattoi johtua osaltaan naisten vähäisestä määrästä kyseisissä koulutusohjelmissa, jolloin pienikin muutos suoritusmäärissä voi näkyä merkittävämpänä muutoksena kuvissa kuin miltä todellisuudessa luentosalissa näyttää. Toisaalta voidaan ajatella, että tiedostuneisuus tasa-arvoasioista ja sukupuolen merkityksestä voi vaikuttaa siihen, miten suuren vaihtelun kurssinsa sukupuolikoostumuksessa on valmis havaitsemaan merkittäväksi. Vertailukohdalla on luonnollisesti suuri merkitys, kuten eräs haastateltava huomauttikin. Jos omilla tai oman laboratorion kursseilla on suunnilleen vakiosuhde naisia ja miehiä, ei naisten osuutta välttämättä noteerata, vaikka se olisi kymmeniäkin prosenttiyksikköjä poikkeava koko koulutusohjelman osuudesta.

On hyvin mahdollista, ettei naisten ja miesten pakollisten kurssienkaan suorituksissa olisi opettajilta kysyttäessä havaittu merkittäviä eroja. Tämän vuoksi myös opiskelijoiden ääni on syytä saada kuuluville, ja se olisikin luonteva lisätutkimuksen kohde numeerisen informaation jatkeeksi. Viimeisimpiä esimerkkejä teknisten opiskelualojen piirissä tehdyistä haastattelu- ja kyselytutkimuksista on mm. Salokankaan (2002) Teknillisessä korkeakoulussa tekemä selvitys tasa-arvon tilasta ja opiskelijoiden viihtyvyydestä viidessä eri koulutusohjelmassa. Salokangas havaitsi mm., että opiskelijat, sekä naiset että miehet, kokivat Teknillisen korkeakoulun varsin tasa-arvoiseksi paikaksi. Syrjintään viittaavia ongelmia kohdattiin hänen selvityksensä perusteella lähinnä kesätyö- ja harjoittelupaikkojen saamisessa ja itse työpaikoilla. Vaikka opintopolkujen tarkastelun perusteella ei teknillisen tiedekunnan naisilla ollutkaan erityisiä viivästyksiä työharjoittelun suorittamisessa, pitäisi opintojen työelämäjatkumoon liittyviä kysymyksiä selvittää tarkemmin jo senkin vuoksi, että nähtäisiin, mistä ristiriita näiden kahden tuloksen välillä mahdollisesti johtuu.

Nais- ja miesopiskelijoiden lähtötasotietojen erot ja niiden vaikutus myöhempään opintomenestykseen olivat myös mielenkiinnon kohteena tässä selvityksessä. Tarkasteltaessa 1993-99 tiedekuntaan hyväksyttyjen opiskelijoiden lähtötasoa voitiin havaita, ettei naisten ja miesten välisissä laajan matematiikan ylioppilaskokeen tuloksissa ollut merkittävää eroa yhdessäkään koulutusohjelmassa. Lukion fysiikan arvosanassa oli merkittävät erot miesten hyväksi tietotekniikan, prosessitekniikan ja arkkitehtuurin koulutusohjelmissa sekä ympäristönsuojelutekniikan suuntautumisvaihtoehdossa. Näissä kaikissa oli suhteessa useammalla miehellä arvosana 10 ja vastaavasti useammalta naiselta puuttui kokonaan arvosana fysiikasta. Sen sijaan ympäristötekniikan ja tuotantotalouden koulutusohjelmissa nämä suhteet olivat juuri toisinpäin, joskaan ero ei ollut tilastollisesti merkittävä. Fysiikan

puuttuminen voi merkitä joko aiempaa keskitason koulutusta, jolloin fysiikan tiedot voivat olla kohtalaisen hyvälläkin tasolla, tai sitten fysiikka on todellakin puuttunut aiemmista ainevalinnoista. Esimerkiksi tuotantotaloutta ”ilman aiempaa fysiikkaa” opiskelleista oli Fysiikan suorittanut 89% aloittaneista (25/28) eli yhtä suuri osuus kuin kaikista tuotantotalouden opiskelijoista. Ilman aiempaa fysiikkaa opiskelevien taustatiedot on aiheellista selvittää ennen perusteellisempaa arviointia opintomenestykseen vaikuttavista taustatekijöistä.

1.3. Johtopäätöksiä ja toimenpiteitä

Projektissa saatujen tulosten perusteella ovat teknillisen tiedekunnan naiset suoriutuneet opinnoissaan vähintään yhtä hyvin kuin miehetkin. Itse asiassa valmistumisosuudet ovat olleet viime vuosina useimmissa koulutusohjelmissa, konetekniikkaa lukuun ottamatta, parempia kuin miesten vastaavat. Tarkempi toteutuneiden opintopolkujen tarkastelu paljasti joitakin yksittäisiä kursseja, lähinnä ohjelmointikursseja, joiden osalta on aiheellista selvittää syyt alhaisempiin suorituslukuihin ja miettiä oikeat toimenpiteet, joilla korjata tilannetta. Mm. vertaistuutorointi on yksi opetuksen kehittämisen tukitoiminto. Sitä on jo sovellettu muutamiin kursseihin, joilla on jääty yleisimmin jälkeen opetussuunnitelman mukaisesta suositellusta suoritusajasta.

Edelleen Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan sekä sähkö- ja tietotekniikan osastot ovat mukana ESR:n rahoittamassa 2-vuotisessa Wom-Equal-hankkeessa, joka alkaa keväällä 2005. Hanke keskittyy erityisesti mentorointiin, ja sen yhtenä tavoitteena on luoda verkosto tekniikan alalla toimivien naisten välille ja tarjota roolimalleja potentiaalisille opiskelijoille.

Teknisten alojen rekrytoinnin kannalta fysiikka – ja nimenomaan sen puuttuminen useimpien naisylioppilaiden ainevalinnoista – on edelleen ilmeinen ongelma. Olisi saatava tytöt luontevammin valitsemaan yläasteen jälkeen lukiossa fysiikan/kemian ja matematiikan. Peruskoulun yhtenäistämisen yhteydessä muutetaan fysiikan ja kemian opetus aloitettavaksi jo 5. luokan yhteydessä. Tämä toteutetaan koko maan kattavasti vuoteen 2006 mennessä. Toimenpide vahvistanee yhdenvertaisia mahdollisuuksia edetä teknisille aloille. Joka tapauksessa olisi hyvinkin harkitsemisen arvoista järjestää fysiikasta tukikursseja vähäisillä fysiikan pohjatiedoilla sisään tuleville (vrt. Teknillinen korkeakoulu, http://tina.tkk.fi). Kaikille tarvitseville suunnattuja tukitoimia onkin jo luvassa ainakin kone-, sähkö- ja tietotekniikan koulutusohjelmissa. Fysiikasta suoriutuminen auttaa selviytymään myös monista alan erikoiskursseista, joiden sisällöt nojaavat vahvasti fysiikan perustiedoille. Ilmeisesti kuitenkaan puuttuvan fysiikan paikkaaminen myöhemmin yliopistossa ei tule onnistumaan helposti. Tästä on kokemuksia Salminen-Karlssonilla (1999) Linköpingin teknillisestä korkeakoulusta. Siellä perustettiin uusi sosiaalisia tieteitä painottava teknologinen oppiaine, johon pyrittiin saamaan erityisesti naisia. Hakijat, lähinnä naiset, joutuivat myöhemmin urakoimaan omillaan heidän opetussuunnitelmaansa lisätyt ylimääräiset fysiikan kurssit, saavuttaakseen saman tason fysiikassa muiden oppiaineiden opiskelijoiden kanssa.

Poikkitieteellisyyttä korostavat koulutusohjelmat ovat olleet yksi keino, jolla mm. Beraudin (2003) esittelemissä 7 EU-maan INDECS- ja WOMENG-projekteissa saatiin naisten määrää jonkin verran nostettua. Näiden projektien yhteenvedossa suositeltiin mm. perustamaan insinöörialoille poikkitieteellisiä koulutusohjelmia, joiden sisällöstä olisi vähintään 25% sosioekonomisia oppiaineita. Lisäksi nämä oppiaineet suositeltiin ajoittamaan opintosuunnitelmassa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Beraud myös korostaa teknologian, tekniikan ja luonnontieteiden imagon parantamista tyttöjen keskuudessa. Palm puolestaan huomauttaa raportissaan ”Det är inte bara image” (1999), että tyttöjen puuttuminen tekniikan ja osin luonnontieteidenkin alueelta ei ole riippuvainen niinkään kuvasta, vaan useimmiten taustalla ovat tyttöjen aktiiviset eivätkä passiiviset valinnat. Palmin mukaan tulisikin pohtia enemmän, mitä ongelmia tekninen ala eikä ryhmä tyttöjä valintoineen pitää sisällään, kun se ei vedä tyttöjä puoleensa.

INDECS-projektin lisäksi mm. Luulajan teknillisessä yliopistossa (Brandell 1996) on kokeiltu yksinomaan naisille suunnattuja koulutusohjelmia ja opetusryhmiä. Kokeiluun päädyttiin tietotekniikan koulutusohjelmassa, kun näytti uhkaavasti siltä, että koulutusohjelmasta oli tulossa kokonaan miesten hallitsema. Ainakin ensireaktio oli tuloksellinen, sillä 30 aloituspaikkaan haki yli 100 naista.

Suomessa opettaja/opiskelijasuhde on ollut selvästi suurempi kuin OECD-maissa keskimäärin (Solmu 4/98-99), ja myös teknillisessä tiedekunnassa opiskelijoiden määrä on kasvanut viime vuosina voimakkaammin kuin opettajien. Tämä ei luonnollisestikaan ole opetuksen laadun ja saatavuuden kannalta toivottava kehitys, eikä se ole omiaan lisäämään opettaja-opiskelijakontakteja, jotka tutkimusten mukaan ovat erityisen tärkeitä naisopiskelijoille (Salminen-Karlsson 1999). Yhtenä kompensaationa tälle kehitykselle voisi olla opiskelijoiden omaehtoisen ryhmätyöskentelyn määrän lisääntyminen, koska ryhmässä opiskelijoilla olisi mahdollisuus reflektoida omaa oppimistaan, mahdollisesti jopa tasa-arvoisemmassa vuorovaikutuksessa kuin opettaja-opiskelija suhteessa. Tiedekunnassa on menossa parhaillaan Matematiikan peruskursseihin 1 ja 2 liittyvät viikoittaiset pienryhmittäin toteutetut laskuillat, joiden vetäjinä toimivat uusien opiskelijoiden pienryhmäohjaajat. Ensimmäisen vuoden kokemuksen perusteella on molemmissa kursseissa saavutettu merkittävästi paremmat oppimistulokset ja korkeammat läpipääsyprosentit kuin edeltävinä vuosina. Tämän toiminnan jatkumista tulisi tukea siten, että muodostuneet opiskelijaryhmät toimisivat läpi opintojen eräänlaisina vertaistuutoreina. Kuitenkaan sähkö- ja tietotekniikan osaston ajankäytön seurannassa keväällä 2003 mukana olleista opiskelijoista varsinkaan naiset eivät olleet ryhmätyöskentelyä hyödyntäneet. Jatkossa saattaisikin olla aiheellista selvittää vähemmistönä olevien naisopiskelijoiden preferenssejä liittyen ryhmien muodostamiseen ja toimintatapoihin (mm. Salminen-Karlsson (1999) on käsitellyt melko kattavasti näihin liittyvää problematiikkaa).

Tampereen teknillinen yliopisto on aloittanut 3-vuotisen E-Girls-hankkeen, jonka avulla pyritään houkuttelemaan naisopiskelijoita tekniikan alalle (Kaleva

2004). Hankkeeseen kuuluu internetiin tehtävä opintokokonaisuus, joka on tarkoitettu lukioiden opiskelijoille. Kurssin aiheena ovat sähkö, elektroniikka ja ympäristö. Opinnot voidaan suorittaa jo lukiossa, mutta ne käyvät myös osana TTY:n opintoja. Verkko-oppimateriaalin suunnittelussa kiinnitetään erityistä huomiota tyttöjen mielenkiinnon kohteisiin. Oulun yliopiston sähkö- ja tietotekniikan osasto suuntasi muutama vuosi sitten peruskouluille ”Lego-projektin”, jollaisen kaltaisia projekteja tulisi toteuttaa jatkossakin ja ottaa suunnittelussa erityisesti tytöt huomioon. WomenIT-hankkeen piirissä on toteutettu vastaavantyyppisiä projekteja, joiden toimintamalleja voi helposti kierrättää (WomenIT-projektit ja Hyvät käytännöt 2004).

Mies/naistilastojen tuottamista tiedekunnan tai osastojen omille sivuille olisi myös syytä harkita. Esittämällä sukupuolijakaumat koulutusohjelmaan pyrkineistä, sinne hyväksytyistä ja siellä opiskelevista sekä esittelemällä tavalla tai toisella tyypillisiä opintopolun piirteitä luotaisiin alanvalintaa harkitseville konkreettisempi käsitys opintojen vaativuudesta ja etenemisestä. Mikäli valittu koulutusala ei vastaa ennakkokäsityksiä, eivät opinnotkaan yleensä etene. Tämä on muistettava koulutusta kehitettäessä ja sitä edelleen markkinoitaessa.

Vaikka selvitys ei laajemmassa määrin tuonutkaan esille rakenteellisia epäkohtia opetussuunnitelmissa, on kuitenkin huomattava, että naisten määrän nousu teknillisessä tiedekunnassa on osoittanut jo muutaman vuoden taantumisen merkkejä. Sama tilanne vaikuttaa vallitsevan muuallakin teknisillä aloilla. Tämä lienee selvä osoitus siitä, että pelkästään tiedekunnassa toimimalla ei saada naisten määrää jatkossakaan merkittävästi nousemaan. Naisten asemaan voidaan kuitenkin vaikuttaa, ja jotta naiset voisivat osallistua nykyistä enemmän teknologian ja teknistyvän yhteiskunnan kehittämiseen, on työtä tehtävä edelleen yhteiskunnan joka tasolla asenteiden ja ennakkokäsitysten muuttamiseksi.

Kirjallisuus

Beraud André (2003). A European Research on Women and Engineering Education (2001-2002). European Journal of Engineering Education, 28(4), 435-451.

Brandell Gerd. (1996). Gender in Engineering Education. Contribution to GASAT 8, January 5-10, 1996.

Godfroy-Genin Anne-Sophie (2003). How Curriculum Affects the Enrolment of Women Students in Engineering. SEFI 2003 Conference - Global Engineering: Education and Training for Mobility, 290-296.

Kalbfleisch, John D. and Prentice, Ross L. (1980). The Statistical Analysis of Failure Time Data. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Kaleva 18.4.2004.

LUMA-ohjelman loppuraportti (2002). http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/102_02LUMAarv/102_1osa.pdf

Palm Fredrik. (1999). Det är inte bara image — skäl till kvinnors bortval av ingenjörsutbildning. Ny Ingenjörsutbildning, Rapporter, Nr 15.

Putila Pirjo, Pihlajamaa Tuula. (2002). 'Lisää naisia tekniikan alalle', teoksessa Tieto ja tekniikka – Missä on nainen? Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, Helsinki.

Salminen-Karlsson Minna. (1999). Bringing Women into Computer Engineering. Curriculum Reform Processes at Two Institutes of Technology. Linköping Studies in Education and Psychology No 60.

Salminen-Karlsson Minna. (1999). Naiset insinööriopiskelijoina – mitä opetuksessa tulisi huomioida. (Suomennettu lyhennelmä teoksesta 'Att undervisa kvinliga ingengörstudenter').

Salokangas Tiina (2002). Teknillinen korkeakoulu oppimisympäristönä sukupuolten tasaarvon näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma .Helsinki, Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologian laitos.

SAS Institute Inc. (1989). SAS/STAT® User's Guide,Version 6, Fourth Edition, Volume 2, Cary, NC: SAS Institute Inc., 846pp.

Solmu 4/1998-99.

TiNA-projektin kotisivu http://tina.tkk.fi.

WomenIT-projektit ja Hyvät käytännöt, http://www.womenit.info/WomenIT-projektitja-Hyvatkaytannot.pdf.

Ekososiaalinen kestävä tulevaisuus ja kyber-ekofeminismi – Naisnäkökulmia segregaation purkuun globalisaation kontekstissa

Kaarina Kailo

Artikkelin lähtökohtana on kuvata kahden naistutkimuksen koulukunnan, kyber- ja ekofeminismin asenteita globalisoituvaan tietoyhteiskuntaan, informaatioteknologiaan sekä segregaation purkuun. Esittelen samalla omaa kyberekofeministista (molempien lähestymistapojen parhaat piirteet yhdistävää) lähestymistapaani ja ”ekososiaalisen kestävyyden” visiota ja käsitettä; se edustaa laajemminkin Oulun yliopiston naistutkimuksen arvoja ja visioita.

Hallitseva länsimainen herruuden logiikka perustuu hierarkkisille, eriarvoisuutta ylläpitäville dikotomioille ja vastapareille, kuten esimerkiksi luonto vs. kulttuuri tai tunne vs. järki, ja ne vaikuttavat suomalaisenkin sukupuolijärjestelmän epäsymmetrisen työnjaon – segregaation – taustalla. Oikeudenmukaista, ekososiaalista kestävää tulevaisuutta ei voida luoda kuin purkamalla se mielivaltaisille ja epäsymmetrisille valtasuhteille rakentuva yhteiskuntajärjestelmä ja maailmankatsomus, joissa niin naiset kuin luonto ovat olleet hallinnan, kontrollin ja alistamisen kohteina:

> *Kestävä ekososiaalinen tulevaisuus … painottaa ongelmalliseksi koetun ”kehitys”-käsitteen ja siihen kytkeytyvän rajallisessa maailmassa kestämättömän talouskasvun vaihtoehtona suurempaan omavaraistalouteen ja luonnon tasapainoon liittyviä arvoja ja käytäntöjä. Kestävä ekososiaalinen tulevaisuus käsittää niin taloudellisten ja sosiaalisten kuin kulttuuristen sekä ekologisten ulottuvuuksien huomioimisen. Ekologinen kestävyys edellyttää kehityksen olevan sopusoinnussa biologisen monimuotoisuuden, luonnonvarojen tasapainoisen käytön ja jaon, riittävyyden ja uusiutumiskyvyn kanssa. On myös huomioitava kulttuurisen ja sukupuolten välisen moninaisuuden merkitys (esim. naisten ja miesten sukupuolittuneen lahjakkuus-, tieto- ja taitopotentiaalin tunnistaminen ja arvostaminen). Kestävään ekososiaaliseen tulevaisuuteen kuten kestävään kehitykseenkin tulisi suhtautua yhtä vakavasti kuin kansanvaltaan, vapauteen ja ihmisoikeuksiin – näiden ylläpidosta niissä pitääkin olla kyse puhtaasti taloudellisten näkökohtien lisäksi. (Kailo 2004a, 235)*

Kestävää, vakaata yhteiskuntaa ei voida rakentaa huomioimatta kaikkia epäsymmetriseen vallankäyttöön ja -jakoon yhteenlomittuvia toisarvoistamisen ulottuvuuksia (tiedostamattomat ja sukupuolistavat uskomukset mukaan lukien). Naistutkimus pyrkii lisääntyvästi huomioimaan ja analysoimaan kaikkien sellaisten tekijöiden yhteisvaikutusta kuin etnisyys, uskonto, maantiede, ikä, sosiaalinen luokka, varallisuus, ja terveydentila (”intersektionaalisuus”) ja huomioimaan etnokulttuuriset erot myös tieteen kategorioissa (Helander

& Kailo l998, l999). Tämän kirjan teeman kannalta olennaista on pohtia, miten nämä kaksi naistutkimuksen suuntausta eroavat paitsi asenteissaan sukupuolirooleihin ja –suhteisiin, myös laajemmin suhteessa ekososiaaliseen kestävyyteen tasa-arvon ja tasavertaisuuden visioiden metatasona. On ensiarvoisen tärkeätä nostaa esiin konkreettisesti, miten tasavertaisuus edistää kollektiivista hyvinvointia ja on sen perusedellytys, eikä tyytyä vain vaatimaan tasa-arvoa itseisarvona—jota se tietenkin myös on. Vertaan kyberfeminismin ja ekofeminismin erilaista suhtautumista teknologiaan ja ”tietoyhteiskuntaan” nimenomaan uusliberalistisille arvoille perustuvan globalisaation kontekstissa, sillä tämä laajempi kehys määrää kummankin suunnan toiminnan ja tavoitteiden ehdot ja edellytykset. Käsittelen kyber- ja ekofeminististä jännitettä samalla esimerkkinä niistä uusista kiperistä kysymyksistä, jotka nostattavat laineita yhä enemmän naisliikkeen neljännessä aallossa. Miksi kyberfeministiset teoriat ja narratiivit kyborgeista (ihmisten ja koneiden hybrideistä eli sekasikiöistä) pikemmin kuin ihmisten ja luonnon keskinäisestä riippuvaisuudesta helpottaisivat sukupuolten työsarkojen epäsymmetrisen jakautumisen purkamista? Kysymys on tärkeä, sillä naisten houkutteleminen mukaan miespainotteisille teknologia-aloille on saanut enemmän rahallista ja institutionaalista tukea kuin miesten houkuttelu ja ohjaaminen naispainotteisille hoiva- ja koulutusaloille, ekologisten kysymysten jäädessä useimmiten vain retoriikaksi. Vaikka kaikki naistutkimuksen koulukunnat huomioivat tiettyjä valtasuhteisiin liittyviä ydinkysymyksiä ainakin jossain määrin, ekofeminismi keskittyy erityisesti naisten ja luonnon yhteissortoa ylläpitäviin käsitejärjestelmiin. Kyberfeminismi puolestaan keskittyy enemmän teknologiakehityksen naisille mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin, huomioiden vähemmän miesten ja naisten luontosuhdetta. Vaikka kyberfeminismi ei ole ainoa taho, jolla on taipumus myötäillä ”kehitysdiskurssia” huomioimatta esimerkiksi luokan ja etnisyyden roolia, olisi houkuttelevaa asettaa se teknologiavetoiseen arvorationalismiin paljon kriittisemmin suhtautuvan ekofeminismin vastapariksi. Pyrin kuitenkin välttämään herruusjärjestelmille tyypillistä kärjistävän mustavalkoista vastakkainasettelua luovimalla kyber- ja ekofeminismin ristiaalloissa. Kutsun dialogia kyberekofeministiseksi lähestymistavaksi.

Aloitan kuvaamalla ”tietoyhteiskunnan” ja globalisaation tasavertaisuuteen, ”edistykseen” ja talouden murrokseen liittyviä ulottuvuuksia. Miten ne edistävät ekososiaalista kestävää tulevaisuutta ja miten naisten mukaantulo niiden voimapiireihin myötävaikuttaisi tämän päämäärän tavoittamiseen? Arvioin kahden naistutkimuksen koulukunnan painotuksia nimenomaan huomioiden tämän kontekstin merkityksen tasavertaisuuden—ja laajemmin, kansanvallan tulevaisuudelle.

1. Globalisoituvan markkinatalouden ja tietoyhteiskunnan ekososiaaliset vaikutukset

On kummallista, että keksintöjen ja tuotannon kasvaessa naissukupuolen asema on pikemminkin taantunut kuin parantunut. Tähän mennessä sellaisia tapauksia on ollut usein. (Carpenter 1894, 1, teoksessa Ås 1999, 95.)

1980- ja 1990-lukujen mittaan hallitsevaan asemaan noussutta poliittista ideologiaa kutsutaan uusliberalistiseksi ”uudeksi taloudeksi”. Uutta siinä on sen vahvistunut ja yksipuolistunut taloudellisten, tuotannollisten ja pääomapiirejä palvelevien arvojen asettuminen keskiöön. Puhutaan suoranaisesta vapaakauppa- tai markkinafundamentalismista eli yhden totuuden talousortodoksiasta. Se määrää kysymyksistä, joiden tulisi kuulua kansanvallan määräysvallan piiriin, kuten ympäristöpolitiikka, työsuhdeturva sekä perus- ja kansalaisoikeudet. Muun muassa kansalaisjärjestöt ovat erityisen huolestuneita vapaakauppaideologian ympäristö-, sukupuoli- ja ihmisoikeusvaikutuksista (Kailo 2004b). Maasta riippuen uuden taloushegemonian katsotaan alkaneen l970-luvun lopulla ja 1980-luvun alkupuolella, voimistuneen 1990-luvun puolivälissä sekä levinneen kautta maailman, myös Suomen. Uusliberalismin mukaan kaupan ja kilpailun vapaus ja säätelystä vapautettu maailmankauppa tulee kohottaa kaiken ylittäväksi yleiseksi periaatteeksi, jonka kyseenalaistaminen tai muuttaminen esimerkiksi demokraattisilla vaaleilla tapahtuvien enemmistöpäätösten kautta ei saisi enää olla mahdollista.[1] Tämä vaatimus heijastuu myös EU:n peruslaissa, ja on yksi tärkeä syy, miksi monet kansalaiset vaativat kansanäänestystä. Euroopan Unionin ja kansallisten hallitusten ensisijaiseksi missioksi tuntuu muodostuneen suuryritysten oikeuksien edistäminen ja tulonsiirtojen takaaminen miesvaltaisille aloille sekä niitä lähellä oleville kehityshankkeille bioteknologiasta tietotekniikkaan ja yrittäjyyteen (vrt. Korten l996; Isomäki 2000; Kailo, Sunnari & Vuori, 2004b). Kun naisiakin houkutellaan mukaan tietoyhteiskuntaan, on kyse heidän integroimisestaan nimenomaan arvomaailmaan, jossa keskeisimpiä ovat taloudellinen kilpavarustelu sekä teknologian ja talousvallan (epä)pyhä allianssi. Olipa kyse Kioton ilmastosopimuksesta tai muusta tasa-arvo- ja ympäristöpolitiikasta, ekososiaalinen kestävyys on nyt alistettu lyhytnäköiselle voitontavoittelulle, piittaamatta tulevien sukupolvien oikeuksista. Markkinatalouden puolestapuhujien mukaan erilaisten tuotteiden ja hyödykkeiden sekä pääoman pitää voida liikkua vapaasti kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti. Lähes viidakon laiksi muuttuneessa markkinataloudessa esimerkiksi työläisten palkkatasoa ei siis saisi säädellä keinotekoisesti työntekijä- ja työnantajajärjestöjen sekä valtiovallan keskinäisten sopimuksien kautta. (Esim. Isomäki 2003, 54.)

