

<i>Julkaisusarja</i>	A: Tutkimuksia, 2
<i>Vastaava toimittaja</i>	Kari Tiainen
<i>Sivuntaitto</i>	Salla Anttila, Katja Leinonen
<i>Kansikuva</i>	Anna Liisa Westman

© Tekijä ja Karelia-ammattikorkeakoulu

Tämän teoksen osittainenkin kopiointi on tekijänoikeuslain mukaisesti kielletty ilman nimenomaista lupaa.

ISBN 978-952-275-181-2 (painettu)
ISBN 978-952-275-182-9 (verkkopainatus)
ISSN-L 2323-6868
ISSN 2323-6868

*Julkaisujen myynti
ja jakelu*

Karelia-ammattikorkeakoulu
julkaisut@karelia.fi
tahtijulkaisut.net

LaserMedia Oy
Joensuu 2015

AMMATILLINEN KORKEAKOULUOPETTAJUUS JA SUKUPUOLITIETOISUUS

Tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta
ja pedagogisista käytännöistä

Anna Liisa Westman

AMMATILLINEN KORKEAKOULUOPETTAJUUS JA SUKUPUOLITIE TOISUUS

Tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöistä

Joensuu 2015, 175 s. ja 25 s. liitteitä.

Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 2

ISBN 978-952-275-181-2 (painettu)

ISBN 978-952-275-182-9 (verkkojulkaisu)

ISSN-L 2323-6868

ISSN 2323-6868

Avainsanat: opettajuus, ammatillinen korkeakoulu, sukupuoli, sukupuolittietoisuus, toimijuus, pedagoginen ajattelu ja käytännöt, narratiivi, tekstiivistys

TIIVISTELMÄ

Tutkimustehtävänä on tavoitella ymmärrystä siitä, kuinka ammatillisten korkeakoulujen opettajakouluuttajat ja korkeakouluopettajat käsittävät, käsittelevät ja uusintavat tai uudistavat sukupuolta opetus- ja kasvatustyössään. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteisiin ja aikuiskasvatukseen sekä sukupuolen tutkimukseen. Lähtökohtana on ammatillisen korkeakoulutuksen jakaantuneisuus naisten ja miesten koulutus- ja opetusaloiksi. Sukupuoli on edelleen lähes tutkimaton aihe ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Ensimmäinen tutkimusteema käsittelee sukupuolittietoisuutta: kuinka opettajat ymmärtävät sukupuolen ja sen esiintymisen, esittämisen ja merkityksen. Toisena tutkimusteemana on, miten sukupuoli ja toimijuus ilmenevät ammatillisten opettajakouluuttajien ja korkeakouluopettajien tarinoissa. Kolmas tutkimusteema kohdentuu pedagogisiin käytäntöihin: mikälaista sukupuolta uusintavaa tai uudistavaa pedagogista ajattelua ja käytäntöjä ilmenee tarinoissa.

Sukupuoli ymmärretään tutkimuksessa monitasoisena ja -merkityksellisenä jatkuvasti muuttavana kulttuurisena, sosiaalisena, kehollisena ja toiminnallisena ilmiönä. Sukupuolittietoisuus ymmärretään jatkuvan muutoksen alaiseksi, kulttuuriseksi ja sosiaalisesti sukupuolta ymmärtäväksi toimintatavaksi sukupuolijärjestelmässä. Sukupuolittietoinen tai -tiedostamaton toimijuus esiintyy puheena, tekstinä ja performanssina, kulttuurisena ja kehollisena tapana toimia erilaisilla opetusaloilla. Tiedon ja sen avulla tuotettavan käytännön taidon katsotaan kehittyneen teorian ja käytännön vuoropuheluna. Opettajuudella ymmärretään pedagogista ajattelua ja toimintaa sekä niiden välistä refleksiivistä yhteyttä. Opettajuuden katsotaan muodostuvan substanssiosaamisesta, pedagogisista käytännöistä ja eettisyydestä. Pedagogisen tarkastelun lähtökohtana on kriittinen teoria, josta sekä kriittinen pedagogiikka että feministinen pedagogiikka ovat saaneet vaikutteita.

Tutkimuksen metodologinen pääote on narratiivisuus, jolloin liikutaan yksilöllisen konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktionismin välimaastoissa. Toiminta ja elämä opettajana nähdään narratiivisesti, tarinallisesti kehittyneenä. Metodologiavalinnalla tavoitellaan informanttien äänen esiintuomista. Tutkimuksen ihmiskäsitys kasvaa holistisuudesta, tajunnallisuudesta ja kehollisuudesta kulttuurisesti paikantuvana. Tieto ymmärretään yksilöllisesti ja yhteisöllisesti muodostuneena jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Tutkija ei voi koskaan täysin vapautua omista ennakkokäsityksistään ja siksi tutkijan omat ennakkokäsitykset ja ymmärrykset esitellään ja niiden merkitystä pohditaan. Tutkimuksessa pyritään kriittisyyteen itsestäänselvyyksiä kohtaan sekä tavoitellaan tietoisuuden lisäämistä sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä erilaisissa kulttuurisissa koulutus konteksteissa.