Mitä taas tulee viestinnälliseen valtaan ja mediaresurssien jakoon, tutkijat osoittavat niiden keskittyneen lisääntyvässä määrin yhä harvempiin käsiin globalisoituvassa maailmassa, kyseenalaistaen vapaan ja objektiivisen tiedonkulun. Esimerkiksi pääministeri Berlusconin Italiassa sekä presidentti Putinin Venäjällä kehitys on johtanut kansanvaltaisen viestintävapauden kannalta erityisen huolestuttavaan suuntaan. Tämä selittäisikin sen seikan, että valtamediat ja -instituutiot ovat myös Euroopassa suhtautuneet l990-luvulla kiihtyneeseen talouskasvu-, tehokkuus- ja tuotosideologiaan suhteellisen tai erittäin optimistisesti ja kritiikittömästi. Uusliberalistisille arvoille perustuvan uuden talouden luokkaa, sukupuolta ja sukupuolivaikutuksia ei yleensä analysoida muillakaan julkisilla areenoilla, ja näin rakennesopeutusohjelmien ja muiden globalisaatioon keskeisesti liittyvien toimenpiteiden ekososiaaliset vaikutukset jäävät piiloisiksi.

[1] Ympäristönäkökohtien ja -lainsäädännön edessä ei esimerkiksi Kanadassa tai Yhdysvalloissa sallita toimia taloudellisen voiton esteenä (Nader 1993).

Maailmaan on siis syntynyt nimenomaan vapautetun pääoman, viestintäteknologian ja monien modernien innovaatioiden ansiosta uutta vaurautta hallitseva ja kansalliset rajat ylittävä omistajaluokka, jolla on tekno-oligarkkisia eli harvainvaltaan liittyviä piirteitä. Puhutaan suoranaisesta eliitin kapinaliikkeestä etujensa varmistamiseksi (Airaksinen 2003). Yritysten ja kansallisvaltioiden resurssi- ja omaisuussuhteiden uusi kehitys ei olekaan johtanut kollektiivisen hyvinvoinnin syvenemiseen. Teknologiset innovaatiot ovat pikemminkin lisänneet kuin vähentäneet työttömyyttä.[2] Monien tutkimusten mukaan maailmankauppakin on vilkastunut epäsymmetrisellä tavalla. Tällä hetkellä 100 suurimmasta talousyhtymästä 51 on suuryhtiöitä, loput 49 ovat valtioita. Maailman kaupasta noin kolmannes tapahtuu emoyhtiön ja tytäryhtiöiden välillä. Maailman 200 suurimman suuryhtiön myyntiluvut ovat 18 kertaa suuremmat kuin 1,2 miljardin köyhimmän ihmisen tulot. Samoin kuin näiden yhtiöiden talouselämä liikuttaa yli ¼:aa maailman kokonaistaloudesta, ne silti työllistävät vain 1 % maailman työväestöstä. (Pax, 2004, 3.) Vapaa kauppa peittoaa jo käsitteenä alleen ylikansallisten yritysten erilaiset uudet fuusiot ja kartellit sekä valtatahoja suosivat säätelyt ”säätelystä” vapautetussa maailmassa. Jo l990-luvun loppupuolella arvioitiin, että maailman 357 rikkaimmalla ihmisellä oli saman verran omaisuutta kuin maailman kolmella miljardilla köyhimmällä ihmisellä (Isomäki 2003, 78.) Lisäksi digitaalinen kapitalismi on kehittämässä syrjäytymisen ja sosiaalisen jakautumisen uusia muotoja, joihin sisältyy tendenssejä kohti autoritaarista yhteiskuntaa. (Heiskanen & Mäntylä 2003, 35.) Huolestuttava esimerkki kehityksessä on ihmisen ja koneen ”edistyksellisten” hybridien kytkökset kansalaisvalvontaan ja kontrolliin. Jo nyt USA:n hallinnon toimenpiteet antavat viitteitä siitä, että tulevaisuuden yhteiskunnassa kansalaisia seurataan ja hallitaan mikrosirujen ja ”kyborgi-ihmisyyden” ansiosta. Hyperkapitalistisille arvoille perustuva patriarkaatti on joka tapauksessa viitoittamassa uuden reitin panssaroidun, korostuneen maskuliinisuuden jatkumolla, kun mobiilit valtasuhteet löytävät jälleen uusia keinoja sulkea naiset pois voimapiireistä. Tätä sulkeistamista toteutetaan muun muassa työvoiman tarvetta vähentävän teknologian ja rahanvallan kasvuun kytkeytyvän yksityistämisen avulla. Kyberavaruus on muotoutumassa uusliberalistisen globalisaation uudeksi areenaksi, jolla teknologialla vahvistettu militarismi, patriarkaatti ja maailmanlaajuinen yhtenäiskulttuuri väkivaltakoneistoineen ovat ankkuroineet käytäntönsä rajat ylittävällä tavalla. Kasinokapitalismissa ”vapaudesta” on muotoutunut transnationaalisen eliitin vapaus kierrättää ja kiidättää pääomavirtojaan tiedon virtojen valtateillä. Tämä pääoma pakenee naisia.[3]

---

[2] Työpaikkansa säilyttäneet pohjoisamerikkalaiset tekevät nykyään 160 tuntia eli kaksikymmentäkahdeksantuntisen työpäivän verran enemmän töitä kuin 20 vuotta sitten. (Isomäki 2003, 27.)

[3] He eivät ole perinteistä omistajaluokkaa ryhmänä. Heidi Liehu näkee naiset suoranaisena omistettuna luokkana: ”Rahakulttuuri on patriarkaalisessa järjestelmässä naisen alistuksen onnistumisen symboliarvo. Naisen tavaraksi objektivoivassa maailmassa feminiinisenä pidetyn materian omistus takaa alistuskulttuurin jatkumisen, miehen, omistajan vallan. Klassinen satu, joita yhä opetetaan lapsille ideaaleina, päättyy: prinssi saa omakseen prinsessan ja puoli valtakuntaa. Prinsessa on juuri se maan kaltainen tavara, joka siirtyy miehensä omistukseen, kun naimakauppa tehdään. Prinsessa ei koskaan saa omakseen puolta valtakuntaa ja prinssiä. (Liehu l998, 85.)

Yhtenäis- eli monokulttuuri uhraa luonnon, kulttuurien ja sukupuolten moninaisuutta, koska homogeenisiä, suurina sarjoina tuotettuja tuotteita on helpompi myydä halvalla ja markkinoida verkkokaupan avulla. Sähköisen kaupankäynnin kasvaessa hallitusten käy vaikeammaksi koota veroja. Sähköisillä markkinoilla liikkuu joka päivä biljoonia dollareita, kun yhtiöt hoitavat liikeasioitaan matalan veroasteen maissa. Kun aiemmin fyysisesti toimitettuja tuotteita ja palveluita liikutellaan sähköisesti, verotulojen alijäämä kasvaa. Ihmiset ostavat tuotteet ja palvelut yhtä kasvavassa määrin Internetin välityksellä paikoista, joissa kauppahintaan sisältyvät verot ovat alhaisimmat. (Isomäki 2000, 95.) Ekososiaalinen kestävyys ja siihen liittyvä nais- ja yhteiskuntarauha eivät juuri ole tapetilla, vaan kansalaisten perusoikeuksiin kuuluvia palveluja supistetaan entisestään voittojen kartuttamiseksi. Marxilaisfeministi zillah eisensteinin[4] tilastot maailmanlaajuisesta elintaso- ja varallisuuskuilusta, johon uusi teknologian vallankumous on johtanut, muistuttavat hälyttävällä tavalla siitä, mikä on aina säestänyt teknologian kehitystä: sen sijaan että se olisi kaventanut, se on itse asiassa syventänyt kuilua rikkaiden ja köyhien, miesten ja naisten välillä. Teknologia ei sinänsä tietenkään aiheuta eriarvoistumista vaan sen ikiaikaiset kytkökset kapitalistiseen talousideologiaan, jossa voittoja kääritään juuri vähentämällä työväkeä, henkilöstömenoja ja muita kustannuksia. Alistettuna militaristisen talousvarustelun käsikassaraksi teknologia onkin toiminut useammin eliitin vallankäytön välineenä yhteishyvän lisäämisen sijaan. Yhteisiä verovaroja on myös ohjattu teknologiakehitykseen sosiaalisen kehityksen ja oikeudenmukaisuuden kustannuksella. Eisenstein on tehnyt luettelon veronkevennyksistä, jotka koskevat yhtiöitä ja hyvin toimeentulevia henkilöitä vuonna 1996. Hän ilmoittaa summaksi 440 miljoonaa USA:n dollaria. Se on enemmän kuin 17 kertaa valtion menot ja liittovaltion kulut lapsiperheiden auttamiseksi. Tämän lisäksi hän muistuttaa, että sama hallitus, joka kirjoitti uusiksi sosiaalisen hyvinvoinnin lainsäädännön ja lopetti avustukset köyhille, myönsi vuonna 1997 digitaalisen tuotannon tukea arvoltaan 70 miljardia Yhdysvaltain dollaria kaupallisille TV-tuottajille (eisenstein 1998, 63.) Hän myös osoittaa eri tilastoin, että kyberavaruudesta pääsee osallisiksi vain murto-osa ihmisistä, jotka asuvat läntisen maailman ulkopuolella:

> *84 prosenttia tietokoneen käyttäjistä asuu Pohjois-Amerikassa ja Pohjois-Euroopassa. 64 prosenttia heistä on miehiä, heidän keski-ikänsä on 33 vuotta ja keskimääräiset vuositulonsa ovat 59 000 USA:n dollaria. Kaksikymmentä huippumaata, joilla on käytössä Internet ja tietokoneet, ovat huomattavan homogeenisiä. Ne ovat ensimmäisen maailman maita Singaporea lukuun ottamatta. Suomi johtaa tilastoa, ja sitä seuraavat Islanti, USA, Norja ja Australia kannoillaan Ruotsi ja Sveitsi – eikä Hollanti ole kaukana perässä. Kolmasosalla suomalaisista on kännykkä, monilla heistä sähköposti ja Internet-yhteys. (eisenstein l998, 73.)*

Eisensteinin mukaan ”hyvinvointiin ja teletekniikkaan osalliseksi pääsyn epätasapainolla on tuhoisat vaikutukset kolmannen ja neljännen maailman

[4] Eisenstein kirjoittaa erisnimet pienellä, osana diskursiivista protestiaan; olen kunnioittanut hänen tyyliään mutta kirjoittanut nimen isolla kuitenkin virkkeen alussa.

valtioihin. Kun melkein puolet maailman väestöstä ei ole koskaan soittanut puhelimella ja yli 70 prosentilla afrikkalaisissa kylissä asuvista ihmisistä ei ole sähköä, maailmanlaajuisesta viestinnästä muodostuu kriittisen tärkeä tasa-arvokysymys." (eisenstein l998, 98.) Monet muutkin tutkijat ovat osoittaneet, etteivät tietojenkäsittelyn ja mobiileilla suoritettavan viestinnän digitalisointi ja toisiinsa yhdistyminen aiheuta muutoksia ainoastaan aineellisessa tuotannossa, vaan ulottavat vaikutuksensa myös palvelusektorille ja mitä laajimmille sosiaalisen elämän aloille. (Heiskanen & Mäntylä 2003, 33.) Naiset ovat nimenomaan ryhmänä erityisen haavoittuvaisia, jos tietoyhteiskunta investoi lähinnä teknologiakehitykseen heidän kipeästi tarvitsemiensa hyvinvointipalveluiden, työpaikkojen ja muiden tyypillisten naisalojen kustannuksella. Huipputeknologiayrityksethän kehittävät yleensä juuri työvoiman tarvetta vähentävää teknologiaa, jonka kehittämistä Isomäen mukaan käytännössä kaikki teollisuusmaiden hallitukset ovat erittäin aktiivisesti tukeneet. (Isomäki 2003, 54.)[5] Työttömyys on näin lisääntynyt, sillä se on sallinut ihmisten lisääntyvän korvaamisen automaatiolla. Toinen ja vielä paljon keskeisempi ongelma onkin se, että jokainen huipputeknologiayrityksiin syntynyt työpaikka hävittää monissa tapauksissa useita työpaikkoja kansantalouden muilta sektoreilta.

1.1. Globalisaation sukupuolivaikutukset

Teknologialla, kuten uusliberalismilla, on sukupuoli – mies – vaikka naisetkin usein samaistuvat herruuden logiikkaan. Länsimainen autonomisen ja riippumattoman subjektin ihannointi on paljastettu länsimaisen etuoikeutetun miehen illuusioksi. Patriarkaatti, kolonialismi ja kapitalismi ovat näet täysin riippuvaisia huonosti palkattujen työntekijöiden sekä ennen kaikkea naisten tarjoaman ilmaisen tai huonosti palkatun hoiva-, tunne-, uusintamis- ja kotityön perustavanlaatuisesta tuesta. Naisia ja naisaloja suostutellaan kestotalkoisiin, vaikka historia ei anna vakuuttavia viitteitä uuden kehityksen tasa-arvoistavista vaikutuksista. Tosin eliittinaiset ja joidenkin maiden keskiluokkaiset naiset ovat hyötyneet vaurauden keskittymisestä ja uusista työtilaisuuksista. Kuten Wichterich (2002), Ehrenreich (2003) ja Eisenstein

5 Isomäen mukaan: "Nykyisin tärkein yksittäinen ihmistyövoiman tarvetta vähentävä tekijä on tietysti automaation ja robotiikan kehittyminen. Teknologian nopea kehitys voi johtaa puolen vuosisadan kuluessa siihen että suurin osa nykyisistä työpaikoista muuttuu tarpeettomiksi. Amerikkalainen tutkija Jeremy Rifkin on arvioinut, että Yhdysvaltain 124 miljoonan henkilön suuruisesta työvoimasta peräti 90 miljoonaa voitaisiin korvat koneilla jo olemassa olevan tai kehitteillä olevan teknologian avulla." (2003, 50.) Koko valtavaa liikevaihtoa pyörittävän Microsoft imperiumin ydin muodostuu vain muutamasta tuhannesta erittäin ammattitaitoisesta työntekijästä. Suomessa on puhuttu paljon Nokian luomista työpaikoista, mutta todellisuudessa Nokia työllistää muun muassa Isomäen mukaan (2000, 49) Suomessa vain 21.000 ihmistä eli reilut puoli prosenttia maamme työikäisestä väestöstä, huolimatta siitä että sen osuus bruttokansantuotteesta on 4 prosenttia ja viennistä noin 18 prosenttia. Nokian toiminnalla on tietysti jonkin verran välillisiä vaikutuksia, mutta myös Nokian alihankkijat työllistävät paljon vähemmän ihmisiä kuin mitä yleisesti luullaan.

(1998) muiden muassa ovat osoittaneet, lisääntyneet työpaikat naisille ovat olleet ennen kaikkea lisääntyneitä työtilaisuuksia naisten työsuhdeturvaa ja oikeuksia polkevissa hikipajoissa.

Segregaation purkua ei voida toteuttaa huomioimatta ja muuttamatta pikemminkin rakenteellisia kuin yksilöllisiä eroja, jotka lisäävät eriarvoisuutta, olivatpa naiset insinöörejä tai hoivaajia.[7] Naisten asemassa on maapalloistumisen myötä tapahtunut kautta maailman tuntuva nytkähdys huonompaan, ja alistuksen volyymi on entisestään syventynyt. Lukuisat tutkijat, varsinkin ekofeministit ja globalisaatiokysymyksiin keskittyneet naistutkijat, ovat tuottaneet ja nostaneet keskusteluun huolestuttavia tutkimustuloksia uusliberalistisen politiikan eriarvoistavista vaikutuksista. (Suomessa esim. Eräsaari 2002, Meriläinen 2002, Sunnari 2004, Kailo 2004a.) Eriarvoistuminen ilmenee monella tasolla yksityiselämästä työelämään. R. Isomäki antaa lukuisia esimerkkejä teknologiakehityksen yhteydestä työpaikkojen katoon, viitaten implisiittisesti myös naisten (sihteerien) työllisyyden rakennemuutoksiin:

> *Amerikkalaiset taloustieteilijät Wassily Leontief ja Faye Duchin ovat arvioineet, että uusi tietotekniikka tulee lyhyen ajan kuluessa vähentämään sihteerien tarvetta 45 prosentilla ja muiden toimistotyöläisten tarvetta 25–75 prosentilla. Uuden teknologian vaikutukset ovat jo alkaneet näkyä USAssa, missä sihteerien yhteenlaskettu määrä pieneni yhden vuosikymmenen aikana vuosina 1983-93 lähes kahdeksalla prosentilla, noin neljästä miljoonasta 3,6 miljoonaan. (Isomäki 2000, 46.)*[8]

Globalisaation sukupuolivaikutukset eivät ole samansuuntaisia maailman eri puolilla, koska eriarvoistumiseen vaikuttavat monet jo yllä mainitut intersektionaaliset tekijät, kuten luokka, maanosa, etnisyys ja ikä. Naiset ovat kuitenkin ryhmänä perinteinen halpa-, pätkä-, silppu- ja reservityövoima, joka on taannut kapitalismille sen etsimän jatkuvan kasvun ja lisäarvon. Sitä valjastetaan nyt Suomessakin eritoten miesalojen kilpailukyvyn puskuriksi. Suomessa tilastot osoittavat jo selvästi naisalojen resurssoinnin ja naisten

---

[7] Tere Vadén palauttaa mieleen Internetin alkuajat, jolloin sille asetettiin suuria odotuksia. Alan entusiastit muodostivat 1960- ja 70-luvuilla verkoston, joka kehitteli intohimoisesti tietokoneiden toimintaa ohjaavia ohjelmistoja, niiden ns. koodia. Koodin vapaudesta tuli sananvapauden kaltainen hakkereiden toiminnan perusedellytys. Mutta pian ”yhteisön tavat ajautuivat törmäyskurssille markkinatalouden omistajuuteen perustuvien järjestelyjen kanssa. Perinteinen, itsestään selvä ja yhteisön muodostanut koodin vapauden ja omistajattomuuden ajatus jäi jalkoihin, kun vähitellen 80-luvulla ohjelmistoista muodostui tuottavaa kauppatavaraa.” (Heiskanen & Mäntylä 2003, 23-24.) Garnham ennakoi myös, että samantapaisia, perimmiltään tiedon luonteen ja kapitalismin huonosta yhteensopivuudesta juontuvia kiistoja on edessä, mikäli korkeakoululaitosta aletaan kaupallistaa muuttamalla yliopistoja tietoja myyviksi liikeyrityksiksi, kuten on yritetty tehdä “uuden talouden” ja “tietoyhteiskunnan” nimissä. Ks. myös Helsingin Sanomien artikkeli ”Internetin suosittuja hakukoneita syytetään sensuurin tukemisesta” (28.7.04), jossa Google ja Yahoo mainitaan vastuuttomina Kiinan sensuurivaatimuksiin suostuneina hakukoneina.

[8] Ks. B. Ehrenreich (2003), koskien markkinatalouden sukupuolivaikutuksia köyhien naisten elämään USA:ssa. Globalisaation ja vapaakaupan vaikutuksista ympäristön tilaan ks. Nader (1993), turbokapitalismista Luttwak (1998), Korten (1998, 1996); Golding (1996) Hines (2000); Mander (1996). Ekofeministeistä M. Mies (1986) ja V. Shiva (1993, l997a, 1997b, 2003) ovat ottaneet säännöllisesti kantaa tutkimuksissaan uusliberalismin sukupuoli- ja ympäristövaikutuksiin.

työllisyyden heikentyneen uuden talouden seurauksena.[9] Se, että taloudellisen eriarvoisuuden kärjistyminen koskettaa nimenomaan naisia, on Suomessa seurausta juuri työmarkkinoiden vahvasta segregoitumisesta sukupuolen mukaan. Tulonsiirrot ja julkiset tukiaiset hyödyttävätkin epäsymmetrisesti juuri miesvaltaisia IT- ja teknologia-aloja. Kun veronalennuksia ja erilaisia järjestelyjä puolustetaan Suomessakin sillä, että luotu vauraus ja naisalojen ”palkkamaltti” ja tehotoimet takaavan koko kansallisen kilpailukykymme ja tihkuvat vaurautena alaspäin, todellisuus ja tilastot kertovat aivan muuta niin Suomessa kuin muualla. Jo 1980-luvulla todettiin: ”Naiset muodostavat puolet maailman väestöstä, l/3 palkatusta työvoimasta, tekevät 2/3 kirjatuista työtunneista, mutta saavat arviolta vain 1/10 kaikista tuloista ja omistavat vähemmän kuin 1/100 maailman omaisuudesta. (YK:n v. 1979 julkistama raportti. Pietilä 1980, 7.) Nyt maailman köyhistä yli 70 % on naisia ja varallisuuserot ovat kärjistyneet niin kehitysmaissa kuin teollisissa ”kilpailukyvyn” huippumaissa (Day 2000). Vahvasti sukupuolistavia globalisaatioprosesseja ovat nykymaailmassa ensinnäkin julkisen sektorin jatkuvat supistukset. Naiset kärsivät niistä suorimmin, lankeaahan ”kolmannelle sektorille” ulkoistettu palkaton hoiva- ja ylläpitotyö pääasiallisesti heille. Naiset tarvitsevat julkisia palveluja myös voidakseen ylipäätään yhdistää perheen ja työn. Taloudellinen riippuvaisuus on toisaalta merkittävä tekijä naisiin kohdistuvassa väkivallassa, mm. rajaten naisten mahdollisuuksia löytää ulostie tilanteesta. Suomessa kirkkaitten viinojen hintojen lasku myös näkyy lisääntyneenä väkivaltana, josta naiset ja lapset todennäköisimmin kärsivät kodeissa entistä enemmän. Vaikka raittiitkin miehet pahoinpitelevät vaimojaan ja tyttöystäviään, alkoholi alentaa väkivaltaisten miesten kynnystä toimia aggressiivisesti.

Palkkojen alasajo tai ”palkkamaltti”, julkisen sektorin vähenevä työllisyys ja irtisanomiset sekä hintojen nousu tuntuvat suhteettomasti juuri naisten ja varsinkin eläkenaisten kukkarossa. Valtaosa irtisanotuista kuntien ja valtionhallinnon työntekijöistä on EU:ssa—myös Suomessa – naisia. Mitä tulee ”joustoihin” ja pääoman vapaaseen liikkumiseen halpojen työvoimakustannusten perässä, ”joustamista” vaaditaan nimenomaan puolustuskyvyttömiltä työntekijöiltä. Esim. Yhdysvalloissa naiset eivät enää saa yhdestä työpaikasta riittävää elatusta (Ehrenreich 2002). Sama suuntaus on vyörynyt Suomeenkin. Kun julkista sektoria nyt supistetaan, luodaan samalla kysyntä ja edellytykset yksityistämiselle, joka sekin keskittää valtaa ja omaisuutta miehille. Tämä prosessi johtaa usein palvelumaksujen nostamiseen. Huolenpito ihmisistä ja heidän perustarpeistaan kaupallistuu: se virtaa sinne missä on rahaa, ei sinne missä siihen on tarvetta. Globalisaation voitta-

[9] Esimerkiksi Helsingin Sanomat raportoi seuraavasti: ”Nuorten aikuisten naisten pätkätyöt ovat yleistyneet eniten ... Joka neljäs 30-40 vuotias nainen teki Tilastokeskuksen mukaan viime vuonna pätkätöitä, miehistä joka kymmenes” (HS l7.5.02). Helsingin sanomissa todettiin l7.12.2003 naisten työllisyyden lähteneen laskuun; J. Arton tilastot jo vuodelta 2000 kertoivat karua kieltä globalisaation sukupuolivaikutuksista: ”Naisten osuus on 40 prosenttia maailman työvoimasta, 20 % yritysten johtopaikoista, ja 2-3 prosenttia suuryritysten johtopaikoista” (Artto 2000, 33.) Akavan mukaan 47 % alle 30-vuotiaista korkeakoulututkinnon suorittaneista naisista työskentelee määräaikaisessa työsuhteessa. Samanikäisistä korkeakoulutetuista miehistä määräaikaisissa työsuhteissa on 21 %. (Akava 2003.)

jat, monikansalliset yritykset, ovat nekin miesvoittoisia valtapiirejä, jotka päihittävät varsinkin aloittelevat nais- ja pienyritykset mennen tullen, kun hinnat ja palvelut kilpailutetaan. Toisaalta, sikäli kun miesaloja ei velvoiteta osallistumaan vanhemmuuden sosiaalisten kustannusten jakoon, ”kilpailukyvyllä” viitataan Suomessakin lähinnä miesaloihin. Suuri tukiaisia nauttivat teknologia- ja IT-yritykset ovatkin miesyrityksiä. On otettava huomioon, että naisia on yrittäjinä vain noin 30 prosenttia, ja heidän perinteinen suurempi hoivavastuunsa ja kotityönsä ovat mittava este heidän mahdollisuuksilleen kilpailla paitsi miesalojen, myös miesyrittäjien kanssa tasavertaisesti ”vapailla markkinoilla”.

Merkitseekö naisten mukaantulo tietoyhteiskuntaan heidän assimiloimistaan vai tunnerationalistisen maailmankuvan voimistumista? Tämä on jännite naiset ja teknologia -hankkeissa niin tieteen kuin työelämän kulttuurin osalta. Naisten integroiminen tietoyhteiskunnan arvokylmiöön herruusideologioitten ehdoilla lupaa vaurautta ja ”tasa-arvoa” eliittinaisille mutta voi tehdä heistä myös miesten rinnalle uuden vähempiosaisten alistajaluokan. Heidi Liehun mukaan naisten kritiikitön muuttuminen hyviksi jätkiksi merkitsisi patriarkaalisen naisvihamielisen maailman vahvistamista:

> *Osallistumalla perinteiseen tieteen jumalanpalvelukseen sen rivikuulijana tai sen seremoniamestarina [nainen] tulee vahvistaneeksi tuon tieteen seremonian patriarkaalista perustaa juuri toistamalla sen miesvaltaa tukevia käskystöjä. Osallistumalla perinteisen tieteen harjoitukseen nainen yhteisön syvätasolla vahvistaa omaa alistustaan. Nainen saa osallistua tieteen tekoon, mutta vain, jos noudattaa miehisen tieteen lakeja ja sovittaa itsensä muottiin, joka on vuosituhansien kuluessa muovautunut heijastamaan perinteistä miehistä minuutta—eikä tämä edesauta perinteisten sukupuolisten stereotypioiden, tunteellisen feminiinisen ja järjellisen maskuliinisen purkamista tai naisen vapautumista etsimään ja noudattamaan oman ei-alistetun subjektiutensa ääntä. (Liehu l998, 41.)*

Liehu uskoo, että tieteen instituution sisällä nainen on vaarallinen juuri potentiaalisena ’huonona naisena’, joka on valmis tuomaan kielletyn perinteisen ’feminiinisen’ (tunteellisen) tieteen harjoitukseen—kuten nainen on vaarallinen uskonnon näkökulmasta juuri samasta aistillisesta syystä, valmiina tuomaan aistillisen kodin ulkopuolelle, naisen sfäärin ulkopuolelle, muiden kuin poikien synnyttämiseen tähtäävien tarkoitusperien toteuttamiseksi. Nainen voi lainvastaisen tunteellisen elementin (tai uskonnon kielellä lainvastaisen syntisen ja houkuttelevan aistillisen) avulla murtaa patriarkaatin. (Liehu 1998, 41.)

On myös hyvä tiedostaa, että itse käsite ”tietoyhteiskunta” saattaa olla harhaanjohtava teoreettisen analyysin välineenä, koska se on osa talouspoliittista ja yksipuolista vallitsevaa ideologiaa. Tiedon saatavuus ja tuottaminen on edistyksen ja hyvinvoinnin ehto—mutta tietoyhteiskuntaa eivät ohjaa tiedon itseisarvon ja kansansivistyksen arvot vaan tiedonkin alistaminen hyödykkeeksi—ennen kaikkea vauraille ja jo ”kehittyneille” maille ja maailman-

kansalaisille. Koko käsitettä ei käytetä ensisijaisesti lisäämään ymmärrystä maailmasta, jossa elämme. Sen sijaan ihmisiä houkutellaan sen nimissä usein hyväksymään miltei mitä tahansa epäilyttäviä esityksiä ja ehdotuksia (ks. Liehu 1998; Heiskanen & Mäntylä 2003, 42). Tiivistäen, segregaatiota ylläpidetään talouspoliittisista syistä, mutta sitä voidaan myös purkaa samoin verukkein. Miten kyber- ja ekofeminismi sitten suhtautuvat tähän globalisaation ja viestintäteknologiseen kehitykseen? Mikä niitä yhdistää, missä ne eroavat?

2. Kyberfeminismi

Määrittelen kyberfeminismin naisnäkökulmaiseksi, lähinnä naistutkimuksen parissa luoduksi teoreettiseksi viitekehykseksi, jossa otetaan kantaa emansipatorisesta näkökulmasta tietoyhteiskuntaan, tekniikkaan, uuteen viestintäteknologiaan ja kulttuuriin ja niihin liittyviin sukupuolistaviin ja sukupuolistuneisiin ilmiöihin. Termini—kyberekofeminismi—on toisaalta reaktio paitsi kyberfeminismin, myös ekofeministisen suuntauksen ja tutkimuksen vähäisyyteen Suomessa, ja liittyy pyrkimykseeni paikata tätä suomalaisen naistutkimuksen aukkoa. Koen tärkeäksi esitellä molemmat suhteellisen vähän Suomessa huomiota saaneet naistutkimuksen suuntaukset.

Susanna Paasonen on hiljattain (2004) käsitellyt kyberfeminismin asemaa Suomen naistutkimuksessa. Hänen mukaansa kyberfeminismin eri määritelmiä ja merkityksiä ei juuri ole eritelty kotimaisessa tutkimuksessa; kyberfeminismi on rantautunut Suomeen lähinnä vain tutkimusviitteinä. Hänen mielestään käsitteen synty sekä tunnetuimmat sovellukset löytyvät mediataiteen ja aktivismin piiristä. (Paasonen 2004, 4.) Vaikka on totta, että tutkimus on ollut vähäistä, tällaista alustavaa tutkimustyötä (ja siihen liittyvää opetusta) on tehty Oulun yliopiston naistutkimuksen piirissä jo vuodesta 2001 ja pienemmässä mittakaavassa aikaisemminkin.[10] Pohjois-Amerikassa ja Isossa Britanniassa suuntaus on sen sijaan saanut paljon enemmän huomiota. Melanie Stewart Mill näkee digitaalisen aikakauden juonteissa lähinnä kaksi feminististä pääsuuntausta:

> *Länsimaiset feministit ovat ymmärtäneet uuden digitaalisen teknologian nousun hyvin eri tavoin. Nykyisin, kaksi lähestymistapaa näyttää tulleen suosituiksi ja on levinnyt laajalle akateemisten naisten keskuudessa ja teknologiasta keskusteltaessa. Määrittelen ne perinteisemmiksi liberaa-*

[10] Vuonna 2001 tarjosimme Northern Women's Studies -ohjelmassa "Ethics, Technology and the Northern Periphery" -kurssin, jossa pohdimme ekofeminismin sekä globalisaation, tietotekniikan sekä kyberfeminismin suhdetta. Artikkeleita tai katsauksia aiheesta on ilmestynyt useampi (Kailo 2001, 2002a, 2002c, 2002e, 2000a, 2000c, 2000f) ja tämä WomanIT-rahoitteinen antologia on tämän tutkimustyön suora jatke. Myös Jyväskylän yliopistossa on viime vuosina järjestetty teknologiaan ja sukupuoleen liittyviä tapahtumia. Sukupuolen teknologioista ja mainitsemistani tietoyhteiskunnan ilmiöistä on myös tuotettu tutkimusta Jyväskylän yliopiston naistutkimus -ohjelmassa. Osallistuin myös itse Gendering Technologies -seminaariin siellä marraskuussa vuonna 2001. Ks. myös TEKin julkaisemaa kirjaa Missä naiset? Nainen ja tekniikka (2002).

lifeministisiksi ja erityisesti Pohjois-Amerikan yliopistoissa esiin nouseviksi ja vahvistuviksi kyberfeministisiksi juonteiksi. (Millar 1998, 56.)

Millarin mukaan nämä kaksi näkökulmaa ovat feministinen reaktio 1970-luvun ja l980-luvun alkupuolen feministiselle suhtautumiselle teknologiaan (monet ekofeministiset lähestymistavat mukaan lukien), jotka koetaan nykyisin ongelmallisina niihin sisältyvän (oletetun) teknofobian ja essentialismin eli biologisen olemusajattelun tähden.

Kyberfeminismin vahvuutena pidetään, että sen teorioissa naiset representoidaan ”valoisana vaihtoehtona” niille teorioille, jotka ovat lukinneet naiset uhrin asemaan leimallisesti miehisen kulttuurin ”toisena”. Keskittymällä naisten legendaarisen tunneälyn ja hoivatyön ylittäviin kykyihin kyberfeministiteoriat purkavat patriarkaalisten rakenteiden kautta tuotettua diskursiivista naiskuvaa teknologisesti epäpätevistä naisista, joiden huostaan ei voisi uskoa koneita ja miehisiä valta- ja voimapiirejä. Kyberfeminismiin liittyykin vahva pyrkimys romuttaa ne perinteiset roolijaot ja sukupuolten välistä eroa ylläpitävät ajatusrakennelmat, joissa nainen edustaa luontoa, hoivaa, yksityisen piirin ja kodin ylläpitoa ja työvoiman sekä ihmislajin uusintamista (Lahtinen 2004). Tässä ajattelussa miesreviiri sisältää perinteisesti kulttuurin, politiikan, talouselämän ja yleensä kaiken perhemiljöön ylittävän julkisen vaikutuspiirin sekä ns. ”tuottavan” työn. Jos segregaatiota on ylläpidetty Suomessa ja muualla juuri sosialisoimalla ja kouluttamalla tytöt yksityistä aluetta ja hoivatyön arvoja heijastaville naisaloille (kasvatus-, terveys- ja sosiaalialat) poikien suuntautuessa mm. teknologiaan ja talouselämään, kyberfeminismin voidaan nähdä rikkovan nämä perinteiset rajat. Mutta monet kyberfeminismit suhtautuvat hoivaan ja naisten perinteisiin attribuutteihin yhtä väheksyen kuin naisalat “tuottamattomiksi” leimanneet valtapiirit. Patriarkaaliselle yhteiskunnalle on ollut tärkeää julistaa nainen tunteellisemmaksi kuin mies—alistettu on näin ikään kuin syyllistetty yksilöpsykologisesti omasta alistetun roolistaan. Jos ei huomioida kasvatuksen vaikutusta sekä rakenteellista eriarvoisuutta ja segregaatiota, ei tiedosteta, että tuo “tunteellinen riippuvaisuus” on ollut lähinnä keino siirtää huomio miesten omasta tunteellisesta riippuvaisuudesta naisiin ja projisoida se vain heidän erityisyydekseen. Samalla se suo mahdollisuuden nostaa näkyviin naisen taloudellinen ja sosiaalinen riippuvaisuussuhde miehestä elättäjänä ja vallankäyttäjänä. Kun järki on nostettu samalla miehiseksi rationaalisuuden piirteeksi naisellisen tunnetalouden vastakohtana, saadaan naiset itsekin halveksimaan alempiarvoista reviiriään ja “riippuvaisuuttaan”—vaikka se onkin vallitsevan kasvatusmallin ja sosialisaation pikemminkin kuin “vapaan tahdon” seurausta. Ne kyberfeministit, jotka eivät tiedosta patriarkaatin tavoin, että jo tunteiden vähättely ja näkeminen erillisinä ”järkirationalismista” on TUNNE (hallitsemisen ja vallantunne), haluavat myös osoittaa olevansa hyperrationaalisia pikemminkin kuin tunteellisia ja ”hysteerisiä” feministejä. Miehiin ja herruusjärjestelmään samaistuminenhan tukee vaurauden ja vallan tavoittelua. Kärjistäen, kyberfeminismille valta on ”poikaa” ja informaatioteknologia sekä tekniikka avain naisten emansipaatioon. Siinä mielessä kyberfeminismi on arvoiltaan ja päämääriltään lähempänä EU:n tasa-arvohankkeitten henkeä; niissä ensiarvoista ei ole naisten ja miesten tasavertaisuuden takaaminen ja

ylläpitäminen tasapuolisin resurssein vaan nimenomaan porttien avaaminen naisillekin miehiseen korkean teknologian maailmaan ja leimallisesti miehiseen arvomaailmaan.

Kyberfeministisiin näkökulmiin ovat toisaalta vahvasti vaikuttaneet postmodernit teoriat, joissa sukupuoleen suhtaudutaan eräänlaisena kulttuurisidonnaisena ja vaihtelevana ”esittämisen tapana” ja performaationa (Butler 1990), jopa sukupuolten ”tyylinä”. Vaikka postmoderni kyberfeminismikin sisältää erilaisia juonteita ja painotuksia, sen voi nähdä suhtautuvan naiserityisyyteen ja ns. positiivisen sukupuolieron teorioihin kyynisesti ja epäilevästi. Naiserityisyyttä on jopa pidetty vaarallisena strategiana, pelkkänä biologiaan projisoituna sukupuolistavana ja segregaatiota ylläpitävänä myyttinä. Köyhyyden naisistuessa herää kuitenkin kysymys, kuka hyötyy lähinnä abstraktista teoreettisfilosofisesta nais-kategorian vesittämisestä, kun mediakin karttaa sukupuolivaikutusten esiin nostamista, ja tuntuu olevan iso kynnys saada esille juuri naiseuteen sosiaalisena sukupuolena liittyviä kysymyksiä. Hikipajassa l4-tuntista työpäivää riistopalkalla tekevä nainen kyllä tietää, että kategoria ”nainen” ei ole performaatio tai ”sukupuolen esittämisen tapa”. Sen tiedostavat myös ne monet yritysjohtajat, jotka palkkaavat juuri kiltimmiksi, joustavammiksi ja nöyremmiksi kasvatettuja tyttöjä ja naisia tehtaittensa halpatyövoimaksi. Ekofeminismi eroaakin kyberfeminismistä paitsi sen tietoisen ympäristönäkökulman, myös juuri naiserityisyyden strategisen keskiöön asettamisen suhteen. ”Nainen” on poliittinen kategoria myös marxilaiselle feminismille, josta ei ole varaa luopua (Wittig 1991). Palaan eron politiikkaan ekofeminismi-luvussa.

2.1. Haraway ja kyborgi-manifesti

Donna Haraway kuuluu keskeisimpiin ja tunnetuimpiin kyberfeministeihin, ja hänen Kyborgi-manifestinsa (1985) on muodostunut eräänlaiseksi pyhäksi julkilausumaksi monille nuorille naisille. Haraway esittää ironian ja strategiset liittoutumat vaihtoehdoiksi naisten luonnollista yhtenäisyyttä korostaville näkemyksille: ekofeministien osin juhlima Jumalatar/äiti-maa korvautuu hänellä kyborgin eli kyberneettisen organismin hahmoilla. Kyborgi merkitsee tässä feministisubjektin metaforaa, rajahahmoa, joka liikkuu luonnollisten ja keinotekoisten, orgaanisten ja teknologisten hierarkkisten kategorioiden läpi ja halki ”asemoimatta teknologiaa maskuliiniseksi toiseudeksi” (Paasonen 2004, 5). Sittemmin eräänlaiseksi kyberfeminismin ”pyhäksi tekstiksi” kanonisoitu manifesti etsii keinoa ylittää feministisen teorian sisäiset rajaaidat, joita rakennetaan suhteessa rotuun, seksuaalisuuteen ja esimerkiksi luokkaan. Toisaalta se pyrkii myös muotoilemaan kriittistä feminististä asemaa suhteessa teknologiaan ja luonnontieteisiin, joskaan ei usein samoista lähtökohdista kuin ekofeminismi. Segregaation purkamisen kannalta keskeistä on se, että Haraway pyrki manifestillaan korvaamaan perinteisen kaksinapaisen sukupuolijärjestelmän dualismit, jotka on perinteisesti liitetty toisaalta naisiin ja luontoon ja toisaalta miehiin, kulttuuriin ja teknologiaan. Kyborgi-käsitteellä hän tarjoaa eräänlaisen teoreettisen ulospääsyn länsimaisista jyrkistä sosiaalisen sukupuolen kuvista (Kailo 2003a). Haraway kuvaa

kyborgin eräänlaisena särönä ja uudelleen muovattuna oliona keinotekoisen ja luonnollisen välillä perustelemalla sen sillä, ettei aiempi eron politiikka enää toimi modernissa teknologisessa yhteiskunnassa. Harawaylle nainen ei ole enää marginaalisuuden, toiseuden, esineellistämisen representaatio vaan sellaisen ihmisen ja koneen välitilan ruumiillistuma, virtuaalihybridi, jollaiseksi jokaisen on määrä tulla:

> *Kyborgi on kyberneettinen organismi, koneen ja organismin hybridi, niin sosiaalisen todellisuuden kuin myös mielikuvituksen luomus ja tuote. Sosiaalista todellisuutta eletään sosiaalisissa suhteissa, tärkeimmissä poliittisissa rakennelmissamme, maailmaa muuttavissa mielikuvissa. (Teoksessa Kemp 1997, Cyborg Manifesto, 480.)*

Kyborgi toimii siis eräänlaisena automaattisena sukupuolten segregaation purkajana, joka heittää koko kysymyksen biologisesta determinismistä historian romukoppaan. Harawayn mukaan vanha sukupuolijärjestelmä perustui ”bio-essentialistiselle” harhalle. Kyborgit ovat sen sijaan kopioita ilman alkuperää (ibid., 481), ja ihmistenkin on ymmärretty olevan eräänlaisia kopioita, klooneja, ei enää takuuvarmasti perimältään lihaa ja verta tai ainutlaatuisia, yksilöllisiä sukupuolen edustajia. Harawayn mielestä kaikkia tieteellisen tiedon avulla tavoitettavia ilmiöitä tulee lähestyä ja ne tulee muotoilla viestintäteknologian ongelmiksi (hallinnon tasolle) tai tekstiteorioiksi (niille, jotka haluaisivat ottaa niihin kantaa kriittisesti) (Haraway 1997, 479): ”Kyborgi on eräänlainen purettu ja uudelleen koottu, postmoderni kollektiivinen ja persoonallinen minuus. Tämä feministien tulee koodata itse. Viestintäteknologiat ja bioteknologiat ovat ratkaisevia kehomme uudelleenmuotoilun työkaluja” (Haraway 1997, 480). Harawayn suhtautuminen naiseuden ”vanhakantaisempiin” representaatioihin tiivistyy hänen kuuluisassa lausahduksessaan, ”Olisin mieluummin kyborgi kuin jumalatar” (Haraway 1997, 482). Ekofeminismin johtotähti Vandana Shiva (2003, 77) on vastannut tähän haasteeseen toteamalla: “Olisin mieluummin jumalatar kuin hullu lehmä”, viitaten omasta puolestaan bioteknologian ekologisiin seurauksiin ja esittäen ekofeminismin sittenkin takaavan paremmin ekososiaalisen tulevaisuuden otettaessa huomioon teknologiakehityksen haittapuolet ja uhat. Onkin totta, että joidenkin kyberfeministien kyborgi-ihmisyyteen kohdistama into ja optimismi näyttäytyy naiivilta uusliberalistisille arvoille lisääntyvästi rakentuvan ”tietoyhteiskunnan” kontekstissa vuonna 2005. Harawayn emansipatorisen optimismin inspiroimana esimerkiksi kyberfeministi Sadie Plant (1997) painottaa naisten ja teknologian yhteyttä ottamatta kantaa ekososiaaliseen kestävyyteen, puhumattakaan globalisaatiokehityksen eriarvoistavista sukupuolivaikutuksista. Plant uskoo, että Internet on aikaansaanut hedelmällisiä debatteja sosiaalisesta sukupuolesta, rodusta, etnisyydestä, luokasta jne., koska sen käyttäjillä on nyt ennenkuulumattomat mahdollisuudet toimia paljastamatta henkilöllisyyttään. Sukupuoleen tai ulkonäköön perustuvaa syrjintää ei enää tarvitse pitää ongelmana Internetin maailmassa, vaikka kyberavaruus ei estäkään ennakkoluuloja ja kiihkoilua. Näin Internet itsessään edistää sukupuolten segregaation purkamista. Loppujen lopuksi, Plantin mielestä, naisten toiseuden olosuhteet ja tila ovat siirtymässä myös miesten olosuhteiksi: ”Kun muututaan kyborgiksi, on kuin päälle vedettäisiin kyberavaruus

viettelevänä ja vaarallisena vaatekappaleena, ja tämä on kuin verhoutumista naiseen. Jos mies ihmisenä on ainoa ihmisyyden normi, naiskyborgi on ainoa kyborgin muotti" (Plant 1997, 506). Plant uskoo optimisesti monien muiden kyberfeministien tapaan, että digitaalisessa ajassa naiset voivat toteuttaa itseään eräänlaisina symbolisina "verkonkutojina" ja hämähäkkinaisina, sillä ei-lineaarinen internetverkosto heijastaa naisten maailmaa. Plant väittää, että hienosäätönsä asteesta huolimatta kone on osa luontoa ja siksi sen on ymmärretty olevan vailla miehisiä ominaisuuksia: vaikutusmahdollisuutta (agency), autonomiaa ja itsetietoisuutta, kykyä tehdä historiaa ja muuttaa maailmaa. Se, mikä miesten mielestä yhdistää naisia, luontoa ja koneita, on se, että ne on luotu palvelemaan miehiä. Plant uskoo, että ongelmallisesta subjektin asemastaan huolimatta naiset ovat aina löytäneet reitit ja keinot kiertää heidän puheensa marginalisoivat valtajärjestelmät. (Plant l997, 505.) Hänen mielestään olennaisen tärkeätä on kuitenkin se, että nyt miehetkin ovat muovautumassa koneiksi, ja näin segregaatiota puretaan teknologian avulla ikään kuin huomaamatta.

Millar omasta puolestaan on ottanut käyttöön erikoistermin, särkijän (cracker). Sillä hän viittaa feministisiin mahdollisuuksiin, joita digitaalinen kulttuuri tarjoaa ja joiden ansiosta naiset voisivat murtautua patriarkaalisiin järjestelmiin ilman lupaa. (Millar l998, 200.) Hän pyrkii löytämään keinon avata digitaalisen sukupuolittuneen kulttuurin koodit; hän analysoi niitä eri strategioita, joita feministit voivat ottaa käyttöönsä paljastaakseen digitaalisia diskursseja ja tullakseen täysin tietoisiksi niistä ja eri tavoista, joiden avulla sosiaalinen sukupuoli tuotetaan niissä. Päinvastoin kuin Plant, Millar pohtii valtasuhteita, joiden ennallaan säilyminen olisi este digitaalisen kulttuurin tasa-arvolle: "Kyberfeminismin retorinen ihannoitu kyberneettinen tulevaisuus piilottaa rodun, luokan ja sukupuolen valtasuhteet" (Millar l998, 63). Plantin luottamus ja usko siihen, että koneet korvaavat positiivisella, sukupuolirooleja purkavalla tavalla ennen luonnon valtaaman semioottisen tilan, kiteyttää hänen kyberfeministisen suhtautumisensa tietoyhteiskunnan sisällään pitämien mahdollisuuksien suhteen. Lisääkö oikeudenmukaisuutta ja naisten oikeuksia, jos hekin kantavat tulevaisuudessa miesten rinnalla siruja ja teknologisia sormenjälkiä kehossaan? Myös Paasonen suhtautuu tietyllä varauksella kyberfeminismiin, todeten että taiteellisen tuotannon, verkostoitumisen ja kirjoituksen areenana kyberfeminismi asettuu kitkaiseen suhteeseen feminististen teorioiden ja naisliikkeen historian kanssa.[11] Kyber-etuliite edustaa uutuutta ja uusia mahdollisuuksia, joiden perustana on yhtäältä irtautuminen feminismistä, toisaalta kyber-etuliiteen hahmottomuus ja joustavuus. Kyberfeminismin määrittely on tässä yhteydessä mahdollista

[11] Toisessa kyberfeministisessä internationaalissa pitämässään esitelmässä mediataiteilija Corrinne Petrus (l998, 75) korostaa, ettei pidä itseään feministinä, "mutta haluan kenties kutsua itseäni kyberfeministiksi. Kyberfeminismissa on yksi asia, josta pidän paljon; se ettei kukaan tiedä mitä se täsmälleen on. Sillä ei ole vielä rajoja." (Paasonen 2004, 5.) Tämä on hyvä esimerkki nuorten kyberfeministien epäilevästä suhteesta feminismiin. He eivät tiedosta, ettei heillä olisi äänioikeutta, koulutusmahdollisuuksia ja muita oikeuksia ilman feministiäitejään, tai sitten heidän tulkintansa feminismistä perustuu mm. median levittämille harhaanjohtaville stereotypioille feminismin päämääristä ja luonteesta.

ainoastaan negaation kautta. Olen yhtä mieltä Paasosen kanssa, että kyberfeminismissä tarvitaan muutakin kuin virtuaalisia mahdollisuuksia, negaation tyhjyyttä, vaikka tällainen sukupuolieron tabula rasa voikin toimia uuden uljaan sukupuolen rakennusaineena ja luovuuden kimmokkeena. Vaikka kyberfeminismin ja ekofeminismin asenne segregaation purkamisen suhteen onkin samansuuntainen, edellä mainitun suuntauksen edustajat kantavat vähemmän huolta kestävästä kehityksestä tai siihen rinnastettavista luontosuhde- ja globaalin eriarvoistumisen kysymyksistä. Jos seuraavassa kappaleessa keskityn kahdesta suuntauksesta enemmän ekofeminismiin, se heijastaa omaa maailmankuvaani, jossa ekososiaalinen kestävyys on yhtä tärkeä kuin naiskysymys. Se, että kyberavaruus nähdään avoimena mahdollisuutena—mitä se jollain tasolla tietenkin on—saattaa omasta lähtökohdastani kuitenkin osoittaa tietämättömyyttä niistä yllämainituista uusista esteistä, mitä se samalla rakentaa varsinkin köyhempien naisten mahdollisuuksille säälliseen ihmisenarvoiseen elämään. Minkälaisessa maailmassa eläisimme, jos ne resurssit, jotka nyt on suunnattu teknologiaan ja yritysmaailman tukemiseen, olisikin suunnattu ruoan ja energianlähteiden omavaraisuuteen, kestävään tulevaisuuteen, kaikkien kansalaisten ja maanosien yhdenvertaisuuteen?