Tutkimusaineisto muodostuu ammatillisten opettajakouluuttajien ja korkeakouluopettajien kertomista ja kirjoittamista tarinoista (N = 23), tutkimuspäiväkirjasta ja tarinankertojen sekä kirjoittajien taustatietoja kartoittavasta kyselystä. Tarinat on kerätty Suomesta (N = 15), Unkarista (N = 5) ja Ison-Britanniasta (N = 3). Monikansallinen näyte perustuu eurooppalaisiin pyrkimyksiin yhtenäistää koulutusta, kansainvälistymiseen sekä korkeakoulujen yhteistyösuhteisiin. Suomi edustaa pohjoista ulottuvuutta, Unkari sosialismista markkinatalouteen siirtynyttä maata ja Iso-Britannia kansainvälistä monikulttuurista yhteiskuntaa. Tarinoijista naisia on 15 ja miehiä 8. He edustavat liikelaitosta, maatalousekonomiaa, tekniikkaa, ravintola- ja matkailualaa sekä sosiaali- ja terveysalaa. Aineiston analysointi toteutettiin kahdessa vaiheessa, ensin narratiivisesti ja siten tekstiivistyksinä. Narratiivisessa analyysissä litteroiduista ja tutkimusteemojen mukaan järjestetyistä aineistoista tuotettiin tapauskohtaisia ja teemakohtaisia narratiiveja sekä runomuotoon tiivistettyjä narratiiveja. Toinen analysointivaihe toteutettiin van Dijkin menetelmää soveltaen tekstiivistyksinä.

Tutkimustulokset osoittavat, että sukupuolittietoisuus on vähäistä opettajien keskuudessa. Koulutusalat ovat edelleen sukupuolen mukaisesti jakaantuneita. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat ovat usein hyllyyn unohdettuja dokumentteja. Sukupuoli tuottaa epäkohtia ja eriarvoisuutta, mutta myös aiheetonta hyötyä. Sukupuolittietoisuuden esiin ottaminen ja edistäminen on vaikeaa, koska opettajilla ei ole käsitteitä käsitellä sukupuolen merkityksiä opetustyössään. Kansainvälistyminen luo lisääntyvää tarvetta ymmärtää monimuotoisia sukupuolen esiintymisiä. Sukupuoli esiintyy ja sitä esitetään suomalaisissa tarinoissa piiloisena itsestäänselvytenä, unkarilaisissa se on lähes tuntematon ja englantilaisissa tarinoissa sukupuoli ilmenee monimuotoisesti monikulttuurisessa kontekstissa. Valta määrittää tilannekohtaisesti mikä on sukupuolesta sallittua tai kiellettyä puhetta. Opetustyössä naisen ja miehen kronologinen ja kulttuurinen ikä eivät kohtaa. Naisen ikäymmärrys sitoutuu enemmän kehollisuuteen kuin miehen.

Opettajan monimuotoinen, sukupuoleen sitoutunut toimijuus määrittäytyy yhteiskunnan ja koulutusalan kulttuurisissa rakenteissa. Toimijuus esiintyy puheena, opiskeltavina teksteinä, pukeutumisena, esiintymisenä ja esittämisenä sekä kulttuurisesti että kehollisesti. Opettajat etsivät paikkaansa, paikantuvat ja heitä paikannetaan erilaisissa kohtaamistilanteissa ja tiloissa kehollisesti ikä- ja aikasuhteisesti niihin kulttuuriin, taloudellisiin ja sosiaalisiin valtarakenteisiin, joissa he työskentelevät. Tieto ymmärretään pääasiallisesti suhteellisena, kontekstuaalisena, poliittisesti ja kulttuurisesti rakentuvana, mutta tyypillisesti ilman sukupuolta.

Opettajien pedagoginen ajattelu ja käytännöt ovat sulautuneet yleistietämykseksi. He korostavat tulevaisuussuuntautuneesti ammatillista osaamista, tiedon avulla tuotettua käytännön taitoa, kasvatuksen merkitystä itseisarvona ja työelämäyhteyksiä. Pedagogisina ratkaisuihin kriittinen ja feministinen pedagogiikka ovat vähän tunnettuja.