3. Ekofeminismi ja ekososiaalinen kestävä tulevaisuus

> *Taivas, joka maan päälle laskeutuisi, olisi tämänpuoleisen transsendenssin maailma. Ei vain ihmisen valtakunta - sen pyhimyksiä olisivat myös meret, kuuset, madot, pääskyt, käärmeet, sen transsendenssin kuvia ihmisjumaluuden ohella yhtä lailla perhos- ja käärmejumalat. ... Materialistinen luonnonriiston maailmankuva murtuu vanhan metafysiikan mukana; mutta materiaalisen henkistyessä ihminen löytää itsensä materiana muun materian ohella, henkenä muiden henkien ohella: maailmantuhon jälkeisen hengen valtakunnan, olemattomuuden eteerisen valtakunnan korvaa materiaalisen hengen valtakunta - hengen, yhtä lailla käärmeen, ihmisen, laakson kuin lehmuksen. (Liehu 1998, l128)*

Poikkitieteellinen ekofeminismi, kirjallisuustieteen sisäinen ekokritisismi (Glotfelty 1996; Kailo 2001a) ja uskontotieteeseen kytkeytyvä spirituaaliekologia ovat Suomessa suhteellisen uusia aloja (Ketola, K., H Pesonen & T Sjöblom 1997).[12] Ympäristöä ja sukupuolen merkitystä ympäristökysymyksille ja luontosuhteelle ovat huomioineet ennen kaikkea ekofeminismit, joten aloitan ekofeminismin yleisluontoisella määrityksellä. Käytännössä se, miten ekofeminismi rajataan ja minkälaiseen poliittiseen ja historialliseen maailmankuvaan ja kontekstiin se sijoittuu, riippuu siitä, puhutaanko Euroopan, Kanadan, Yhdysvaltain tai kolmannen ja neljännen maailman ekofeministeistä ja rajataanko sen merkitys lähinnä länsimaissa käytettyyn ekofeminismisanaan.

[12] Vihreistä Hassi (l986) ja Anttila (1988) ovat ilmeisesti ensimmäisten joukossa esitelleet ekofeminismiä Suomessa.

Ekofeminismi pitää sisällään valtavan määrän aiheita, joista voisi mainita luontosuhteen ja sukupuolen, ihmisten ja eläinten suhteet, globalisaation sukupuoli- ja ympäristövaikutukset, kehitysmaat ja herruusjärjestelmät, tieteen paradigmojen yhteydet naisten, luonnon ja kehitysmaiden hallintaan ja riistoviljelyyn. Ekofeminismin ydintä on kaikesta sen ”moni-naisuudesta” huolimatta pyritty määrittelemään ajattelun apuvälineenä eli heuristisesti. Näin samoja päämääriä ajavat ryhmät voivat myös tunnistaa ja tavoittaa toisensa paremmin. Yksi ongelmista, johon määrittelyssä törmätään, on se, etteivät ekologia tai feminismi ole yksioikoisia tai yksimerkityksisiä käsitteitä. Joillekuille ekologia ja ekofeminismi ovat luonnontiedettä. Toisille se on filosofinen holistinen ja integroiva oppisuunta, joka painottaa kaikkien elämänmuotojen riippuvuutta toisistaan. Joillekuille se on uskonto- ja kirjallisuustiedettä. Keskityn tässä sen yleisiin maailmankuvallisiin piirteisiin ja merkitykseen sukupuolen mukaan eriytyneiden työmarkkinoiden ja globalisaation kontekstissa.

Katherine Davies (1988) tarjoaa artikkelissaan ”What is Ecofeminism?” (Mitä ekofeminismi on?) Women and Environments -lehdessä tiiviin ja mielestäni johdannoksi käyttökelpoisen[13] ekofeminismin määritelmän neljän peruskäsitteen kautta, jotka luonnehtivat tämän suuntauksen valtavirtaa. Tiivistän ne seuraavasti:[14] 1) Ekofeminismi ulottaa kokonaisvaltaisen lähestymistapansa käsittämään koko elämän; maapallo on yksi yksittäinen vuorovaikutussuhteille perustuva ekosysteemi. 2) Kaikki elämän muodot ovat toisistaan riippuvaisia. Ihmiset nähdään ekosysteemiin sulautuneina osina, ei erillisinä tai muita olentoja arvokkaampina. 3) Kolmantena periaatteena on ekofeminismin ei-hierarkkinen käsitejärjestelmä, joka on seurausta holistisesta, kaikkien olentojen keskinäisen riippuvaisuussuhteen painotuksesta ja joka johtaa ekosysteemin kaikkien osien toisiaan täydentävään ja tasavertaiseen asemaan. 4) Neljäs periaate painottaa vuorovaikutussuhteita ja prosessia eli tavoitteiden saavuttamisen tapaa, joka on ainakin yhtä tärkeä kuin itse tavoite: päämäärät eivät oikeuta tai pyhitä keinoja. (Davies 1988: 4-5.) Davies luettelee edelleen kaksi toisiaan täydentävää lähestymistapaa, jotka hänen mielestään on löydettävissä ekofeminismin eri koulukuntien metodeista ja lähestymistavoista. Ensimmäistä lähestymistapaa hän kutsuu historiallis-ideologiseksi lähestymistavaksi. Se pyrkii jäljittämään dualistisen eli kaksinapaisen ja hierarkioita ylläpitävän ajattelun ja niihin liittyvien arvolatausten juuria patriarkaalisissa kulttuureissa. Henki ja ruumis, kulttuuri ja luonto, mies/nainen, nähdään vastakkaisina eikä täydentävinä puolikkaina, ja niiden hierarkkisuus ilmenee uskomuksena näiden vastakohtien alempi-

[13] Ekofeminismiä ovat esitelleet Euroopassa näyttävimmin viime vuosina ehkä Braidotti et al. (1994), Lykke & Braidotti (1996); ks. Eller (2000) ja Biehl (l989, 1990) kriittisten näkemysten suhteen. Itse olen pyrkinyt tekemään tätä suuntausta tunnetuksi eritasoisissa akateemisissa sekä ruohonjuuritason julkaisuissa (Kailo 2004d, 2004e, 2003a, 2001a, 2000, 2002a, 2002b, 1998, ja kansainvälisessä kontekstissa Kailo 2005, 2004c, 2004d, 2004e).

[14] On syytä todeta, että Daviesin määritelmä kattaa lähinnä anglo-amerikkalaisen ja eurooppalaisen ekofeminismin, johon termillä ehkä alunperin ollaankin viitattu. Kiitän Marjo Taivalanttia, joka on auttanut otteitten raakakäännöksessä englannista suomeen; kiitän samoin artikkelin erinäisten muiden englanninkielisten otteiden kääntämisestä Heli Vuorta.

ja ylempiarvoisuudesta. Tuloksena on se, että muun muassa feminiiniseen assosioituja ruumista, aineellisuutta, luontoa, alkuperäiskansoja ja naisia on mytologiassa, filosofiassa ja kirjallisuudessa pidetty alempiarvoisina kuin miehiä ja ”sivistyskansoja”. Kaiken kahtiajaottelu johtaa myös psyykkisen elämän sukupuolittuneeseen eriytymiseen, tunne- ja tuotosrationaalisuuden segregaatioon, jossa miesten katsotaan edustavan henkeä, järkeä ja älyä ja jumalan kuvina myös sielua. Naiset ja kehitysmaiden kansat, varsinkin alkuperäisväestöt, edustavat puolestaan halveksuttavampaa kehoa, ruumista, fyysistä elämää, vaistonvaraisuutta ja tunteellisuutta. Näin jakautuneen ihmiskuvan etniset ja sukupuolittuneet seuraukset ovat olleet monin tavoin haitallisia paitsi naisille, myös miehille itselleen. Miehet on varsinkin länsimaissa sosialisoitu korostamaan itsessään piirteitä, jotka rajaavat heidänkin monipuolista ihmisyyttään ja pahimmillaan ajavat heidät tavoittelemaan (arvo)valtaa, (yli)voimaa, menestystä, luonnon, puolustuskyvyttömämpien kansojen ja naisen hallintaa oman inhimillisyytensäkin kustannuksella. Tämä leimataan tunteiden vastakohtana ”järkeväksi” rationaaliseksi toiminnaksi. Miehisyys on yhdistettynä miesvaltaisiin teknologia-, teollisuus- sekä talousaloihin myös tarkoittanut alempiarvoisiksi leimattujen asioiden – ruumiin, luonnon, naisen ja naisalojen – yläpuolelle kohoamista, niiden vähättelyä ja hallitsemista. Kun tämä ajattelu on viety äärimmilleen, on jouduttu tilanteeseen, jossa miehet ovat pyrkineet kokonaan irti leimallisesti naisellisesta elämisen ulottuvuudesta, luonnosta ja jopa omasta ruumiistaan, fyysisyydestään. Teknologia valjastetaan ottamaan orgaanisen luonnon ja kehon paikka, ja keinoäly, älykoneet korvaavat ihmisen ajattelun ja työn. Miehinen järki ja tuotosrationaalisuus on keinotekoisesti irrotettu tunneälystä sekä vastuu- ja hoivarationaalisuudesta. Tällainen psyykkinen segregaatio ja kahtiajako on suorastaan ideologia, joka heijastuu niin yhteiskunnallisten instituutioiden politiikassa ja käytännössä kuin tieteissäkin sekä teknologiassa ja tietoyhteiskunnan johtoarvoissa.[15]

On tärkeätä tiedostaa, että miehiseksi määritelty järki on määrittynyt käsitteellisesti ennen kaikkea vallan välineeksi. Kuten mies on hallinnut maata, hän on myös hallinnut naista fyysisen ylivoimansa premissiltä; näin ’tunteville’ ja tunteellisille olennoille ei tarvitse suoda samoja oikeuksia—keskiajalla naisilla, eläimillä ja alkuperäiskansoilla ei uskottukaan olevan sielua. Eläimien ja luonnon oikeuksia onkin alettu pohtia vasta naisen vapautumisen aikakaudella. Koska naisen erilaisesta kasvatuksesta juontava eroavaisuus on assimiloitu miesperspektiiviin, monet naisetkin omaksuvat tiedostamattaan luonto- ja naisvastaiset kielikuvat. Päinvastoin kuin usein väitetään, sukupuolten suhteet eivät ole toisiaan täydentäviä ja symmetrisiä, vaan (piilo)sukupuolisopimus pohjautuu miehen asemaan normina, subjektina, ihmisyyden mittana. Samuuden politiikassa arvot määrittyvät näin vain yhden (mies)normiston mukaan ja suhteessa hegemoniseen, militaristis-teknokraattiseen maskuliinisuuteen. Tämän politiikan miehiset ja herruusajatteluun

[15] Maria Suutala on muiden mukana korostanut tällaisen kaksinapaisen luonto- ja naisvihamielisen maailmankuvan aatehistoriaa Suomessa sekä Keski-Euroopassa. (Suutala 2001, 1996.)

liittyvät arvot on ekofeminismin mielestä tehtävä näkyviksi ei-hierarkkisen eron politiikan nimissä. On tärkeätä paljastaa (piilo)sukupuolijärjestelmän tunteenomaiset ristiriidat ja naiivit tai suorastaan epärationaaliset lähtöoletukset. G. Lloyd ja muut tunteiden tutkijat ovat muistuttaneet, etteivät rationalismiin samaistuvat miehet suinkaan pääse pakoon tunteitaan; miesten elämään (urheilu, sota, voittaminen) liittyy runsaasti julkisesti ilmaistua tunnetta (isänmaalliset laulut) mutta negatiivisiksi tunteet muuttuvatkin yhdistettyinä julkiseen elämään ja naisiin. Tämä osoittaa, että segregaation purkamisessa tulee huomioida miesten ja naisten väliset epäsymmetriset suhteet myös tunteiden ja rationalistisen toiminnan tasolla, ei vain staattiset roolit ja toiminta-alat. Filosofi Heidi Liehu ei leimaudu ekofeministiksi mutta ilmaisee Perhosten valtakunnassa (l998) tälle aatesuuntaukselle leimallisia ajatuksia:

> *Tiede-instituutio vahtii kirkon tavoin jäseniään. Se vaatii kieltäytymään tunteista, jotka eivät vahvista patrilineääristä järjestelmää—kuten kirkko vaati kieltäytymään seksuaalisuudesta vahvistetun avioliiton ulkopuolella, avioliiton, joka sitoi naisen kotiin ja vahvisti patriarkaattia. Toisin sanoen, tiede-instituutio vaatii kieltäytymään tunteista kodin ulkopuolella—kuten kirkko vaati kieltäytymään avioliiton ja kodin ulkopuolisesta seksuaalisuudesta. Tiede-instituution on hyväksyttävä naiseuteen yhdistetyt tunteet (kuten kirkon on hyväksyttävä naisen aistillisuuteen liitetty synnillinen seksuaalisuus) kodin sisällä, jotta patrilineaarinen järjestelmä säilyisi. Emotionaalinen asenne ei ole syntiä kotona—kuten ei seksuaalinen, naiseen sitova aktikaan patriarkaalisen kirkon näkökulmasta. ... Tieteen pyhätön sisällä tunteet ovat yhä syntiä: ne vaarantavat patrilineaarista filosofian järjestelmää riistäytyessään kodin ulkopuolelle. Näennäisesti toisistaan irrottautuneina patriarkaalinen kirkko ja patriarkaalinen tiede yhä edustavat samaa järjestelmää, jonka perustana on näkemys miehestä (taivaallisen ja henkisen) tiedon edustajana, tieteen ja kirkon pyhättöjen hallitsijana, naisesta aistillisena ja tunteellisena kodin synnyttäjänä. (Liehu l998, 39)*

On huomautettava, että tunteiden sulkeistaminen edistää toistakin päämäärää; (vale)objektiivisuus ja viileän neutraali suhtautuminen esimerkiksi järkyttäviin maailmanhistorian tapahtumiin tukee status quota. Kun historiankirjoituksessa ei kajota sodista kärsineiden kokemuksiin, ei kuvata sairaanhoitajien ja lääkäreiden työtä, raiskattujen tuskaa, vaan keskitytään kirjaamaan kansalliset voitot, taistelut, sotamenestykset ja tappiot, saadaan sotakin näyttämään luonnolliselta ja kunnialliselta, sen sijaan että siihen kohdistettaisiin arvostelun tunteita. Pikkuviha, isoviha, pitkäviha -käsitteet ylläpitävät viholliskuvaa. Entä jos historia kuvattaisiin kausiksi, kuten isorauha, pienirauha, pitkärauha? (Jokisalo 2005.)

Toista ekofeminismin lähestymistapaa Davies kutsuu psykologis-fysiologiseksi, ja sen edustajina hän mainitsee monet psykoanalyyttisesti suuntautuneet feministiteoreetikot Nancy Chodorowista Dorothy Dinnersteiniin, jotka eivät kuitenkaan analysoidessaan vanhemmuuden sosiologiaa pureudu erityisesti ympäristökysymyksiin. He osoittavat, miten psykososiaalinen tyttöjen ja

poikien sosialisaatio ”luonnon” ja ”kulttuurin” edustajiksi uusiutuu juuri kotikasvatuksen ja äiti/isä-suhteen myötä äidinroolin ollessa keskiössä.[16] On ilmeistä, ettei monia ekofeminismejä voida määritellä minkään koulukunnan ”puhtaiksi” edustajiksi, sillä niiden toimintamallit ja aatteet ovat päällekkäisiä, ne lomittuvat toisiinsa ja/tai täydentävät toisiaan. Liian jyrkkä luokittelu johtaakin pahimmillaan uudenlaisiin, naistutkimuksen sisäisiin stereotypioihin, jotka estävät meitä havaitsemasta eri koulukuntien ja niiden edustajien moninaisuutta, kompleksisuutta ja dynaamisuutta. Jopa lajitellessamme sellaisia ilmiöitä kuin ekologiset suuntaukset on mielestäni ensiarvoisen tärkeätä juuri kaihtaa niitä metodologisia ja lähestymistapaan liittyviä länsimaisia, dualistisia oletuksia ja malleja, joita ekofeminismi ytimessään pyrkiikin juuri muuttamaan. Jaottelu rationaalisempiin ja ”esoteerisempiin” ekofeministiteorioihin heijastaa samoja järki/tunne tai järkirationalismi/tunteellinen subjektiivisuus -jakoja, joita ekofeminismi on tieteen kritiikissään juuri pyrkinyt romuttamaan. On muistettava, että kaikkiin määrittelyihin liittyy keskeisesti valta ja omien arvojen puolustaminen, jossa tunne ja epärationaalisuus ovat merkittävämpiä kuin halutaan myöntää.

Ekofeminismi joka tapauksessa laajentaa yleisempää feminististä näkökulmaa lisäämällä kritiikin kohteeksi naturismin, luonnonherruuden (Warren 1997b, 4). Aihe on kriittisen ajankohtainen aikakaudella, jona yritysmaailma pyrkii valjastamaan hupenevia luonnonvaroja puhtaasti taloudellisille päämäärille, piittaamatta tulevien sukupolvien oikeuksista niihin. Naisten ja luonnon keinotekoinen ja kyseenalainen ”muokkaaminen” ovat tässä rinnakkaisilmiö. Kuten Satu Hassi kuvaa, viime vuosiin saakka luonnon alistaminen ja manipulointi on merkinnyt lähinnä luonnon ”fyysistä” muuttamista, raaka-aineiden kaivamista maan sisästä, soiden kuivaamista, metsien hakkaamista, kukkuloiden tasoittamista ja laaksojen täyttämistä, vesistöjen siirtelyä paikasta toiseen, maan peittämistä asfaltilla ja betonilla jne. (Hassi l987, 290.) Kaikkien yllämainittujen ilmiöitten tilalle voisi laittaa naisen kehon ja tavan, millä reproduktiivinen tekniikka sekä kauneuskirurgia esim. muokkaa sitä lähinnä taloudellisin tekosyin.[17] Raaka-aineiden kaivamista vastaa munasolujen siirto pleksivadeille, laaksojen täyttämistä vastaavat silikonirinnat ja huulet, maan peittämistä betonilla vastaa jossain mielessä antiperspiranttien ja monenlaisten hajusteiden turha käyttö.[18] Ekofeministinen emansipaatio

[16] Carolyn Merchant on laatinut varsin hyödyllisen luokituksen, jossa hän kuvaa liberaalin, radikaalin, marxistisen, sosialistisen ja postmodernin ekofeminismin eroavaisuuksia. (Merchant 1983.).

[17] Toki se suo uusia mahdollisuuksia myös lapsettomille ja onnettomuuksissa pahoin vaurioituneille ihmisille.

[18] Naisen kehon ja luonnon manipulaatiolla on pitkä yhteinen historia; 1800-luvulla naisten sukupuolirooliin kuului esittää heiveröistä ja pyörtyillä varsinkin miesten seurassa. Ilmiöllä oli kuitenkin normaali selitys, jota tiedemiehet eivät pitäneet huomionarvoisena: tiukat rautaiset kureliivit, joihin naiset survottiin miesten silmän iloksi, estivät verenkierron ja johtivat fyysisesti normaaliin eikä naiselliseen biologiaan palautuvaan pyörtymiseen. Tiedemiehet ja markkinavoimat lyöttäytyivät jo silloin yhteen, ja näin naisille ruvettiin kaupittelemaan rautapillereitä kureliivien tuhoamisen sijasta. Tiede- ja yritysmaailman epärationaalisuudesta voisi antaa loputtomasti esimerkkejä. Lääketieteen ja psykologian alalla parannetaan edelleen usein lähinnä oireita sen sijaan että tutkittaisiin ilmiöitten perimmäisiä yhteiskunnallisia ja poliittisia syitä.

merkitseekin, että olisi luonnon harmonian säilyttämisen nimissä luotava uudenlainen käsitejärjestelmä, uusi suhde ja suhtautuminen ei-inhimilliseen, luonnolliseen maailmaan ja kosmokseen. Segregaatio ei merkitse naisten miehistymistä ja sopeuttamista kilpailuyhteiskunnan teknologiavetoiseen mieskulttuuriin vaan koko länsimaisen käsitejärjestelmän arvojen murrosta vallankäytön hierarkioista ekososiaaliseen lähimmäisyyteen, läsnäoloon, solidaarisuuteen. Ekofeministit korostavat niin sanottua vastuu- ja arvorationalismia, johon kytkeytyvät käytännöt eivät—päinvastoin kuin tuotos- ja hyötyrationalismi – ole mitattavissa.[19]

Monet ekofeministit etsivät ekososiaalista viisautta, vastuurationalistisia käytäntöjä ja ekologisen pitkäjännitteisyyden ihanteita muinaisista esipatriarkaalisista ja esihistoriallisista sekä alkuperäiskansojen historiallisista ja nykykulttuureista. Onhan tunnettua, ettei niiden maailmankatsomus kaikista eroista huolimatta perustu jyrkille dualismeille ja jaoille esimerkiksi primitiivikansoihin ja ”sivistyskansoihin”. Silmiinpistävänä erona näissä monissa ”vaihtoehtokulttuureissa” on se, etteivät niiden sukupuolijärjestelmät perustu lainkaan samoille yksinkertaistaville nainen/hoiva, mies/hallinta -hegemonioille, jotka on luonnollistettu länsimaissa. Alkuperäiskansojen sex/gender-järjestelmissä heteronormatiivisuuttakaan ei tavata siinä mittakaavassa, missä se on luonnollistettu länsimaisissa patriarkaalisissa yhteiskuntasopimuksissa (Roscoe 1980.) Monet ekofeminismin juonteet ovat toisaalta samansuuntaisia alkuperäiskansoille tyypillisten ekologisten arvojen ja käsitejärjestelmien kanssa, vaikka valtavirran ekofeministejä on myös syytetty etnosensitiivisyyden puutteesta sekä toisaalta alkuperäiskansojen kulttuuristen symbolien, rituaalien ja muiden piirteiden haltuunotosta tai vääristelystä.[20] Ei-länsimaisten kansojen tutkimus osoittaa selvästi, että maailmaa hallitsevalle tiedolle konstruoitu abstrakti, ylihistoriallinen subjekti on valkoinen, heteroseksuaalinen, länsimainen ja miehinen, kun alkuperäiskansojen käsitejärjestelmässä hierarkkiset ja dualistiset jaot (kuten henki vs. ruumis tai maa) eivät toimi. Luonnolla on henki, miehetkin samaistuvat luontoon. Keskeistä ekofeminismille onkin juuri sortoa oikeuttavan ajattelun, arvojen ja varsinkin siihen kytketyn länsimaisen epistemologisen rasismin ja etnosentrismin kritiikki (Kailo 2002d, Helander & Kailo l998, l999). Länsimaisen mieskeskeisen tieteen ja teknologian kritiikki on ollut yksi tärkeä osa ekofeminismiteoriaa (ks. esim. Mies & Shiva 1993), joskin se on yleistä muillekin koulukunnille. Niillä on tärkeä rooli auttaa länsimaista ihmistä näkemään omien itsestäänselvyyksinä pidettyjen ajatusmalliensa taakse, nähdä segregoidun sukupuolen sijaan aivan vaihtoehtoisille arvoille perustuva imaginaarinen käsitejärjestelmä.

---

[19] Ns. hoivaeetoksesta ks. Kailo teoksessa Kailo, Sunnari & Vuori 2004a.

[20] Marlene Longenecker (1997) on ottanut käyttöön ihmisen ja luonnon intersubjektiivisuuden käsitteen, esittäen, että havaintomme itsestämme ja luonnosta muuttuvat laadullisesti, jos miellämme luonnon, emme vain ihmisiä, subjekteina. Onkin totta, että varsinkin alkuperäiskansat ovat tästä syystä pitempään kuin länsimainen valtavirta kunnioittaneet eläinten itseisarvoa ja subjektiviteettia sen sijaan että ne nähtäisiin vain teollisuuden ja bioteknologian resurssina. Ihmisyys kytkeytyy olennaisesti luonnon intersubjektiivisuuden suhteisiin (Longenecker l997) ja pyyntitalouden kunnioittavaan luontosuhteeseen (Kailo 2005, 2000d, 1998, 1996).

3.1. Ekofeminismin asema Suomessa ja globalisoituvassa tietoyhteiskunnassa

Suomessa ekofeministinen tutkimus ja opetus on Oulun yliopistoa lukuun ottamatta ollut ilmeisen vähäistä.[21] Koska on kyse poikki- ja monitieteellisestä alasta, siihen on kuitenkin viitattu kehitysmaatutkimuksessa sekä uskonto- ja luonnontieteissä. Monet ekofeministisiä arvoja edustavat naistutkijat eivät Suomessa välttämättä käytä ekofeminismi-termiä.[22] Ekofeminismin merkitys uusliberalistisen globalisaation kontekstissa on korostunut korostumistaan myös globalisaatioon kriittisesti suhtautuvissa kansalaisjärjestöpiireissä ja esimerkiksi eri maanosien sosiaalifoorumeissa (Kailo 2004a; Pietilä 2004).[23] Outi Hakkaraisen ja Meri Koivusalon (2003) mukaan yksi keskeisempiä syitä siihen, että naisia ja ympäristöä koskevia kysymyksiä on alettu käsitellä kansainvälisessä kehityskeskusteluissa, on ollut YK:n julistamien kolmen kehityksen vuosikymmenen saavutuksiin kohdistunut kritiikki ja naisten oma aktivoituminen kaikkialla maailmassa ympäristökysymysten tiimoilta. Ympäristön tuhoutuminen on yleisesti tunnustettu kenties suurimmaksi vallitsevan kehitysmallin ongelmaksi. (1999, 168.)[24] Kehitysmaakritiikki on monessa mielessä yhteneväinen kansainvälisen ekofeminismi-liikkeen päämäärien kanssa varsinkin globalisaatiovaikutusten osalta ja on nostanut esiin paitsi luontosuhdekysymyksiä, myös vallitsevien talousteorioiden yleisiä ongelmia sekä koko vallitsevan talousmallin ja siihen perustuvan bruttokansantuotteen sukupuolittuneen ja sukupuolistavan ideologian. Sehän ei mittaa lainkaan naisten tekemää ylläpitotyötä, jolle talouskasvukin kuitenkin rakentuu. Kri-

---

[21] Opetusta aiheesta on annettu kuitenkin muun muassa Åbo Akademissa, ja varmaan yksittäiset kurssit ovat käsitelleet aihetta eri tieteenaloilla.

[22] Oma arvioni on, että tähän ovat vaikuttaneet Suomessa vahvemmat, niin sanotun tasa-arvo- tai valtiofeminismin ja ranskalaisen filosofisen feminismin perinteet sekä viime aikoina vahva tietoyhteiskuntaan ja teknologian edistyksellisyyteen liittyvä valtadiskurssi. Kun EU-hankerahoja myös suunnataan erityisesti naisten houkuttelemiseksi miesvaltaisille luonnontieteiden, matemaattisten aineiden ja tekniikan aloille, eivät ekologiset kysymykset saa yhtä suurta tukea.

[23] Verrattuna esimerkiksi kanadalaiseen naistutkimukseen suomalainen naistutkimus näyttäytyy varsin miehiseltä, jona pidän leimallisesti feminiinisten piirteiden, arvojen ja kulttuurin tietynasteista välttelyä ja vähättelyä. Se kytkeytyy mielestäni postmodernismin abstraktiin teoriaan, arvosuhteellisuuteen ja essentialismin kritiikkiin, jotka mielestäni suomalaisessa naistutkimuksessa ovat suhteellisen leimallisia .Toisaalta kehitysmaatutkimuksen ja vihreän liiton piirissä on paljon tutkijoita, joiden näkemykset ovat kuitenkin selvästi ekofeministisiä kaikista variaatioistaan huolimatta (esim. Hassi l986; Meriläinen 2003, Näre & Krank 1995). Tietenkin vihreitten edustajien enemmistöä voisi pitää tämän suuntauksen edustajina, sikäli kuin he tietoisesti huomioivat nais- ja luontosuhteen, mutta tarkasteluni kohteena ovat nimenomaan aihetta myös tietoisesti tutkineet vihreät naiset. Myös YK-liiton pitkäaikainen pääsihteeri Hilkka Pietilä on tehnyt ekofeminististä teoriaa ja ajattelua tunnetuksi kirjoituksissaan, niin Suomessa kuin kansainvälisissä julkaisuissa (Pietilä 1984, 1990, 2001, 2004). Heidi Liehun näkemykset varsinkin Perhosten valtakunnassa (l998) ovat sävyltään ja sisällöltään ekofeministisiä, varsinkin kirjan osassa IV, Lehmusten jumala.

[24] Suomessakin monet ympäristökysymyksiin paneutuneet tai niistä huolta kantavat aktivistit ja poliitikot ajavat samoja päämääriä kuin ekofeministit (esim. Hassi, Näre ja Krank vihreän liikkeen naisedustajista sekä Suutala joitakin mainitakseni). Oululainen Taina Pitkänen-Koli myös yhdistää tasa-arvotyötä sekä ympäristöpolitiikkaa vihreitten kunnallispoliitikkona. Rajaan määritelmän ekofeminismistä kuitenkin tässä nimenomaan aiheesta kirjoittaneisiin tai sitä tietoisesti esiin nostaviin vihreitten edustajiin.

tiikki talousteorioiden oletettua neutraalia todellisuutta ja sen konkreettisia seurauksia kohtaan onkin 1980-1990-luvuilla noussut nimenomaan naisliikkeen ja tutkijoiden parista.[25]

3.2. Ekofeminismi kritiikin kohteena

Päinvastoin kuin valtavirtaa lähemmin myötäilevä kyberfeminismi, ekofeminismi on saanut osakseen suhteettoman paljon epäilyä, ei vain valtavirran vaan myös naistutkijoiden taholta. Naiserityisyyteen epäilevästi suhtautuvat kyberfeministit ovat muun muassa pelänneet naiseuden myytin johtavan naisten alistamiseen vanhojen ajatusmallien jatkumona, haitaten sukupuolten segregaation purkamista. Plantin mukaan: ”Teknologinen vallankumous on sosiaalisen sukupuolen vallankumous. Vuosisatojen ajan naiset on stereotypioitu olemaan olemuksellisesti lähempänä luontoa kuin kulttuuria—miesten reviiriä—josta syystä on legitimoitu naisten kahlitseminen sosiaalisen elämän yksityiseen piiriin tai alempiarvoisille areenoille. Ensi kertaa historian aikana teknologia on muuttamassa myös miehet koneiksi.” (Plant teoksessa Kemp 1997, 504.) Toisaalta Biehl (1989, 1990) ja Eller (2000) ovat kritisoineet ns. kulttuurista ekofeminismiä jumalatarmyyttien ja pakanauskontojen ihannoimisesta, koska heidän mukaansa tämä on energian tuhlausta ja niihin käytetty aika on pois suorasta sosiaalipoliittisesta emansipatorisesta toiminnasta. Suuren äidin palvontaan yhdistetty ekofeminismi pelottaa heitä erityisesti—aivan kuten kirkonmiehiäkin, joskin eri syystä. Yhtä hyvin voisi kuitenkin väittää, että ranskalaisen feminismin parissa vietetty aika tai yleensä kulttuurin harrastaminen on pois poliittisesta toiminnasta. Ekofeministien on väitetty ihailevan liikaa paikallista tietotaitoa ja murskaavan liian helposti moderniin tietoon ja teknologiaan liittyviä mahdollisuuksia. Ekofeminististen teorioitten puutteina on edelleen pidetty sekä romantisoitua käsitystä perinteisistä taidoista, vaihtoehtoisista näkemyksistä että paikallisen tason toiminnasta. Vaikka ekofeministiteoriaan mahtuu toki New Age -tyyppistä kaupallista ja yksilöpsykologista, romanttista historian hehkutusta, sen ei voi väittää edustavan kuin murto-osaa suuntauksesta. Kritiikin keskiössä on kuitenkin segregaation ylläpitämisen väite sekä oletettu jumalattarien ihannointi menneisyyteen projisoituna käänteisenä seksisminä ja naisten idealisoimisena (Eller 2000; Biehl 1989, 1990). Outo on Ellerin (2000) väite, että luontouskontojen hedelmällisyysriittien ja jumalattarien tutkimus ja esiin nostaminen olisi haitallinen, ottaen huomioon maailman väestöongelmat ja naisten aborttioikeudet. Kortenin mukaan rikkaiden maiden edustajat päinvastoin tuomitsevat köyhien maiden väestönkasvun ja kieltäytyvät puhumasta kerskakulutuksesta ja epätasa-arvosta... Kulutus, väestöpolitiikka ja tasa-arvo ovat väistämättä kytköksissä, ja ne on käsitettävä kokonais-

[25] Kuten monet tutkijat osoittavat, tieteen ja teknologian kritiikissä sukupuolisensitiivinen analyysi tulisi kohdentaa lääketieteeseen, lisääntymisteknologiaan, geeniteknologiaan ja bioteknologiaan laajemminkin. Keskeistä argumentaatiossa on ollut paitsi kriittinen suhtautuminen taipumukseen redusoida analyysit yksipuolisesti geeni- ja molekyylitasolle, myös siihen, että tämän reduktion ja siihen liittyvän teknologian sosiaaliset ja poliittiset seuraukset ovat heijastuksia tietyistä sukupuolittuneista arvoista: minkälaisia tuotantomalleja tutkitaan ja edistetään tai minkälaisia perusolettamuksia yhteiskunnan rakentumisesta ne edistävät.

valtaisesti. (Korten l998, 51.) Tarvitsisimme pikemminkin uudenlaisen laskentajärjestelmän mittaamaan ja huomioimaan naisten tuottamattomaksi leimattua ylläpitotyötä sekä kestävää luonnonvarojen käyttöä, sen sijaan että syyllistäisimme tunnetaloutta arvoonsa nostavaa ekofeminismiä ja hedelmällisyyttä hehkuttavia jumalatarkuvia liikaväestöstä. Yhdyn Hakkaraisen ja Koivusalon näkemykseen, että ekofeministien kritiikin terävyys tulisi pikemmin nähdä suhteessa vallitsevaan kehitysnäkemykseen, tiedeyhteisön ja soveltavan tutkimuksen maailmankuvan arvoperusteisiin, valtarakenteisiin ja hyötynäkökohtiin. (Hakkarainen & Koivusalo 1999, 177.) Ekofeminismi on positiivisen eron ja vaihtoehtoisten käsitejärjestelmien luojana tärkeä vaihtoehto hyväjätkä-muotin feminismille. Se tekee näkyväksi sen, mitä naisarvoihin samaistuvat naiset voivat parhaimmillaan tuoda miesvaltaisille aloille niiden arvojen pehmentämiseksi. Heidi Liehu on tiivistänyt hyvin, miten ja miksi naistyöhön ja pehmeisiin arvoihin suhtaudutaan herruusjärjestelmien taholta uhkana. Naisjumalattaretkin saattavat uhata jopa naisia juuri koska äidinrakkaus, hoiva, suuret kätilöjumalattaret ja luovuuden myyttiset roolihahmot eivät patriarkaatissa edusta valtaa vaan pikemminkin ylistämällä alistamisen alistusta. Liehun mukaan naisen työn palkattomuus onkin ollut miesvallan itsestään selvä perusta; rakkaudesta, hoivasta ei makseta palkkaa, ja nainen on se, joka useimmiten hoivaa lapsia... (Liehu 1998, 125):

> *Työ patriarkaalisessa yhteiskunnassa on kovien arvojen työtä. ... Palkka, jota patriarkaalinen valtio kansalaiselleen maksaa, on usein vain palkkaa rakkaudettomuudesta—työstä, joka edistää alistuksen kovien arvojen toteutumista. Palkka on sitä suurempi, mitä suurempaa valtaa—joka, kuten sanottua, patriarkaatissa perustuu alistukselle – subjekti työssään käyttää. Kodin hoivatyötä ei arvosteta rahassa, sillä se ei edistä miehisiä hallinnan ja alistuksen arvoja ... sillä sitä ei arvosteta rahassa. Hierarkkisessa valtayhteiskunnassa alistus toteutuu omistuksen säätelyn keinoin; omistus ja valta määräävät arvon, ja ilmaisen kotipalvelun perustalle rakentuu alistus, miehinen valta ja omistus. (Liehu l998, 126)*

Freudia soveltaen voisi myös väittää, että monetarismi on miehisen kohtukateuden ja elämän luomisen vastaveto; tulosajattelu ja kaiken rahallinen (pakonomainen) arvottaminen ovat synnyttämistä matkivaa miehistä "tuottavuutta". Freudin mukaan penis ja raha ovat naisen synnyttämän lapsen vastine, miehisen luovuuden anaalista valuuttaa. Uusliberalismin kontekstissa on ensiarvoisen tärkeätä nostaa juuri positiivisen eron politiikka arvokeskustelun keskiöön ja tehdä näkyväksi naisen ja miehen ”luovuuden” ja ”tuottavuuden” erilainen, mielivaltainen arvostus.

Nyt kun poliitikot ja esim. TT:n eli Teollisuuden ja Työnantajain johtohenkilöt ovat esittäneet naisalojen palkkojen ja työehtojen heikennystä sillä kiittämättömällä kapitalistisella verukkeella, että naistyö on ”tuottamatonta”, se on nimenomaan nostettava arvoonsa. Perinteinen miehinen ylivalta, miehiseksi ominaisuudeksi nähdyn järjen takaama riippumattomuus on osoitettava itse riippuvaiseksi nimenomaan naisen luonnollistetusta, pakotetusta ’riippuvuudesta’. Miehet on saatu näyttämään autonomisilta yksilöiltä vain koska naisen osuus tuon näennäisriippumattomuuden tukemisessa on repre-

sentoitu merkityksettömäksi ja sulkeistettu poliittisesti piilosukupuolijärjestelmään. Merkittävä heijastus naistutkimuksen omista valtahierarkioista ja ristiriitaisesta suhtautumisesta herruusjärjestelmiin ja luonnon alistamiseen on kuitenkin tapa, millä ekofeminismit ovat syyllistyneet samaan naiserityisyyden kritiikkiin ja mitätöimiseen kuin itse patriarkaatti. Sitä voidaan kutsua tietyissä tapauksissa sisäistetyksi sorroksi tai itsevihaksi. Sikäli kun kritiikin kohteena on oikeutetusti luonto/kulttuuri-jaon peilikuva eikä koko dualismin purkaminen, yhdyn siihen. Mutta näen kuitenkin yhtä ongelmallisena kulttuurisen ekofeminismin leimaamisen esimerkiksi pelkästään sovinismin peilikuvaksi, koska se nostaa hoivan, äitikeskeisen kosmisen järjestelmän, luonnon haltiat ja pehmeiksi leimatut arvot keskiöön. Alistetussa asemassa olleen ryhmän pyrkimyksiä korvata siitä levitettyjä puolueellisia ja jopa negatiivisia mielikuvia ja representaatioita valtaannuttavilla vaihtoehdoilla ei voida tulkita käänteiseksi seksismiksi. Vasta naisten tai tietyn negatiivisesti leimatun ryhmän omatessa tasapuolisesti resursseja ja valtaa—myös representaatioiden ja niiden levittämisen suhteen—voidaan edes keskustella uudenlaisen epäsymmetrian ja alistusjärjestelmän mahdollisuudesta heidän taholtaan.[26] Naiseuden nostaminen kunniaan ekofeministisestä, naisille omaehtoisesta näkökulmasta ei suinkaan pyri ylläpitämään sukupuolten segregaatiota. Karistamalla naiseuden assosiaatiot patriarkaatin niihin kohdistamista yksipuolisista projisoinneista ekofeminismi voi auttaa naisia löytämään uusia sisäisiä henkisiä ja psykologisia voimavaroja ja naisnäkökulmaisia roolihahmoja, padoten näin patriarkaatin ylläpitämää itsevihaa ja osaltaan murtaen naisten sisäistä lasikattoa eli heikkoa omanarvontunnetta (ks. myös Salleh 1997). Naisten oma naiseuteen liittyvä arvonanto ei ole verrattavissa mieseliitin madonna–huora-jakoon, jossa naisen ylistäminen on naisen alistamisen vastapooli. Siinä missä kyberfeminismi edesauttaa naisten ulkoisen, ekofeminismi edistää näin naisten sisäisen lasikaton rikkomista. Tässä mielessä kyberekofeminismi pyrkii yhdistämään molempien suuntausten parhaat piirteet [27]. Ekofeministisestä näkökulmasta segregaation purku on länsimaisen kaksinapaisen herruusjärjestelmän ja siihen kytkeytyvien valtarakennelmien – heteronormatiivisuuden ja valkoisen miehisen ylivallan – murtamista tavalla, joka loppujen lopuksi hyödyttää yhtä paljon miehiä kuin naisia, teollisuusmaita kuin ns. kehitysmaita. Tämä on omakin näkemykseni ekososiaalisesta kestävyydestä. Ekofeminismin näkemyksen mukaan onnen määrä ei ole vakio. Sen ei tarvitse nostaa naista arvoonsa polkemalla miehiä alas. Se ei tähtää äänioikeuden riistoon miehiltä. Se täh-

[26] Kirkon opit ja edustajat poliitikkojen ja tiedemiesten mukana ovat kautta vuosituhansien luoneet ja levittäneet käsitystä naisten kehon ja mielen, sielun ja ruumiin likaisuudesta. Naisten kehon ”normaalien” toimintojen, esim. kuukautisten ja synnyttämisen muinaisina aikoina koettua pyhyyttä on muutettu naisen saastaisuuden ilmenemismuodoiksi, ja esim. synnyttänyt nainen tuli keskiajalla puhdistaa ”kirkottamisen” avulla. Nykyaikana medikalisaatio on ottanut haltuunsa naisten kehon hallinnan, joten naisten kehon toimintojen leimaaminen patologisiksi, lääketieteellistä interventiota vaativiksi ilmiöiksi on jatkoa patriarkaalisille tendensseille kontrolloida ja nimetä naiseus mies- ja ”asiantuntijanäkökulmasta.”

[27] On myös toisaalta aiheellista muistuttaa, että ekofeminismiä kannattavat tutkijat ovat usein myös marxismin, sosialismin ja muiden yhteiskunnallisesti aktiivisten suuntausten edustajia ja usein myös kansalaisaktivisteja pikemmin kuin norsunluutornissa kynäileviä teoreetikkoja.

tää molempien sukupuolten monialaiseen ja -tasoiseen ihmisyyteen poistamalla eriarvoisuuden psykologiset ja talouspoliittiset synnyt syvät.

4. Kyberekofeminismi ja ekososiaalisen kestävyyden uusi kompassi

Edistän kyberekofeminismiä osana suomalaista naisliikettä ja -tutkimusta juuri siksi, että mielestäni viimeaikaisessa ekofeminismi teoriassa (esim. Starhawk 2002; Salleh 1997) yhdistyvät globalisaation kritiikki, uuden viestinnän suomat positiiviset mahdollisuudet ja pyrkimys luoda vaihtoehtoinen oikeudenmukaisuutta, ihmisen, luonnon ja vähemmistöjen oikeuksia edistävä globaali kulttuuri ja aatemaailma (ks. myös Vaughan 2002, l997). Pidän uuden vuosituhannen suurimpana haasteena myös naisliikkeen ja -tutkimuksen taholta vastustaa markkinatalouden ja vastuuttoman vapaakaupan globalisaatiota erityisesti sen äärimuodoissa. Poliitikot on saatava keskustelemaan avoimesti GATS- eli palvelukauppasopimuksen sekä EU:n perustuslain sukupuolivaikutuksista. Jos ja kun ne vakiinnuttavat vapaakaupan, kaikkien palvelujen avaamisen kansainväliselle kilpailulle kilpailuttamisen ainoaksi politiikaksi, miten lakiin kirjattu tasa-arvo voi toteutua? Kilpailuttaminen, yksityistäminen ja kaupan esteiden poisraivaaminen (esim. ympäristölait ja minimipalkat) johtavat vahvimman eli miehen ylivaltaan. Ekososiaalinen hyvinvointi ei kukoista tilanteessa, missä tasavertaisuus ja ympäristöstä huolehtiminen on vapaaehtoista. Se johtaa—kuten on jo nähty—ahneuteen ja ylilyönteihin ja vähempiosaisten hyväkseen käyttöön. Nämä huolenaiheet selittävät, miksi olen artikkelissa keskittynyt enemmän eko- kuin kyberfeminismiin. Kyberekofeminismin tulee kuitenkin lähestymistapana itse heijastaa antidualistisia, hierarkioita purkavia toimintatapoja ja -käytäntöjä, koska mielivaltaiset, vallankäyttöä edistävät dualismit itsessään ovat heijastuksia luonnosta vieraantumisen ja luonnonherruus-ideologian psykopatologiasta. Psykologiset mekanismit – projisoinnit, stereotypiat, dualistiset havaintomallit – asuvat kuitenkin länsimaisessa ihmisessä niin syvällä, ettei niitä muuteta helpolla, tahdonkaan voimalla. Mielestäni on viisauden alku olla valppaana niiden suhteen, hyväksyä muutoksen prosessinomaisuus, eettisen ja moraalisen kasvumme dynaamisuus, epävalmis luonne ja jatkuvien muutosponnistelujen tarve.

Välineenä tai renkinä informaatioteknologia on vapaaehtoisjärjestöjen työkaluna elintärkeä ja oiva kansalaisten tukijärjestelmä, kuten Aasian hyökyaaltokatastrofi osoitti virallisen tahon viestintäpalvelun pettäessä. Suomessa tarvitaan molempien, kyberfeministisen sekä ekologisesti suuntautuneen, naistutkimuksen ja liikkeen tuntemusta ja ennakkoluulotonta avoimuutta niiden roolille emansipatorisen, ekososiaalisesti kestävän tulevaisuuden luomisessa. On erityisen tärkeätä, että naiset ovat mukana rakentamassa oikeudenmukaista viestintäyhteiskuntaa, sillä tunneälyn tuominen esimerkiksi työelämään ”kilpailukykytekijänä” ei muuta herruusjärjestelmiä ratkaisevasti. Tunneälyksi ei voida kutsua medioitten tarjoamaa tunneviihdettä, kuten ”rysän päällä”—niissä mässäillään toisten onnettomuuksilla ja traumoilla, rahaa tehdään tirkistelemällä turvallisesti ruudun takaa toisen hätää. Ne

ovatkin uuden talouden mukaisia ”järkeviä” tunteita, sillä ne edistävät rahataloutta ja pikemminkin turruttavat kuin laukaisevat aidot myötätunnon tunteet. Onkin purettava järki/tunne-jako, jossa (yli)valta/arvovalta itsessään nähdään ja toimivat vallan tekosyynä.

Tunteiden sensuroiminen tieteestä ja teknologiasta edesauttaa kilpailuhenkisen pahoinvointiyhteiskunnan rakentamista, koska etäännytetyt lähimmäisenvastuun ja -rakkauden tunteet takaavat kovien arvojen kiihkokapitalismin. Tunteet ovat silta ihmisyyteen ja välittämiseen. Niiden sulkeistaminen juontaneekin militarismista, jossa niiden nähdään estävän aggression ja viholliskuvan syntyä. Sama miehinen asenne on levinnyt tieteeseen, talouteen ja teknologiaan. Ehkä ihmiskunnan ainoa toivo onkin, että naiset tuovat mukanaan miesaloille konkreettisempaa välittämisen etiikkaa ja sitä feminististä tunnetaloutta, jossa valeobjektiivisuuden ja etäännyttämisen metodit eivät tapa ravitsevan ja vastuullisen tieteen harjoittamista.

Globalisaatioon kytkeytyy sen leimallisesti herruus-maskuliinisesta luonteesta huolimatta uusia mahdollisuuksia. On ilmiselvää, että segregaation purku on tärkeätä, jotta naiset voisivat osallistua tasavertaisesti ”tieto-” tai pikemminkin globaalin yhteisvastuuyhteiskunnan uudelleen rakentamiseen. Kyberfeminismi ja kybertasa-arvo eivät sinänsä kuitenkaan takaa naisten aseman parantamista, ellei segregaation purku toteudu kontekstissa, jossa myös valta ja resurssit jaetaan tasapuolisemmin. Tunne- ja vastuurationaalisen toiminnan tae ei ole luopua sen paremmin suuren naisjumalattaren kuin uuden urhean kyborgi(naisen) representaatioista vain niiden sisältämien assosiaatioiden ja resonanssien tähden. Kiihkokapitalismi ja patriarkaatti ja sen uudet muodonmuutokset keksivät jatkuvasti uusia keinoja, joilla ottaa haltuun ja vesittää feminismin diskurssit ja symbolit. Niin kyberfeminismi ja samuuden filosofia kuin ekofeminismi ja positiivisen eron ideologia voivat toimia segregaation purkamisen hyväksi—tai sitä vastaan. Toisaalta, asettamalla vastakkain kyborgit ja ihmisten ja eläinten keskinäisen riippuvaisuuden representaatiot voidaan arvioida, kumpaan yhdistetty arvomaailma ja sosiaalinen paradigma parhaiten takaisi ekososiaalisen kestävyyden ja reilun maailman. Eläinten kohteleminen pelkkinä ihmisen resursseina kostautuu: jos emme enää osaa lukea ja tulkita luonnonilmiöihin liittyviä varoitusmerkkejä, joita muun muassa eläimet voisivat meille antaa, seuraukset ovat senkaltaisia kuin ne olivat Kaakkois-Aasian tragediassa.[28]

Tarvitsemme siis metodologisia ja visionäärisiä ekososiaalisen kestävyyden, tulevaisuuden kompasseja, muutoin emme näe metsää puilta… Tarvitaan myös uudenlainen globaali etiikka, uusi ”yhteiskuntasopimus”, joka tunnus-

[28] Aasian luonnonkatastrofi antaa vihjeitä, mitä on menetetty, kun vaistot ja aistit ovat lähes surkastuneet koneiden ottaessa maailmassa ylivallan. On havaittu, ettei eläimiä katastrofissa juuri kuollut Thaimaassa, koska muun muassa elefantit hakeutuivat vaistojensa ja tarkan kuulonsa avulla vuorille ennen hyökyaallon rantautumista ja pelastivat ihmisiä paetessaan jo ennakoimiaan kuohuja. Myös Tasmaniassa kerrotaan lukuisten valaitten ja delfiinien rantautuneen maanalaisten järistysten ja öljynetsintäkokeiden jälkimainingeissa (http://www.intl-news.com/blog/-archives/2004/12/29/218377.html).

taa moninaisuuden ja tunnerationalismin arvon myös luotettavana tiedonväylänä. Tunne ja järki ovat siamilaiset kaksoset, jotka varmistavat myötätunnon osana ”objektiivista” tutkimusta ja tieteentekoa sekä taloudellista ajattelua. Ekologinen maailmankuva takasi, ettei ihminen nostanut itseään jumalan ja yksinvaltiaan asemaan. Paljon primitiivisempänä voikin pitää tehotalouden ja agribisneksen lyhytnäköistä voitontavoittelun filosofiaa, jossa vastuu ei enää ylety tulevien sukupolvien oikeuksille puhtaaseen veteen, ilmaan, maahan ja ruokaan. Kollektiivisen yhteisen omaisuuden ja resurssien jaon sijaan jättiyritykset ahnehtivat itselleen jopa perustoimeentuloon tarvittavia perushyödykkeitä, kuten vettä ja siemeniä, uhaten geeniteknologialla ja patenttijärjestelyillä pienviljelijöiden ja yrittäjien omavaraisuuden ehtoja (Shiva 2003).

Uusliberalistisille arvoille perustuva globalisaatio on pitkälti poikien ja miesten kilpailuhenkiselle sosialisaatiolle tyypillisten kovien arvojen huipentuma, jossa avainsanoja ovat yksilönoikeudet, riippumattomuus, menestys, voima, valta, muista piittaamattomuus ja oman edun edistäminen. Niiden on osoitettu toimivan johtoarvoina myös useimmissa jättiyrityksissä. Myös pojat tuleekin kasvattaa samaistumaan pehmeämpiin arvoihin—ei vain kovalevyihin ja teknologisiin ratkaisuihin ja nykyisin lähes taloususkonnoksi muodostuneeseen talousvarusteluun. Segregaation purkamisen tuleekin merkitä ennen kaikkea poikien kasvattamista tyttöjen rinnalle niihin ihmisyyden rooleihin ja arvoihin, jotka yhteiskunta on kautta vuosisatojen delegoinut lyhytnäköisesti lähinnä naisille ja tytöille. Suomessakin naisia on haluttu suojella pitämällä heidät loitolla ”likaisesta” politiikasta. Jos näin myönnettiin miespolitiikan likaisuus, on siis kiire saada naisia lisää ”siivoamaan” ja puhdistamaan eduskunnan ja EU:n arvot—mutta päättäjinä, ei alamaisina.

Kulttuuri, jonka on representoitu olevan lähempänä miehiä kuin naisia perinteisessä patriarkaatissa, on korvannut nykyelämässä luonnon, jota kyborgipiireissä ei edes juuri mainita. Kulttuurin paikan on puolestaan vallannut teknologia, joten naiset voidaan rauhassa samaistaa nykyaikana teknologialle alisteiseen kulttuuriin. Humanistiset tieteet, koulutus, kulttuurin tutkimus ja sosiaalitieteet kärsivät kasvavista leikkauksista tai rahoitusvaikeuksista, kun veronmaksajien rahat käytetään lähinnä miesvaltaisten teknologia-alojen tukemiseen ja vahvistamiseen sekä miehistä vaihtotaloutta tukevaan bioteknologiaan, digitaaliseen kehitykseen ja tietotekniikkaan (ja militarismiin, jota ne tukevat). Jos naisia tarvitaan teknologiaopintoihin, vielä kipeämmin poikia ja miehiä tarvitaan opiskelemaan miesalojen ekososiaalisia vaikutuksia, rauhaa ja kokonaisvaltaista vastuullista elämäntapaa. Ekologinen ajattelu vaatii uudenlaista rationaalisuutta, joka katkaisee lineaarisen, pirstovan ja yksinkertaistavan järjestyksen, koska se keskittyy vain osiin eikä näe laajempia kokonaisuuksia ja keskinäisiä riippuvuuksia. On luotava uudenlainen järjestys, joka vastaa sitä, miten luonto ”järjestää”, kun se tasapainottaa ja saattaa sopusointuun, vaikka se lineaarisen järjen mukaan näyttääkin hyvin sekasortoiselta.

Kyberekofeminismi on tasapainottelua patriarkaalisen teknologian teräsköydellä ja tanssia emansipatorisen koeputkifeminismin ja emansipatorisen

luomufeminismin verkoissa. Varmistakaamme eri strategioin, ettei naisesta ja ns. kehitysmaiden väestöstä uudella vuosituhannella jälleen muovaudu vain internetmaailman symbolinen ”virus” tai ”palvelin.” Kun naisten kasvatukseen yhdistetyt ”naisarvot” ja käytännöt, vuorovaikutustavat, tunnekasvatus, tunne- ja sosiaalinen äly, sekä vastuullisuuden muodot integroituvat osaksi leimallisesti miehisten alojen prosesseja ja rakenteita, voimme huokaista helpotuksesta, ettei teknologiakaan ole syrjäytynyt naisista—ja ekososiaalisesta kestävästä tulevaisuudesta. Järjen ja tunteen, tieteen, teknologian ja uskon yhteys valtaan tiedostetaan. Heidi Liehua lainaten:

> *Millainen olisi maailma, jossa ihmisen ei tarvitsisi enää koota materiaa valtansa ja oikeuksiensa takeeksi; jossa omistus ei määräisi hierarkkista statusta yhteisössä? Mikä ’statuksen’, mikä identiteetin tuolloin määräisi? Mahdollisimman vähäinen omistus? - tuon mahdollisimman vähäisen materian omistuksen merkitessä ehkä mahdollisimman suurta valtaa hallita vallanhalunsa, mahdollisimman suurta subjektiivista objektiivisuutta, intohimoista ’neutraaliutta’, halua varjella luontoa tuhoutumasta, sen varoja ehtymästä. ... Subjektius ei merkitsisi alistamisen subjektiutta, alistajan, omistajan, hallitsijan subjektiutta, joka on ollut entinen hierarkkisen yhteiskunnan subjektiuden pohjimmainen merkitys, vaan hellijän, hoivaajan subjektiutta, jolle objektia ei edes ole. Tuo vallaton subjektius merkitsisi nimenomaan subjektiutta, jolle jokainen entinen ’objekti’ olisi subjekti, jopa kivi, pilvi, meri - jota toinen subjekti, toinen ihminen, kivi, pilvi voisi kuunnella. (Liehu 1998, 1127)*

Kirjallisuus

Airaksinen, J (2003) Maailmankauppaa kaikille. Like, Helsinki.

Anttila, U (1988) Vapaus, ekologia ja tasa-arvo. WSOY, Juva.

Artto J (2000) Kaikki Pelissä. Edunvalvonta rajattomassa maailmassa. Kunta-alan ammattiliitto KTV, Öhrling, Tampere.

Biehl, J (1989) ”Goddess Mythology in Ecological Politics,” New Politics Brooklyn, NY, Winter 2 (2): 84-105.

Biehl, J (1990) Rethinking Eco-Feminist Politics. Boston: South End Press.

Braidotti & Charkiewicz, Häusler and Wiringer (1994) Women, the Environment, Sustainable Development: Towards a Theoretical Synthesis. Zed Books, New Jersey.

Butler, J (1990) Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Routledge, New York.

Carpenter, E (1894) Woman and her Place in Free Society. The Labour Society, Printers and Publishers, Manchester.

Davies, K (1988) ”What is Ecofeminism?” Women and Environments (Spring).

Day, S (2000) The Indivisibility of Women’s Human Rights. Canadian Woman Studies/les Cahiers de la Femme. Volume 20.3.

D'Eaubonne, F (1980) "Feminism or Death." E Marks & I de Courtivron, eds. New French Feminisms, an Anthology. Amherst, Amherst University Press.

eisenstein, Z (1998) global obscenities. Patriarchy, capitalism and the lure of cyberfantasy. New York UP, New York.

The Ecologist (2000) Globalising poverty. The World Bank, IMF and WTO - their policies exposed. September.

Ehrenreich, B (2003) Nälkäpalkalla. WSOY, Helsinki.

Eller, C (2000) The Myth of Matriarchal Prehistory: Why an Invented Past Won't Give Women a Future. Beacon Press, Boston. Forster.

Glotfelty, C (1996) Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. The Ecocriticism Reader, ed. Glotfelty & Fromm, 1996. xv-3.

Hakkarainen, O. & M. Koivusalo (1999). "Naiseudesta politiikkaan. Naiset ja ympäristö kehityskysymyksissä" Rotunaisia ja feministejä. Toim. Airaksinen, J, T. Ripatti. Vastapaino, Tampere.

Haraway, D (1991) "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Centurey, in Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. Free Association Books, London. 149-83.

Hassi, S (1988) "Ikkuna kovien tieteiden piilotajuntaan." Akanvirtaan. toim. P Setälä & H Kurki. Yliopistopaino, Helsinki.

Hassi, S (1987) Käärme ja tiedon puu. WSOY, Helsinki.

Heiskanen, J & Mäntylä, J (toim.) 2003. MarxIT. Informaatiokapitalismin kriittistä tarkastelua. Hakapaino Oy, Helsinki.

Helander, E and Kailo, K (1998) "No beginning, No end," in No Beginning, No End – the Sami Speak Up. Canadian Circumpolar Institute, Edmonton.

Isomäki, R (2000) Kohti vuotta 1929. Vapaa kauppa, työttömyys ja ääriliikkeiden nousu. Helsinki, Like.

Jokisalo, J (2005) Onko historia joukkotuhoase? Kasvu inhimillisyyteen -suurpaneeli. AY-liikkeen rauhanpäivät. Lahden kansanopisto. 17.1.

Golding, P (1996) "World Wide Wedge: Divisions and Contradictions in the Global Information Infrastructure". Monthly Review, Vol. 48.3 (July-August). 82.

Hines, C (2000) Lokalisaatio. Vaihtoehto vapaakaupan ylilyönneille. Like, Helsinki. (http://www.intl-news.com/blog/-archives/2004/12/29/218377.html).

Kailo, K (2005) Ed. The Gift Gaze. Wo/men and Bears. Transgressing back to Nature as Culture. Scarboro, Ont. Inanna Press. Forthcoming.

Kailo, K (2004a) Vaihtotalouden ja hoivaeetoksen rajapinnoilla. Globalisaation sukupuolivaikutukset ja naisliikkeen vastarinta. Teoksessa Kailo, K., V Sunnari & H Vuori, toim. (2004b) Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino. 163-185.

Kailo, K, V Sunnari & H Vuori, toim. (2004b) Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino.

Kailo, K (2004c) Gift and Give Back Economies. Cultural Sensitivity and Gender Awareness as Social Capital in the North. 2nd Northern Research Forum Open Meeting, Northern Veche, Veliky Novgorod, Northwest Russia, Sept. l9th-22nd. Conference Proceedings.

Kailo, K (2004d) ”From the Virile Dis-Course to Fertile Concourses. Globalization, Ecofeminism and Northern Women.” Mujeres, Ecologia, Sociedad. Cavana, M Luisa, Puleo, A, Segura & C, coords. Ed. Almudayna, Madrid, En prensa.

Kailo, K (2004e). ”From Sustainable Development to the Subsistence or Abundance Perspective – Back to the Gift and Give Back Paradigms in the North.” Women’s Worlds Congress in Uganda. 21st-27th July. Session on Ecofeminism and the Patriarchal Culture of Violence. Forthcoming in Proceedings. In press.

Kailo, K (2003a) ”Cyber/ecofeminism – From Violence and Monoculture towards Eco-social Sustainability.” Gender and Power in the New Europe, the 5th European Feminist Research Conference August 20-24, 2003. Lund University, Sweden. www.5thfeminist.lu.se/filer/paper_803.pdf. Lyhennelmä artikkelista ilmestyy: GenderITencyclopaedia, Australia, 2006.

Kailo, K (2003b). Honor, Shame, Culture and Violence. From the Hidden Gender Contract towards Ecosocial Sustainability and Intercultural Peace. Unesco Conference on Intercultural Education. Jyväskylä. 15-18, Conference Proceedings.

Kailo, K (2002a) ”Sukupuoli, teknologia ja valta. Nais- ja miesrepresentaatiot Kalevalasta Ööpiseen.” Tieto ja tekniikka. Missä Nainen? Toim. R Smeds, K Kauppinen, K Yrjänheikki & A Valtonen. Tekniikan Akateemisten liitto TEK. 241-259.

Kailo, K (2002b) Globalisaatio ja ekofeminismi. Teoksessa Meriläinen R (toim.) Naiset ja globalisaatio. Vihreät Naiset. http://www.rauhanpuolustajat.fi/globalisaatio/blibalisaatio/html. 23.2.2003.

Kailo, K (2002c) Violence vs. Women, Nature and Democracy – Alternatives to the Politics of Arctic Othering. Taking Wing, Conference on Gender Equality and Women in the Arctic, Saariselkä, Inari, Aug. 2002. Seminar report.

Kailo, K (2002d) ”Puilla Paljailla. Kanadan Intiaaninaisten kirjallisuus ja länsimaisen kirjallisuustieteen hegemonia.” Sami Lakomäki ja Matti Savolainen. toim. Kojootteja, sulkapäähineitä, uraanikaivoksia: Pohjois-Amerikan intiaanien kirjallisuuksia ja kulttuureja. Taida, Oulun yliopisto. 29-53.

Kailo, K (2001a) ”C.G. Jung’s Transcendent Function and Temenos. Valid Concepts for Ecofeminist Literary Criticism?” Ed. Gerhart Schmitt. Proceedings of the C.G. Jung Symposium in Oulu. Acta Univ. Oul.

Kailo, K (2001b) ”Rising up to New Levels Beyond Stereotypes. Tapping Female Knowledge in Technology. High Heels to Hi-Tech. International Conference. Conference Proceedings. Oulu Polytechnic.

Kailo, K (2000a) Holistic Well-Being, Technology and Globalization. Teoksessa Lämsä, A (toim.) The Threats to Ecological Balance. Oulun Ammattikorkeakoulun julkaisuja, Holistic Well-Being, s. 75-91.

Kailo, K (2000b) Monokulttuurista moni-naisuuteen. Pohjoinen etnisyys ja seksistentialismi. Naistutkimus/Kvinnoforskning 3: 62-69.

Kailo, K (2000c) ”New Visions and Values within Information Society—Hactivism and Cyberecofeminist Interventions.” Technology Education in Practice. Seminar on Technology at the University of Oulu/Faculty of Education, University of Luleå/”House of Technology” and Central Ostrobothnia Polytechnic/Ylivieska Campus. Kasvatustieteiden Selosteita ja katsauksia. 4. 2002. 64-78.

Kailo, K (2000d) ”Karhut, naiset ja luontosuhde kestävän kehityksen pohjana.” Kaltio. Pohjoissuomalainen kulttuurilehti. Maaliskuu.

Kailo, K (2000e) ”Teknologiaa ja tietoa! Missä on ihminen ja hänen yhteytensä luontoon?” Oulun Ympäristöpäivät 2000. Moderni Maaseutu. s. 62-67.

Kailo, K (1998) ”Indigenous Women, Ecopolitics and Healing – ’Women who Marry Bears.’” Minorities and Women. ed. R Jansson. Mariehamn: Åland Fredsinstitut, Åland Peace Institut. 85-121.

Kailo, K (1996) ”The She-bear-Circumpolar Mother of Spiritual Feminism.” Canadian Woman Studies/cahiers de la femme. Vol. 17.1 (Winter): 48-52.

Kailo, K (1994) ”Integraatiofeminismin ihanteet” Kvinnoforskning/Naistutkimus. 7.4: 41-53.

Ketola, K & H Pesonen & T Sjöblom (1997) Uskonto ja moderni yhteiskunta. Uskontososiologian keskustelunaiheita. K. Ketola et al., Näköaloja uskontoon. Uskontotieteen ajankohtaisia suuntauksia. Helsinki: Yliopistopaino, 89-127.

King, Y (1983) ”The Eco-Feminist Perspective.” Caldecott, L. & S. Leland, eds. Reclaiming the Earth: Women Speak out for Life on Earth. London: The Women’s Press.

Korten, D (1998) Maailma yhtiöiden vallassa. Saalistustaloudesta ekologiseen vallankumoukseen. Helsinki, Like, 1998 [1996] Suom. Tero Nortola.

Lahtinen, M (2004) ”Siinä on heille tarpeeksi palkkiota”—Hoito- ja huolenpitotyön perusteltavuuden tarkastelua Max Weberin viitekehyksestä. Teoksessa Kailo, K, V Sunnari & H Vuori (2004b) Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino. 93-102.

Liehu, H (1998) Perhosten valtakunta. Manifesti viimeisestä tulevaisuudesta. WSOY, Helsinki.

Lindström, U B (2003) Naiset avain kestävään kehitykseen. Kaleva, 24.8.2003, alakerta.

Longenecker, M (1997) ”Women, Ecology and the Environment: An Introduction.” NWSA Journal (A Publication of the National Women’s Studies Association). Ed. P Schweickart. 9.3 Fall.

Lykke, N & R Braidotti, ed. (1996) Between Monsters, Goddesses and Cyborgs, Feminist Confrontations with Science, Medicine and Cyberspace. Zed Books, London.

Luttwak, E (1998) Turbocapitalism. Winners and Losers in the Global Economy. Weidenfeld & Nicolson, London.

Lyytinen, T (1993). ”Luonnon kohtaaminen.” Kulttuuritutkimus 10 (1): 3-10.

Mander, J, et al. (1996) The Case Against the Global Economy. Sierra Club Books, San Francisco.

Matero, J (1996) “Tieto.” Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere, Vastapaino. 159-179.

Merchant, C (1983) The Death of Nature. Women, Ecology and the Scientific Revolution. Harper & Row, San Francisco.

Mies, M et al. (1988) Women, the Last Colony. London: Zed Books.

Meriläinen, R (2000) (toim.) Naiset ja globalisaatio. Vihreät Naiset. http://www.globalisaatio.net/naiset.html .

Mies, M and Shiva, V (1993) Ecofeminism. Fernwood. Halifax.

Midnight Sun (1988) ”Sex/Gender Systems in Native North America.” Living the Spirit. A Gay American Indian Anthology. Comp. W Roscoe, St. Martin’s Press, New York.

Nader, R et al (1993) The Case Against ”Free Trade”: GATT, NAFTA, and the Globalization of Corporate Power. Earth Island Press, San Francisco.

Ngan-Ling Chow, E (2003) Guest editor. Gender Matters: Studying Globalization and Social Change in the 21st Century. International Sociology. l8.3. 443-461.

Näre, S (1995) Sukupuolikulttuuri valintojen tiellä: Välinpitämättömyyden vai välittämisen kulttuuriin? Teoksessa Krank, L (toim.) Vastavoima taka-iskulle. Vihreät naiset ry. Kyriiri Oy.

Paasonen, S (2004) ”Ironian aallonharjalla: mistä on kyberfeminismi(t) tehty?” Naistutkimus/Kvinnoforskning 2. 4-16.

Pajuvirta, P (2005) Hyvinvoinnin rakenteet murentuvat paukkuen. Viikkolehti. 5.1.05.

Pax (2004) Oulun rauhantoimikunnan tiedotuksia, Toim. Vesa Suominen. 3.

Pesonen, H (1997a). ”Uskonto ja vaietut naiset.” – Kimmo Ketola & al. Näköaloja uskontoon. Uskontotieteen ajankohtaisia suuntauksia. Helsinki, Yliopistopaino. 161-197.

Pietilä, H (2004) “Naisten oikeudet eivät voi olla kaupan. Vapaa kauppa ja ihmisoikeudet—mahdoton yhtälö?” Kailo, K, V Sunnari & H Vuori. 2004. Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino.

Pietilä, H (2004) Naisten oikeudet eivät voi olla kaupan. Vapaa kauppa ja ihmisoikeudet – mahdoton yhtälö? Teoksessa Kailo, K., V Sunnari & H Vuori (2004b) Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino. 201-209.

Pietilä, H (2001) Naiset ja YK, vuosikymmenien menestystarina. Ulkoasiainministeriö, Helsinki. http://global.finland.fi/julkaisut/taustat/naiset_YK.htm

Pietilä, H (2002) Engendering the Global Agenda. The Story of Women and the United Nations. UN Nongovernmental Liaison Service, Geneva http://www.unsystem.org/ngls/documents/publications.en/develop.dossier/index.htm

Pietilä, H (1999) Engendering the global agenda. A success story of women and the United nations. INSTRAW occasional paper series.

Pietilä, H & J Vickers (1990) Making Women Matter. The Role of United Nations. Zed, London.

Pietilä, H (1984) ”Right to be Oneself.” Sisterhood is Global. Ed. R Morgan. New York.

Plumwood, V (1993) Feminism and the Mastery of Nature. Beacon, Boston.

Ponnikas, J (2003) Globaali käsite paikallisessa kontekstissa. Kestävän kehityksen paikallistuminen Pohjois-Pohjanmaan ja Kainuun EU:n aluepolitiikan toimijoiden mielipideilmastossa v. l995-2002. Oulun yliopisto, Kajaanin kehittämiskeskus, Kajaani.

Rojola, L (1996) “Ero”. Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere. 159-179.

Salleh, A. (1997) Ecofeminism as Politics. Nature, Marx and the Postmodern. Zed books, London.

Ruether, R R (1992) Gaia and God. An Ecofeminist Theology of Earth Healing. San Francisco: Harper, San Francisco.

Sinnemäki, A & Vuori, K (1996) Pekingin teemoista tekoihin. Yhteenveto YK:n IV:n naisia koskevan maailmankonferenssin toimintaohjelmasta annetuista lausunnoista. Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvon työraportteja 1/1996.

Shiva, V (2003) Another world is possible: popular alternatives to globalisation at the World Social Forum, edited by W F Fisher & Thomas Ponniah. Fernwood, Nova Scotia.

Shiva, V (1997) Biopiracy. The Plunder of Nature and Knowledge. South End Press, Boston.

Shiva, V (1997) Economic Globalization, Ecological Feminism and Sustainable Development, Canadian Woman Studies 17.2 (Spring): 22-27.

Smeds, R, K Kauppinen, K Yrjänheikki & A Valtonen. 2002. Tieto ja tekniikka. Missä Nainen? Toim. R Smeds, K Kauppinen, K Yrjänheikki & A Valtonen. Tekniikan Akateemisten liitto TEK. 241-259.

Starhawk. (2002) Webs of Power. Notes from the Global Uprising. New Society Publisher, Gabriola Island, Ca.

Sunnari, V (2004) Uusliberalistisille arvoille perustuva globalisaatio lisää eriarvoisuutta. Teoksessa Kailo, K., V Sunnari & H Vuori (2004b) Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajoilla. Northern Gender Studies. ESR/EU. Oulun yliopistopaino.

Suutala, M (1990). Tier und Mensch im Denken der Deutschen Renaissance. Helsinki, SHS.

Suutala, M (1996) Naiset ja muut eläimet. Helsinki.

Suutala, M (2001) Kesytetty nainen. Seksuaalisuus ja luontosuhde länsimaisessa ajattelussa. Helsinki, Yliopistopaino.

Ural-Kanerva, O. (2003) "Olemme kaikki samaa tähtien ainetta." Brita Polttilan lyriikka ja proosa ekofeminismin valossa. Pro Gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Taideaineiden ja antropologian laitos.

Vaughan, G (2002) 36 Steps Toward a Gift Economy. Austin, Texas.

Vaughan, G (l997) For-Giving A Feminist Criticism of Exchange. Plainview Press, Texas.

Vilkka, L (1997) The Intrinsic Value of Nature. Editions Rodopi B.V., Amsterdam - Atlanta, GA.

Vuola, E (1995) "Feministiteologia naistutkimuksen ja vapautuksen teologioiden kentässä." Teologinen aikakauskirja. 6/1995: 482-491.

Warren, K (1987) "Feminism and Ecology: Making Connections." Environmental Ethics 9 (1): 3-20.

Warren, K (1990) "The Power and the Promise of Ecological Feminism". Environmental Ethics 12 (2): 125-146.

Wahlström, R (1998) Puun sisällä valo. Lastuja luontosuhteen voimistamiseksi. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 26.

Wittig, M (1991) The Straight Mind. Harvester, Whitsheaf, London.

World Watch (2000) "Matters of Scale: After a Few Years of Globalization" Regular fact sheet in World Watch (July/August): 40.

Wichterich, C (2002) Globalisoitu nainen. Like, Helsinki.

Zweifel, H (1997) "The Gendered Nature of Biodiversity Conservation." NWSA Journal (A Publication of the National Women's Studies Association). Ed. P Schweickart. 9.3 Fall. 107-30.

Ås, B (1999) Globalization as the Feminization of Poverty. What Whom and How do We Teach? Teoksessa Brock-Utne, B and Garbo G (eds) Globalization – On Whose Terms? Institute for Educational Research, University of Oslo. Report 5.

Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon

Artikkeleiden tiivistelmät

OSA I: Sukupuolten hierarkiat ja sukupuolittuneiden järjestysten oppiminen

Mervi Heikkinen ja Tuija Huuki

Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina sukupuolistuneina sisältöinä

Tarkastelemme artikkelissa perusopetuksen sukupuolistavia rakenteita ja prosesseja, kuvailemme koulun arjen käytänteitä kehyskertomuksen avulla ja analysoimme, miten sukupuolistavat rakenteet ja prosessit ovat yhteydessä sukupuolten eriytymiseen. Koulun käytännöissä on ristiriitoja verrattuna perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteissa kirjattuihin arvoihin. Hoiva ja huolenpito eivät ole siinä eksplisiittisesti esillä. Elämän kannalta keskeinen ulottuvuus – elollisesta välittäminen – jätetään virallisten asiakirjojen ulkopuolelle. Koulun piiloisissa tai epävirallisissa käytänteissä hoivan ja huolenpidon tehtävillä tuotetaan ja ylläpidetään sukupuolta.

Sari Manninen

Tapaustutkimus poikien maskuliinisuuksien representaatioista ja hierarkkisesta järjestyksestä ensimmäisenä kouluvuotenaan

Artikkelissa tarkastellaan tapaustutkimuksen kautta ensiluokkalaisten poikien (7-8 –vuotiaat) maskuliinisuuksien representaatioita ja sitä, miten erilaiset tavat representoida maskuliinisuutta sekä etnisyys vaikuttavat poikien statukseen ja asemaan valtahierarkiassa. Kirjoittaja osoittaa, miten hegemoninen maskuliinisuus määrittyy ja miten se toimii mallina hyväksytystä ja tavoiteltavasta maskuliinisuudesta kyseisessä koululuokassa. Hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevat pojat käyvät jatkuvaa kamppailua statuksesta ja asemasta valtahierarkiassa. Valta ja väkivalta kytkeytyvät kamppailuun hegemoniasta vahvistettaessa omaa asemaa ja painettaessa samalla muita alaspäin hierarkiassa. Tytöt ja ne pojat, jotka eivät täytä tai kannata riittävästi hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja, jäävät usein tämän kamppailun ulkopuolelle marginaaliseen positioon. Hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelu tuo mukanaan valtaa ja statusta, mutta samalla se määrittää eihegemoniset maskuliinisuudet ja feminiinisyydet 'toisiksi', joita vasten hegemonista maskuliinisuutta rakennetaan. Artikkelilla pyritään osoittamaan,

miten kouluväkivaltaan kytkeytyy sosiaaliseen sukupuoleen ja etnisyyteen liittyviä diskursseja, jotka tuottavat toiseutta ja epätasa-arvoa oppilaiden välisiin suhteisiin koululuokassa.

Maria Kukkonen

”En ole yhtään matemaattinen ihminen” – tyttöjen minäkäsitys, asenteet ja itsearviointitaidot uravalintojen lähtökohtana

Kun oululaisessa Kastellin lukiossa aloitettiin hanke tyttöjen matematiikan, fysiikan ja kemian opintojen sekä niihin liittyvien uravalintojen edistämiseksi, huomio kohdistettiin opiskeluminäkäsitykseen, opiskeluasenteisiin ja oppimisen itsearviointitaitoihin. Lukio-opintojen alkuvaiheen kartoituksessa tyttöjen käsitykset itsestä oppijana ja asenteet näiden aineiden opiskelua kohtaan osoittautuivat varsin kielteisiksi, mikä ei ollut yllätys aiempien tutkimusten perusteella. Yleisesti on myös tiedetty, että oppimista koskevat asenteet ja käsitykset muotoutuvat kasvuvuosien aikana monitahoisten sosialisaatioprosessien tuloksena. Kastellin lukiossa asenteiden ja minäkäsityksen muotoutumista haluttiin tarkastella aiempaa yksityiskohtaisemmin konkreettisissa oppituntitilanteissa itsearvioinnin tehostamisjakson aikana. Jakson aikana havaittiin, että tyttöjen kielteiset ajattelu- ja toimintatavat voivat toisinaan muodostaa ongelmia ylläpitävän kehän, josta voi olla työlästä palata tuloksellisen ja palkitsevan oppimisen pariin. Jatkossa Kastellissa pohditaan, miten matematiikan, fysiikan ja kemian kurssit voitaisiin järjestää niin, että oppilaat – niin tytöt kuin pojatkin – voisivat opiskelunsa edetessä avoimemmin tiedostaa kielteisiä, kehämäisiä ajattelu- ja toimintatapojaan sekä etsiä niille rakentavampia ja opiskelua paremmin edistäviä vaihtoehtoja. Tavoitteena on tukea itsearviointitaitojen kehittymistä ja siten auttaa oppilaita kielteisten tilannetulkintojen kehästä takaisin myönteiselle opiskeluraiteelle tai mieluiten estää ennalta noidankehään joutuminen. Myös uravalintoja kapeuttavaa segregaatiota miesten ja naisten ammatteihin on helpompi purkaa, jos oppilaat – tutkimusten mukaan siis erityisesti tytöt – voivat perustaa valintojaan aiempaa enemmän oman osaamisensa totuudenmukaiseen arviointiin osaamisensa vähättelyn tai stereotyyppisten rooliodotusten sijasta.

Kristiina Brunila

Bittimaailman asiantuntijat ja hyvät jätkät - Tietotekniikan sukupuoli ja henkilöstön kehittäminen segregaation solmukohtina

Teknologian, mukaan lukien tietotekniikan, tasa-arvotyötä on Suomessa tehty jo 30 vuoden ajan, erityisesti tasa-arvoprojektien avulla. Tästä huolimatta tietotekniikan sukupuoli ohjaa ja järjestää työelämää ja asettuu keskeiseksi tekijäksi siinä, ettei segregaatio teknologiassa purkaudu. Tässä artikkelissa havainnollistan teknologian sukupuolta tarkastelemalla teknologian piiriin lukeutuvien tasa-arvoprojektien tasa-arvotyön erityispiirteitä sekä tietotekniikka-alan henkilöstön kehittämisen sukupuolistuneisuutta. Esitän lisäksi joitakin havaintojani siitä, miten tietotekniikan sukupuoli on samalla myös liikkeessä. Artikkelissani hyödynnän tutkimustuloksia, jotka olen saanut Equal Kansallisen teematyön Segregaation purku työmarkkinoilla-projektin tutkimuksesta sekä pro gradutyöstäni ’Bittimaailman asiantuntijat ja hyvät jätkät. Sukupuolen rakentuminen tietotekniikka-alan henkilöstön kehittäjien käsityksissä’.

OSA II: Sukupuolierojen tuottaminen ja seksuaalinen häirintä kontrollin välineinä

Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Arja Rautio, Marja Väyrynen, Matti Nuutinen

Seksuaalisen häirintä ja ahdistelu osana segregaation ylläpitoa yliopistossa – kymmenen vuoden aikana kerättyjen aineistojen vertailuun perustuva tarkastelu

Artikkelissa tarkastellaan seksuaalista häirintää segregaation ylläpitämisen muotona. Tarkastelukontekstina on Oulun yliopisto. Artikkelissa käytetyt aineistot on kerätty kolmessa eri yhteydessä 1990-luvulla, ja ne yhdessä 2000-luvulla kerätyn aineiston kanssa osoittavat, että Oulun yliopistossa on tapahtunut ja tapahtuu edelleen seksuaalista häirintää. Se ilmenee muun muassa seksistisinä opetusmateriaaleina, seksuaalisina vihjailuina ja vitseinä sekä ulkonäköä, kehoa, vaatetusta tai yksityiselämää koskevina epäasiallisina ja seksuaalissävytteisinä kommentointeina. Myös painostusta seksuaalisiin palveluihin näyttää tapahtuneen.

Seksuaalinen häirintä on vastenmielistä ja tuomittavaa, tapahtuipa se missä tahansa. Yliopistossa tapahtuva seksuaalinen häirintä on moraalisesti erityisen raskauttavaa, sillä yliopisto kantaa korkeimman sivistyksen vaalimisen ja edistämisen erityisstatusta. Oulun yliopisto onkin ottanut monien muiden yliopistojen tapaan selkeän askeleen seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun eliminoimiseksi laatimalla ohjeet häirinnän ja ahdistelun aiheuttamia ongelmatilanteita varten. Ohjeet ovat riittämättömät koko seksuaalisen häirinnän aluetta ajatellen, mutta ne edustavat kuitenkin tärkeää edistysaskelta asiassa.

Sanna Heikkinen

Hayley Wickenheiser miesten kaukalossa - rehtiä kamppailua segregaatiota vastaan: Urheilu sukupuolieroa ja segregaatiota ylläpitävänä instituutiona

Tässä artikkelissa tarkastellaan niitä segregoivia käytänteitä, joilla sukupuolieroa tuotetaan ja ylläpidetään erityisesti joukkuekilpaurheilussa ja urheilujournalismissa. Lähemmän tarkastelun kohteena on kanadalaisesta naisjääkiekkoilijasta Hayley Wickenheiserista kirjoitettu narraatio suomalaisessa ja kanadalaisessa mediassa vuoden 2003 aikana, jolloin Wickenheiser pelasi suomalaisessa miesten seurajoukkueessa. Seuraavien teemojen kautta esitän, kuinka Wickenheiserin biologinen sukupuoli määrittää häntä urheilijana ja estää näkemästä häntä aktiivisena toimijana: 1) Sukupuolieron ylläpitämisen maskuliiniset kehykset urheilussa ja 2) Heteroseksuaalisuus ja -normatiivisuus urheilukulttuurin ideologiana ja markkinointisampoina.

OSA III: Sukupuoli ja teknologia

Leena Teräs

Minne katosi Wiipurin tyttökoulusta teknologia vuosien 1806 ja 1812 välillä?

Teknologiaa tytöille oli tarjolla jo vuonna 1806 Wiipurin suuremmassa tyttökoulussa. Artikkelissa kuvataan tuolloin kasvatusperiaatteisiin vaikuttaneita ideologioita sekä etsitään erilaisista ajankuvauksista vastauksia siihen, miksi teknologiaa opetettiin kyseisessä tyttökoulussa. Samoin pohditaan, miksi teknologia-oppiaine katosi koulun opetussuunnitelmasta vuoteen 1812 mennessä.

Merja Anundi

Teknologiakasvatuksen kehittämishaasteet tyttöjen näkökulmasta - kehittämisprojekti Kastellin koululla

Kastellin koulun teknologiakasvatuksen kokeilu- ja kehittämisprojekti on yksi WomenIT -hankkeen (Women in Industry and Technology) osaprojekteista, jossa sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään edistämään kehittämällä koulun opetussuunnitelmaa ja teknologiakasvatuksen oppimisympäristöä. Samalla pyritään paljastamaan oppilaiden ja opettajien stereotyyppisten ajattelu- ja toimintamallien taustalla vaikuttavia tekijöitä. Ihmetellään, miksi tytöt eivät kiinnostu tekniikan opinnoista siinä määrin kuin pojat? Muodostuvatko sukupuolistereotypiat vai koulun valinnaisainejärjestelmästä johtuvat puutteet tyttöjen teknologian opintojen ja teknisten uravalintojen esteeksi? Motivaation puute voi johtua monen tekijän yhteisvaikutuksesta, joten teknologian oppimisympäristöä tulisi kokonaisuudessaan kehittää paremmin vastaamaan myös tyttöjen arvomaailmaa ja tarpeita. Tasa-arvon näkökulmasta tyttöjen teknologisen yleissivistyksen lisääminen koulutuksessa jo varhaiskasvatuksesta lähtien on muutoksen kannalta avainasemassa.

Heli Mikkonen

Selvitysprojekti Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen opiskelijoista sukupuolinäkökulmasta

Tietojenkäsittelytieteiden laitos Luonnontieteellisessä tiedekunnassa on Oulun yliopiston toiseksi suurin laitos ja tiedekuntansa suurin. Laitoksen kasvu on ollut viimeisen kymmenen vuoden aikana erittäin nopeaa sekä opiskelija- että henkilökuntamäärän osalta. Tietojenkäsittelytieteiden laitos on ollut alusta saakka miesvaltainen eikä nopea kasvukaan ole nostanut naisten määrä opiskelijoissa tai henkilökunnassa. Tietojenkäsittelytieteiden laitos (TOL) on osallistunut Oulun yliopiston Kajaanin yliopistokeskuksen koordinoimaan WomenIT –hankkeeseen (Women in Industry and Technology 2001-2005: http://www.womenit.info) tavoitteenaan koota tietoa miesvaltaisella laitoksellamme opiskelusta sukupuolen näkökulmasta. Selvitystä lähdettiin tekemään erityisesti opintoneuvonnan tarpeista, johon kaivattiin tietoa opiskelijoiden opintovalinnoissa ja opinnoissa etenemisestä. Tiedon avulla haluttiin paitsi selventää nykyistä tilannetta, myös pohtia tarpeita tukea sukupuolten tasa-arvoista opiskelua laitoksella. Tietoa koottiin tilastojen, kyselyjen ja haastattelujen avulla. Tutkimuksen kohteena olivat laitoksen opiskelijat vasta aloittaneista jo valmistuneisiin. Tilastolliset selvitykset ja

kyselyt suunnattiin sekä nais- että miesopiskelijoille. Selvitystyöhön osallistuivat laitoksella opintoneuvonnan tehtävissä toimivat KM Heli Alatalo ja KM Heli Mikkonen ja laitokselta valmistunut FM Anna Ruuska. Tehdyn selvityksen avulla saatiin tietoa siitä, miten opiskelijat etenevät opinnoissaan laitoksella ja missä kohdin eroja ilmenee sukupuolten välillä. Saimme myös hyödyllistä tietoa opiskelijoiden valmistumisesta ja työllistymisestä. Opintojen alkuvaiheen ohjaukseen sekä opiskelijoiden tietoteknisiin lähtötaitoihin on kiinnitettävä selvityksen tulosten perusteella nykyistä enemmän huomiota ja ohjausta on tarjottava aktiivisesti myös koko opintokaaren ajan. Naisten opinnot etenevät laitoksella pääsääntöisesti hyvin, mutta opetuksen sukupuolisensitiivisyyttä tulisi tutkia tarkemmin, sillä selvitys antaa viitteitä siitä, että sukupuolten välillä on eroja esimerkiksi lopputöiden arvostelussa, ja että opetuskulttuuri sisältää opiskelijoiden epätasa-arvoista kohtelemista.

Aimo Rahkonen

Teknillisen tiedekunnan naispuolisten opiskelijoiden opintopolut sekä opintomenestykseen vaikuttavat tekijät - toimenpiteet uuteen opetussuunnitelmaan

Teknillisen tiedekunnan WomenIT-projektissa pyrittiin analysoimaan opetussuunnitelmien rakenteita sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta ja kartoittamaan merkittävimmät eroavaisuudet naisten ja miesten toteutuneissa opintopoluissa, opintosuorituksissa ja opintomenestykseen vaikuttavissa tekijöissä. Löytyneisiin epäkohtiin ja opintopolun esteisiin kiinnitettiin tämän jälkeen huomiota tekemällä toimenpide-ehdotuksia ja esittämällä löydökset opetussuunnitelmista vastaaville keskeisille toimijoille.

Teknillisen tiedekunnan 4100 opiskelijasta 19.5% on naisia ja vaikka osuus on hieman pitkällä aikajänteellä noussutkin, ei tällä hetkellä voida olla täysin varmoja suuntauksen jatkumisesta. Viimeisinä 3-5 vuotena on arkkitehtuurin osastolla tapahtunut merkittävä lisäys pyrkineiden ja aloittaneiden naisten määrissä, mutta muissa koulutusohjelmissa on osuus pysynyt jokseenkin samana tai jopa vähentynyt. Laskua oli tapahtunut etenkin vuoden 2003 hakijamäärissä ja –osuuksissa edellisiin vuosiin verrattuna.

Selvityksen perusteella ovat naisopiskelijat valmistuneet kussakin koulutusohjelmassa hieman nopeammin ja yleisemmin kuin miesopiskelijat ja opintojen keskeyttämiset ovat tapahtuneet yleensä jo opintojen alkuvaiheessa. Ns. ’opinnoissaan roikkujat’ ovat siten olleet yleisemmin miehiä kuin naisia. Naisten osalta oli kuitenkin löydettävissä joitakin yksittäisiä kursseja ja kurssityyppejä joiden keskimääräiset suoritusajat olivat pidempiä kuin miehillä. Tällaisia olivat esimerkiksi eräät ohjelmointikurssit. Suhteutettuna muiden kurssien suoritusaikoihin myös pakolliset fysiikan kurssit olivat tuottaneet joillekin opiskelijoille vaikeuksia. Lisäksi joidenkin koulutusohjelmien sisällä oli havaittavissa ilmeistä polarisoitumista naisten ja miesten kursseihin eri moduulikokonaisuuksien välillä. Mm. edellä mainittujen löydösten osalta on aiheellista miettiä yhdessä opintoneuvojien ja kursseista vastaavien opetushenkilöiden kanssa syitä ilmiöiden taustalla sekä mahdollisia parannuksia olemassa oleviin käytäntöihin. Käytävien keskustelujen ’sytykkeenä’ voidaan käyttää projektin aikana kehitettyjen graafisten työkalujen antamia tuloksia, kuten on jo joidenkin kurssien kohdalla tehtykin.

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että kovin merkittäviä rakenteellisia etenemisesteitä ei ainakaan tutkimuksen kohteena olleella opiskelijajoukolla ollut löydettävissä. Naiset ja miehet ovat aloittaneet opinnot keskimäärin samoilla matematiikan pohjatiedoilla, ja ainakaan matematiikan kurssien osalta eivät naiset olleet menestyneet yliopistossa yhtään heikommin kuin miehetkään, ennemmin päinvastoin. Fysiikan pohjatiedot olivat sen sijaan muutamassa koulutusohjelmassa miehillä jonkin verran paremmat. Mikäli teknilliseen tiedekuntaan halutaan enemmän naisopiskelijoita, onkin mietittävä mahdollisia keinoja vaikuttaa myös yliopistoa edeltävien koulutasojen oppilaiden matemaattisten ja teknisten aineiden taitoihin. Selvää on, että tiedekunnan omassa opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämistyössä on otettava sukupuolisensitiivisyys huomioon.

Kaarina Kailo

Ekososiaalinen kestävä tulevaisuus ja kyberekofeminismi — Naisnäkökulmia segregaation purkuun globalisaation kontekstissa

Artikkelin lähtökohtana on kuvata kahden naistutkimuksen koulukunnan, kyber- ja ekofeminismin asenteita teknologiaan, luontoon sekä segregaation purkuun. Esittelen samalla omaa kyberekofeministista (molempien lähestymistapojen parhaat piirteet yhdistävää) lähestymistapaani ja ”ekososiaalisen kestävyyden” visiota ja käsitettä. Päämääränäni on tehdä näkyviksi sukupuolittuneen ja sukupuolistavan IT-kehityksen piiloiset ja julkilausutut arvot ja sukupuolivaikutukset. Pyrin herättämään keskustelua niistä ihmisyyteen ja elämän laatuun liittyvistä arvoista, jotka vaikuttavat toisaalta kyborg-ihmiskuvan ja toisaalta eläinten ja ihmisen liittoa painottavien ekofeminismi- suuntausten taustalla. Tilastot maailmanlaajuisesta elintaso- ja varallisuuskuilusta, johon uusi teknologian vallankumous on johtanut, muistuttavat siitä, mikä on aina säestänyt teknologian kehitystä: sen sijaan että se olisi kaventanut, se on itse asiassa syventänyt kuilua rikkaiden ja köyhien ihmisten ja maitten, sekä miesten ja naisten välillä. Alistettuna militaristisen talousvarustelun käsikassaraksi, teknologia onkin toiminut useammin eliitin vallankäytön välineenä yhteishyvän lisäämisen sijaan. Yhteisiä verovaroja on myös ohjattu teknologiakehitykseen sosiaalisen kehityksen ja oikeudenmukaisuuden kustannuksella. Naiset ovat nimenomaan ryhmänä erityisen haavoittuvaisia, jos tietoyhteiskunta investoi lähinnä teknologiakehitykseen heidän kipeästi tarvitsemiensa hyvinvointipalveluiden, - työpaikkojen ja muiden tyypillisten naisalojen kustannuksella. Miten naisten teknologisen kompetenssin edistäminen ja toisaalta ekofeministisen maailmankuvan esiinnostaminen voivat myötävaikuttaa kollektiiviseen, sosiaaliseen hyvinvointiin? Miten naisten integroiminen tietoyhteiskuntaan edistää kaikkien—ei vain eliittinaisten—aseman ja oikeuksien vahvistamista ja ekologisesti kestävää tulevaisuutta?

LISÄOSA: Kuvaukset muista WomenIT-projektissa tehdyistä tutkimusprojekteista

Esittelemme artikkelit yleisellä tasolla. Kuvaukset Leena Teräs.

Piia Lepistö
Naisyrittäjyyden 18 ov koulutusohjelman kehittämisprojekti
Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa toteutettiin vuosina 2003-2004 koulutuksen kehittämisprojekti, jonka tarkoituksena oli tarjota koulutusta teollisuusyrityksistä ja teknologiasta tai niihin liittyvistä palveluista kiinnostuneille naisille. Projektin erityisinä tavoitteina olivat yrittäjävalmiuksien monipuolinen lisääminen ja positiivisen asenteen kasvattaminen yrittäjyyttä kohtaan. Lisäksi tärkeää oli tehdä teknologiaa naisille tutummaksi ja tuoda se lähemmäksi jokapäiväistä elämää. Koulutuksen tuottivat yhteistyössä Lappeenrannan teknillisen yliopiston kauppatieteiden osasto ja tuotantotalouden osasto, ja koulutusta koordinoi LTY:n koulutus- ja kehittämiskeskus. Projektiin liittyi myös aineistonkeruu, jossa kerättiin aineistoa tutkimukselle, jossa tarkastellaan naisyrittäjien yrityksen perustamiseen liittyvää henkisen tuen tarpeeseen liittyviä kysymyksiä.

Anna-Maija Vuorela
Vinkkejä naisten opetukseen teknisellä alalla
Tutkimus tehtiin hyvinvointiteknologian insinööriopintojen lopputyönä Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Aineistoa kerättiin sekä insinööriopintoihin liittyviltä kursseilta että WomenIT-projektissa kehitetystä koulutusohjelmasta Teknologia-alalle valmentava työvoimapoliittinen koulutus. Tutkimuksessa tarkasteltiin teknisellä alalla käytössä olevia opetusmenetelmiä ja pyrittiin etsimään niille vaihtoehtoisia, naistenkin kokemusmaailmaan sopivia malleja. Malleja kehitettiin yhteistyössä WomenIT -projektin (työelämään suuntautuvan osaprojektin) kanssa ja kokeiltiin työvoimapoliittisen koulutuksen yhteydessä.

Education, Gender Socialisation and Technology - Perspectives to Segregation

Summaries of Articles

PART I: Gender Hierachies and Learning of Gender Segregated Orders

Mervi Heikkinen and Tuija Huuki

Care, Attention and Nursing and Looking after Living Beings as Covered Gender Segregated Contents of Basic Education

In the article, we examine the gender segregating structures and processes of the basic education, describe the everyday life practises of school through a frame story, and analyse, how the gender segregating structures and processes are connected to the segregation of sexes. The practises of school in some places contradict the values written down in the grounds of the curriculum of basic education. Care and attention are not explicitly presented in them. The core dimension for life, taking care of living beings, is left outside the official documents. In the covered and unofficial practises of school, the tasks of care and attention are used to produce and sustain gender.

Sari Manninen

A Case Study of the Representations of Masculinity of Boys and the Hierarchical Structure during the 1st School Year

The article examines, through a case study, the representation of masculinity of boys on the 1st form (7 to 8 years old) and the fact, how the different ways of representing the masculinity and ethnicity affect the boys' status and position in the power hierarchy. The writer will prove how the hegemonical masculinity is determined, and how it functions as a model for the accepted and eligible masculinity in the school form concerned. The boys trying to achieve the hegemonical masculinity fight continuously for their status and position in the power hierarchy. Power and violence are connected to the fight for the hegemony, when strengthening one's own position and, at the same time, putting the others downwards in the hierarchy. Girls and those boys who do not sufficiently meet the ideals of the hegemonical masculinity are often left outside this fight, in a marginal position. Trying to obtain hegemonical masculinity brings power and status with it, but at the same time, it determines the non-hegemonical masculinity and femininity as 'ot-

her', against which the hegemonical masculinity is built. The article attempts to prove that discourses of the social gender and ethnicity are connected to the school violence, creating 'otherness' and inequality in the relationships between the pupils in a school form.

Maria Kukkonen

"I Am Not a Mathematical Person at All" – Girls' Conception of Self, Attitudes, and Self-Assessment Skills as Starting Points to Career Choices

When the Kastelli Upper Secondary School of Oulu started a project of improving the girls' studies of Mathematics, Physics and Chemistry and the career choices connected to these, the attention was concentrated on their conception of self as students, study attitudes and self-assessment skills of learning. In the survey at the beginning of the Upper Secondary School studies, the girls' conceptions of themselves as learners and attitudes towards studying these subjects proved to be rather negative, which was not a surprise on the basis of earlier studies. It is also generally known that the attitudes and conceptions towards learning are modified during the years of growth as a result of elaborate socialisation processes. In the Kastelli Upper Secondary School, we wanted to consider the formation of attitudes and conception of self with more accuracy during concrete classroom situations, during the period for intensifying self-assessment. During the period, it was seen that the girls' ways of thinking and acting may create a circle sustaining problems, and which it may be difficult to break in order to return to successful and rewarding learning. In future in Kastelli, we will discuss how the courses in Mathematics, Physics and Chemistry could be organised in a way that the pupils, girls as well as boys, could better acknowledge the negative, circular ways of thinking and acting, as their studies proceed, and look for more constructive alternatives, better advancing their studies. The target is to support the development of self-assessment skills and in that way help the pupils to break the circle of negative interpretation of situations back to the more positive learning path, or preferably, to prevent the vicious circle from beginning. It is also easier to disassemble the segregation diminishing career choices to men's and women's jobs, if the pupils, according to the studies, ergo, girls in particular, can base their choices more on the truthful assessment of their own skills, rather than on underestimating them or on stereotypical role expectations.

Kristiina Brunila

The Experts of the Bit World and the Good Blokes – the Gender of Technology and Development of the Personnel as Junctions of Segregation

The equality work of technology, including information technology, has already been done for 30 years in Finland, particularly by means of equality projects. In spite of this, the gender of information technology guides and organises the working life and becomes a central factor for the segregation in technology not being dissolved. In this article, I will illustrate the gender of technology by examining the special features of the equality work in some equality projects in the frame work of technology as well as the segregation

in the development of the information technology branch. I will present some of my own observations on how the gender of the information technology is in movement at the same time. My article will exploit the study results which I have obtained in the study for the national theme work in the Equality project, 'Dissolving Segregation in the Labour Market' as well as in my thesis 'The Experts of Bit World and the Good Blokes. Foundations of Gender in the Concepts of the Information Technology Branch Personnel'.

PART II: Production of Gender Differences and Sexual Harassment as Tools of Control

Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Arja Rautio, Marja Väyrynen, Matti Nuutinen

Sexual Harassment and Molestation as a Part of Sustaining Segregation in the University – a Study Based on Materials Collected during the Period of a Decade

The article examines the sexual harassment as a form of maintaining segregation. The context of the examination is the University of Oulu. The materials used in the article have been collected in three different occasions in the 1990's, and together with the material gathered in the early 2000's, they prove that there has been and still is sexual harassment in the University of Oulu. It is shown in the form of sexist teaching materials, sexual hints and jokes as well as impertinent and sexually toned comments on appearance, body, clothing or private life. It seems that there has also been pressure towards sexual services.

Sexual harassment is distasteful and condemnable where ever it occurs. The sexual harassment occurring at university is morally especially incriminating, since university carries the special status of cultivating and promoting the highest education. The University of Oulu has, therefore, as many other universities, taken a clear step towards eliminating sexual harassment and molestation by drafting instructions for the problem situations created by harassment and molestation. The instructions are insufficient considering the whole field of sexual harassment, but they, however, represent an important step forward in the matter.

Sanna Heikkinen

Hayley Wickenheiser in the Men's Rinks - Honest Fight against Segregation: Sports as an Institution Sustaining Gender Differences and Segregation

This article examines the segregating practises which are used to produce and maintain gender difference especially in the team sports and sports journalism. The narration on the Canadian female ice-hockey player Hayley Wickenheiser written in the Finnish and Canadian media during the year 2003, when she played in a Finnish men's sports club team, will be examined in more detail. Through the following themes, I will present how Wickenheiser's biological gender defines her as a sportsperson and prevents

us from seeing her as an active doer: 1) The masculine frame for sustaining the gender difference in sports, and 2) Heterosexuality and normativity as the ideology and marketing money-spinner in the sports culture.

PART III: Gender and Technology

Leena Teräs

Where Did Technology Disappear from the Girls' School of Viipuri between the Years 1806 and 1812?

In the largest girls' school of Viipuri, technology was available for girls as early as in 1806. The article describes the ideologies affecting the up-brining principles in those times and answers to the question, why technology was a subject in this girls' school, are looked for in different descriptions of the period. Also, it is discussed why technology as a subject disappeared from the curriculum of the school by the year 1812.

Merja Anundi

Development Challenges of Technology Education from the Perspective of Girls – A Development Project in the Kastelli School

The experiment and development project of the Kastelli School Technology Education is one of the partial projects of the WomenIT project (Women in Industry and Technology) in which the equality between genders is improved by developing the curriculum of the school and the learning environment of the technology education. At the same time, attempts are made to expose the factors affecting behind the stereotypical models of thinking and acting of pupils and teachers. People are wondering, why girls are not interested in the technological studies as much as boys. Do the gender stereotypes or deficiencies in the system of optional subjects of the school create obstacles in the way of girls' technology studies or choice of technological careers? The lack of motivation may result from the interaction of many factors, so the learning environment of technology should be developed as a whole to answer the values and needs of girls as well. From the point of view of equality, increasing the general technological education of girls, beginning from the early childhood education, is the key factor.

Heli Mikkonen

A Survey Project on the Students of Information Technology Department from the Point of View of Gender

The Department of Information Technology in the Faculty of Science is the second largest department in the University of Oulu, and the largest in the Faculty. The growth of the Department has been very fast during the last decade for both, the number of students as well as personnel. The Department of Information Technology has been male dominated from the beginning, and not even the fast growth has increased the quantity of women among the students or personnel. The Department of Information Technology (TOL) has participated in the WomenIT-project, (Women in Industry and Technology 2001-2005: http://www.womenit.info) co-ordinated by the Kajaani Univer-

sity Consortium of the University of Oulu, with the target of gathering data from the point of view of gender on studying in our male dominated Department. The survey was started particularly on the basis of the needs of student advising, where information was needed on the choice of studies and progress in the studies of our students. With this data, we wanted not only to clarify the current situation, but also to discuss the needs of supporting equal studies between sexes at our Department. Data was gathered through statistics, questionnaires and interviews. The study covered the students of our Department from those just started to those who had already graduated. The statistic studies and questionnaires were directed to both, female and male students. The survey was done by Heli Alatalo ME (Master of Education), and Heli Mikkonen ME (Master of Education) working in the student advising tasks at the Department, and Anna Ruuska MA (Master of Arts), who has graduated from our Department. On the basis of the survey, information how students progress in their studies at the Department and where differences between the genders occur was received. We also received useful information on the graduation of the students and how they were employed. On the basis of the study, the guidance given at the beginning of the studies as well as the students' starting skills in Information Technology should be paid more attention to and guidance must be offered actively all through the studies. Women's studies mainly progress well, but the gender sensitivity of teaching should be studied in more detail, since the survey gives hints on the facts that there are differences between genders in assessing the thesis works and that the teaching culture contains inequal treatment of students.

Aimo Rahkonen

The Study Paths of the Female Students of the Faculty of Technology and Factors Affecting Their Study Success – Actions for the New Curriculum

The WomenIT Project of the Faculty of Technology analysed the structures of the curricula from the perspective of equality between the sexes and surveyed the most important differences in the completed study paths, study attainments and factors affecting study success of female and male students. Then, the defects and obstacles found on the study path were paid attention to by making propositions for actions and by presenting the findings to the central actors responsible for the curriculum.

19.5 % of the 4100 students of the Faculty of Technology are women, and although the proportion has increased in the long run, we cannot be sure at the moment that this tendency is going to continue. During the last 3 to 5 years, a considerable increase in the number of women trying to get in and also starting in the Department of Architecture has occurred, but in the other Training Programmes, the proportion has remained the same, or even decreased. There has been a considerable decrease in the number and proportion of applicants in the year 2003, compared to the previous years.

On the basis of the study, the female students have graduated a little faster and more often in each Training Programme than the male students, and if there have been drop-outs, it has occurred at the beginning of the studies.

The students who ”hang on to the studies” are therefore more often men than women. For women, there were, however, some individual courses and types of courses which took them longer to complete than for men. These were, among others, some programming courses. In comparison to the completion times of other courses, the obligatory courses in Physics had produced difficulties for some students. Also, within some Training Programmes, there had been a clear polarisation to men’s and women’s courses between different modules. For the part of the above mentioned findings among others, it is advisable to discuss the reasons behind these phenomena together with the student advisors and teachers teaching these courses, and try to find improvements for the existing practises. The ’kindlings’ for the discussions can be the results given by the graphical tools developed during the project, as has already been done for some courses.

All in all, it seems that there were no considerable structural obstacles found in front of the students who were surveyed. Women and men had started their studies with the same Mathematical basic knowledge, in the average, and at least for the courses in Mathematics, women had not had any less success in the University than men, it was rather the opposite. The basic knowledge in Physics of the men was, on the other hand, somewhat better in some Training Programmes. If more women are desired to enter the Faculty of Technology, it must be considered what means we have to affect their skills in the Mathematical and Technological subjects in schools preceding the university. It is clear that in the teaching and curriculum of the Faculty, gender sensitivity must be taken into consideration.

Kaarina Kailo

Eco-Socially Sustainable Future and Cyber-Eco-Feminism — Female Perspective to the Dissolution of Segregation in the Context of Globalisation

The starting point of the article is to describe the attitudes of two schools of Women Studies, Cyber and Eco-Feminism, towards technology, nature and dissolution of segregation. At the same time, I will present my own cyber-eco-feministic approach (combining the best features of both approaches) and my vision and concept of ”eco-social sustainability”. My goal is to make the covered and declared values and gender effects of the gender segregated and segregating IT-development visible. I attempt to create discussion on those values connected to humanity and quality of life which, on the one hand, affect the cyborg concept of human beings, and on the other hand, the eco-feministic school stressing the alliance between people and animals. Statistics on the global standard of living and property gap to which the new technology revolution has led, remind us of what has always accompanied the development of technology: instead of making the gap between the rich and the poor narrower, it has made it deeper, both between rich and poor people and countries, as well as between men and women. When subordinated as the stooge for the militaristic economic rearmament, technology has more often acted as the tool of power of the elite instead of increasing the common good. Common tax funds have also been allocated to the development of technology at the cost of social development and justice. Women as

a group are particularly vulnerable, if the information technological society mostly invests into the development of technology instead of the welfare services, welfare jobs and other typical female fields, which they badly need. How can the improvement of women's technological competence and, on the other hand, adducing the eco-feministic worldview contribute to the collective, social wellbeing? How can the integration of women into the information technological society advance the position and rights and ecologically sustainable future of all women, not just of the elite women?

ADDITIONAL PART: Descriptions on the Other Study Projects Done within the WomenIT Project

We present these articles on a general level. Descriptions by Leena Teräs.

Piia Lepistö
Development Project of 18 Study Weeks on Female Entrepreneurship
An educational development project was carried out in the Lappeenranta University of Technology in 2003 to 2004, the purpose of which was to offer training to women interested in industrial companies and technology or in services connected to these. The particular targets of the project were to increase versatility of the skills of an entrepreneur and creating positive attitude to entrepreneurship. Also, it was important to make women familiar with technology and to bring it closer to the everyday life. The training was produced by the Department of Business Administration and Department of Industrial Engineering and Management in co-operation, and the training was co-ordinated by the training and development centre of the LTU. The project included a collection of materials for a study to research the questions connected to the mental support a woman needs in establishing a company.

Anna-Maija Vuorela
Hints for Teaching Women on a Technological Field
The study was done as the thesis work of engineer's degree in the field of welfare technology in the Jyväskylä Polytechnic. The material was gathered on both the courses connected to the engineer's degree and the training programme of WomenIT project Labour Market Training Course for Women Preparing for Technology. The study discussed the teaching methods in use in the technological field and looked for alternative models, suitable for the women's world of experiences. The models were looked for in co-operation with the WomenIT project (partial project directed towards working life) and tested in connection with the labour market training.

Artikkeleiden kirjoittajat

Oulun yliopisto kasvatustieteen jatko-opiskelija Oulun kaupunki, teknisentyön tuntiopettaja Women – IT projekti, Kastellin koulun teknologiakasvatuksen kehittämis- ja kokeiluprojektiin liittyvät suunnittelu- ja opetustyöt Insinööritoimisto Merja ja Lauri Anundi, yrittäjänä v:sta 1983

Valmistuin v. 1983 Oulun yliopiston rakentamistekniikan osastolta ja pian tämän jälkeen perustimme mieheni kanssa perheyrityksenä toimivan insinööritoimiston. Kasvatus- ja opetustyössä mielenkiintoni on kohdistunut viime vuosina erityisesti tyttöjen teknisen yleissivistyksen kohottamiseen ja sitä kautta sukupuolten välisiin tasa-arvokysymyksiin. Harrastukseni liittyvät perheen kanssa yhdessäoloon, luonnossa liikkumiseen, musiikkiin ja taiteisiin.

S-posti: merja.anundi@oulu.fi

Kristiina Brunila, KM, tekee aikuiskasvatuksen ja naistutkimuksen piiriin lukeutuvaa väitöskirjaa "Deconstructing equality in the context of working life in Finland" Helsingin yliopistoon. Brunila työskentelee projektitutkijana Oulun yliopiston koordinoimassa Equal kansallisen teematyö "Segregaation purku työmarkkinoilla" -hankkeessa. Brunila on aiemmin kirjoittanut julkaisuja mm. teknologian ja tietotekniikan sukupuolesta, sukupuolen merkityksestä tietotekniikka-alan henkilöstön kehittämisessä sekä teknologian piiriin lukeutuvasta tasa-arvotyöstä ja tasa-arvohanketyöskentelystä.

S-posti: kristiina.brunila@helsinki.fi

Sanna Heikkinen on 27-vuotias oululainen kielten ja naistutkimuksen opiskelija, jonka valmistuva Pro Gradu –tutkielma käsittelee kanadalaisen naisjääkiekkoilija Hayley Wickenheiserin mediarepresentaatiota tämän pelatessa suomalaisessa miesten sarjassa vuonna 2003. Heikkinen on pelannut jalkapalloa 9-vuotiaasta lähtien ja asuu tällä hetkellä Tanskassa, missä hän sekä opiskelee että pelaa jalkapalloa.

S-posti: hesa@mail.student.oulu.fi

Mervi Heikkinen, KM, on työskennellyt tasa-arvokysymysten parissa Oulun yliopiston naistutkimuksen Tasa-arvokysymykset -opintojaksossa suunnittelijana ja kouluttajana. "Segregaation purku työmarkkinoilla" -tutkimusprojektissa hän kartoitti kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvo hankkeita, joita Suomessa on toteutettu 1970 -luvulta alkaen. Projektista tuotettiin julkaisu, jossa käsitellään tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä. Hän osallistuu aktiivisesti Eurooppalaisen Athena verkoston Equal opportunities -työryhmän työskentelyyn, sekä osallistuu tutkijakoulutettavana yhteispohjoismaiselle "Research school on Interdisiplinary Gender Studies" -kursseille. Parhaillaan hän toimii projektitutkijana kansainvälisessä "Sosiaalisesti kestävän työpaikan puolesta" -projektissa, jossa työpaikoille suunnatussa kampanjassa tiedotetaan toimista seksuaalista häirintää vastaan. Hän tekee väitöskirjatutkimusta seksuaalisesta häirinnästä yliopistossa. Paikallisella tasolla hän toimii naisjärjestöissä ja vapaaehtoistyössä naisiin kohdistuvaa väkivaltaa vastaan.

S-posti: mervi.heikkinen@oulu.fi

Tuija Huuki, KM, on valmistunut Oulun yliopistosta luokanopettajaksi ja Jyväskylän yliopistosta erityisopettajaksi. Hän työskentelee erityisluokanopettajana Oulun seudulla ja tutkii sukupuolistunutta väkivaltaa ja feminiinisyyden ja maskuliinisuuden representaatioita Suomen pohjoisella rajaseudulla. Hän on työskennellyt tutkijana Oulun yliopiston projektissa "Gendered power, violence and the representations of femininity and masculinity in primary schools and teacher education".

S-posti: tuija.huuki@haukipudas.fi

Kaarina Kailo (Ph.D.) on väitellyt v. 1990 vertailevassa kirjallisuustieteessä Toronton yliopistossa, Kanadassa. Hän on viettänyt 25 vuotta ulkomailla ja toiminut mm. Simone de Beauvoir Instituutissa Montrealissa naistutkimuksen viroissa ja vt. johtajana. Hänet nimitettiin v. l999 Oulun yliopiston kasvatustieteitten tiedekuntaan sijoitetun naistutkimuksen professoriksi (-2004). Kailo on myös samalla toiminut WomenIT EQUAL –projektin tasa-arvopilotin (naistutkimus) sekä kehityspartnereiden tasa-arvokoulutuksen vastuuhenkilönä, tutkimusryhmän ohjaajana ja tasa-arvokysymysten asiantuntijana. Kailo on toimittanut lukuisia laitosjulkaisuja Kanadassa (vallasta/väkivallasta, naisnäkökulmasta folkloristiikkaan sekä tarinaperinteeseen) ja julkaissut yli 60 artikkelia eri kielillä. Hän on ollut mukana toimittamassa naisnäkökulmaisia ja/tai jälkikolonialistisia kokoomateoksia Kanadassa ja Suomessa (Helander & Kailo, No Beginning, No End—The Sami Speak Up, Sami Institute/CCI, Canada, l998; Kailo, Sunnari & Vuori, Tasa-arvon haasteita lokaalin ja globaalin rajapinnoilla, Oulu, 2004; Warkentin, Kailo & Halonen, Sweating with the Finns, Finnish-Canadian Sauna Stories, Lakehead University, 2005). Kailon toimittama artikkelikokoelma The Gift Gaze—Wo/men & Bears. Transgressing back into Nature as Culture ilmestyy kuluvan vuoden aikana (Inanna Press, Canada) ja sisältää hänen karhukulttiin, lahjatalouteen ja ekofeminismiin liittyvää tutkimustaan. Kailon naisnäkökulmaiset julkaisut käsittelevät mm. teknologian sukupuolta (teekkarilehtien "huumoria"), jälkikolonialismia, jungilaista ja freudilaista psykoanalyysia, feminististä pedagogiikkaa, naiskirjallisuutta, luontosuhdetta (ekofeminismiä), kulttuurista moninaisuutta, rasismia, alkuperäiskansojen kysymyksiä, jälkikolonialismia, globalisaation sukupuolivaikutuksia. Kailo on yksi Suomen Ekopsykologian Seuran perustajajäsenistä ja sen ensimmäinen puheenjohtaja. Kailon kansainvälisiin ja paikallisiin luottamustehtäviin lukeutuvat mm. Kiimingin kunnan sivistyslautakunnan jäsenyys (2005-), Helen Prize for Women- järjestön puheenjohtajuus (l999-2002) ja osallistuminen lukuisten kansainvälisten kansalaisjärjestö- ja naisverkostojen toimintaan demokratian ja yhdenvertaisuuden vahvistamiseksi (Feminists for a Gift Economy, Ecofeminism- network, Attac). Hän on toiminut vuodesta 2004 myös Femattacin koordinaattorina. Kailo toimii myös akateemisissa verkostoissa kuten Athena sekä perustamassaan yhteispohjoismaisessa ekofeminismiverkostossa.

S-posti: kaarina@kaarinakailo.net
Kotisivu: http://wwwedu.oulu.fi/kkailo
http://kaarinakailo.net

Kasvatustieteen lisensiaatti Maria Kukkonen on koulutukseltaan myös psykologi ja toimii tällä hetkellä Oulussa perheneuvolapsykologina lasten ja nuorten kehityksen arviointiin sekä tukemiseen liittyvissä vaativissa asiantuntijatehtävissä. Valmistuttuaan kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelmasta Oulun yliopistosta 1980-luvun lopussa hän opiskeli ensin aineenopettajaksi ja sittemmin jatkoi opettajan työn ohessa opintojaan Oulussa ja Tampereella. Hänellä on useiden vuosien kokemus työstä psykologian opettajana lukiossa sekä opettajankouluttajana luokan- ja aineenopettajakoulutuksen parissa, aiemmin myös ammatillisen opettajankoulutuksen parissa. Opettajankouluttajana toimiessaan hän on suuntautunut kasvatuspsykologiaan ja sen soveltamista kehittelevään pedagogiikkaan. Tutkimuksissaan hän on perehtynyt kouluikäisten lasten ja nuorten minäkäsitystä, oppimismotivaatiota, opiskeluodotuksia ja oppimiskokemuksia koskeviin kysymyksiin sosiokognitiivisen viitekehyksen puitteissa. Hänen tutkimuksissaan käsitellään myös professionaalisen identiteetin kehitystä.

S-posti: maria.kukkonen@ouka.fi

Olen luokanopettaja ja teen jatkotutkimusta sukupuolistuneesta väkivallasta, maskuliinisuuksien representaatioista ja valtasuhteista peruskoulussa. Kiinnostuksen kohteitani ovat lisäksi paitsi sosiaalisen sukupuolen esittämisen tapaan, myös etnisyyteen, sosiaaliseen luokkaan ja maailmankatsomuksellisiin vakaumuksiin kytkeytyvät marginaaliset toimijapositiot. Tällä hetkellä perheemme asuu Saksassa, mutta olemme piakkoin palaamassa Suomeen.

S-posti: sarimann@mail.student.oulu.fi

Suunnittelijana Tietojenkäsittelytieteiden laitoksella, Oulun yliopistossa. Kiinnostuksen kohteina erityisesti korkeakoulu- ja projektihallinto, muuntokoulutus sekä opintojen ohjaus. Mukana WomenIT projektissa vuosina 2002-2005.

S-posti: heli.mikkonen@oulu.fi

Aimo Rahkonen (s. 1973) on valmistunut Oulun yliopiston matematiikan laitokselta tilastotiede pääaineenaan 2001. Valmistumisensa jälkeen hän on työskennellyt Oulun yliopiston teknillisessä tiedekunnassa sekä sähkö- ja tietotekniikan osastossa projektitutkijana ja -suunnittelijana. Hänen tutkimustyönsä päämielenkiinto on kohdistunut opiskelijoiden opintopolkujen tilastolliseen mallintamiseen. Tasa-arvoasioihin hän perehtyi toimiessaan WomenIT –projektissa projektitutkijana 2003-2004.

S-posti: aimo.rahkonen@oulu.fi

Arja Rautio, Marja Väyrynen, Matti Nuutinen

Dosentti Arja Rautio, yliassistentti Oulun yliopiston Farmakologian ja toksikologian laitokselta, eläkkeellä oleva osastonhoitaja Marja Väyrynen Oulun yliopiston Lastentautien klinikalta ja dosentti Matti Nuutinen, osastonylilääkäri Oulun yliopistollisesta sairaalasta, Lasten ja Nuorten klinikalta ovat omille tieteen- ja toiminta-aloille suuntautuneen työnsä ohessa tehneet yhdessä tutkimuksen opiskelijoiden kohtaamasta huonosta kohtelusta Oulun yliopistossa.

S-posti: arja.rautio@oulu.fi; marja.vayrynen@oulu.fi; matti.nuutinen@oulu.fi

Vappu Sunnari, KT, työskentelee naistutkimuksen lehtorina Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä. Hän on tutkinut sukupuolistuneita erotteluja, arvotuksia ja muita tasa-arvo-ongelmia erityisesti koulutusorganisaatioissa. Paraikaa hän on laatimassa raporttia tutkimuksesta, jonka aineisto on kerätty pohjoissuomalaisissa ja luoteisvenäläisissä kouluissa ja jonka aiheena on seksismi ja sukupuolistunut väkivalta kouluissa. Teoksen työnimi on "Gendered and Sexualised Violence in Mutual Relations of Girls and Boys in the Schools of Northern Finland and Northwest Russia. A Comparative Research on the Mutual Relations of Schoolchildren, and on the Gendered and Violence producing Components of them. Hän on toimittanut mm. teokset Tasa-arvon haasteita Globaalin ja lokaalin rajapinnoilla Kaarina Kailon ja Heli Vuoren kanssa; Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa Jenny Kangasvuon, Mervi Heikkisen ja Niina Kuorikosken kanssa sekä teoksen Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. Special Focus on Gender and Multicultural issues Rauni Räsäsen kanssa. Sunnarin väitöskirja on vuodelta 1997 otsikolla Gendered Structures and Processes in Primary Teacher Education - Challenge for Gender-Sensitive Pedagogy. Vuonna 1999 häneltä on ilmestynyt tutkimusraportti, joka kertoo mieleenpainuneista oppimiskokemuksista otsikolla Näytön voimalla ja varjossa opintiellä. Tutkimus mieleenpainuneista kouluoppimisen kokemuksista.

S-posti: vappu.sunnari@oulu.fi
Kotisivu: http://cc.oulu.fi/~vsunnari

Leena Teräs työskentelee projektisuunnittelijana WomenIT - Women in Industry and Technology 2001-2005 kehittämis-, koulutus- ja tutkimusprojektissa, joka on rahoitettu ESR:n Equal -yhteisöaloiteohjelmasta. Projektissa hän vastaa koulutuksesta, seminaareista, kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimuksesta, materiaalintuotannosta ja –jakelusta sekä TVT-infrastuktuurista. Aikaisemmin hän työskenteli projektin projektipäällikkönä. Hän on myös ideoinut ja vastannut tutkimusprojektin suunnittelusta Equal kansallisen teematyön projektiin Segregaation purku työmarkkinoilla. Tutkimuksessa analysoidaan Suomessa toteutettuja tasaarvoprojekteja sekä etsitään niistä valtavirtaistamisen ja tulosten vakiinnuttamisen hyviä käytäntöjä.
Aikaisemmin Leena Teräs on työskennellyt mm. naistutkimuksen suunnittelu- ja hallintotehtävissä, koordinoinut ja opettanut sukupuoli ja tekniikka –teemaisilla kursseilla sekä toiminut ICT-koordinaattorina NCRB – Network for Crises Centres for Women in Barents region 1998-2001 verkostossa. Hänellä on myös pitkä työkokemus yliopiston ulkopuolelta opetuksen ja johtamisen alueelta niin järjestöissä, kunnallisissa organisaatioissa kuin myös liike-elämän parista.

Leena Teräs on jäsenenä Athena II – Advanced Thematic Network in European Women's Studies ATHENA II 2003-2006 -verkoston ICT-työryhmässä sekä Hilma – valtakunnallinen naistutkimuksen yliopistoverkoston kehittämistyöryhmässä.

S-posti: leena.teras@oulu.fi
Kotisivu: http://cc.oulu.fi/~lteras

Women in Industry & Technology

WomenIT

www.womenit.info