Tutkimustulokset ehdottavat sukupuolittietoisuuden edistämisen tarpeellisuutta ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Sukupuolittietoisuuden avulla voidaan edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä madaltaa koulutuksen ja sitä kautta työelämän segregaatia. Mikäli sukupuolta ei oteta huomioon pedagogisissa ratkaisuisissa, sukupuolisokeus jatkuu ja segregaatian purkaminen vaikeutuu. Ammatillisen opettajakouluuttajan ja korkeakouluopettajan arvot, eettiset valinnat ja ihmiskäsitys ovat lähtökohtia sukupuolittietoisuuden edistämiseen monikulttuuristuvassa ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

TEACHING PROFESSION AND GENDER AWARENESS IN VOCATIONAL HIGHER EDUCATION

Narratives of Gender, Agency and Pedagogical Practices

Joensuu 2015, 175 pp. and 25 appendix pages.

Publications of Karelia University of Applied Sciences A: Research Series, 2

ISBN 978-952-275-181-2 (printed)

ISBN 978-952-275-182-9 (online publication)

ISSN-L 2323-6868

ISSN 2323-6868

Keywords: teachership, vocational higher education institution, gender, gender awareness, agency, pedagogical thinking and practices, narrative, text condensation

ABSTRACT

The current research aims at understanding how teacher educators and teachers of vocational higher education perceive, address, and reproduce or reconstruct gender in their teaching and educational practices. The framework of the study derives from the research of education and adult education, and from gender studies. The research is based on the premise that vocational higher education is divided into female and men-dominated fields of study. Very little research is still conducted on the subject of gender in the teachership of vocational higher education and teacher education. The research addresses the notion of gender through three themes. The first theme discusses gender awareness: How teachers understand gender, and its performance, presentation and meaning. Secondly, the study explores how gender and agency appear in the narratives of teacher educators and teachers in vocational higher education. The third theme focuses on pedagogical practices: What are the pedagogical thinking and practices like in the narratives and how they reproduce or reconstruct gender.

In this study, gender is understood as a multifaceted concept with diverse and ambiguous meanings. It appears as a constantly changing, cultural, social, bodily and functional phenomenon. Gender awareness is understood as gender-sensitive, cultural and bodily practices in the gender system, which is under constant change. Gender-aware and non-gender-aware teachership exists in speech, text and in performance and it manifests itself in cultural and social ways of action in different fields of education. Knowledge and practical skills are seen as being constructed in the interaction of theory and practice. In this research, teachership is understood as pedagogical thinking and practices and as their reflective dialogical relationship. Teachership is comprised of substance knowledge, pedagogical practices and ethics. The pedagogical analysis is grounded in critical theory, which has influenced both critical and feminist pedagogies.

The main methodological approach of the present research is narrative combining individual constructivism and social constructionism. The teacher's agency and professional practices are viewed as narratives and life stories. The chosen methodology is an attempt to give voice to the informants. The study views the human person as a holistic, conscious and culturally-situated being. Knowledge is understood as an individually and socially constructed and continuously evolving process. The researcher can never be completely free from her/his prior assumptions and, for this reason, the presuppositions and premises of the researcher are presented and deliberated. The study aims at critically viewing self-evident and taken-for-granted facts. It pursues the goal of increasing gender awareness in various cultural contexts of education.

The data consist of narratives written and told by teacher educators and teachers in vocational higher education (N = 23), a research diary and an inquiry into the background information of the informants. The narratives were collected in Finland (N = 15), Hungary (N = 5) and Great Britain (N = 3). Collecting a multinational dataset is based on the European attempt of the harmonisation and internationalisation of education and on the cooperation of educational institutions. Finland represents the northern dimension, Hungary a post-socialist country with market economy and Great Britain a multicultural society. The story-tellers included 15 women and eight (8) men from the fields of business economics, agricultural economics, technical sciences, restaurant and tourism, and social and health care. The narratives were analysed in two stages: first by narrative analysis and then by condensing textual data. The narratives were transcribed and organised by research themes into case and thematic narratives, as well as into poetic forms of condensed narratives. The second stage of analysis applied the van Dijk's methodology of text condensation.

The results reveal that gender awareness is inadequate among teachers. Educational fields are still gender segregated. Equality schemes and diversity plans often collect dust on the shelves. Gender generates disadvantages and inequality, but also undue benefits. Raising gender issues and promoting gender awareness is challenging, because teachers do not have concepts to discuss the meanings of gender in their teaching practice. International co-operation increases the need for understanding diverse representations of gender. In the Finnish narratives, gender is represented as hidden and taken for granted, in the Hungarian narratives gender is almost unknown and non-existing and in the British narratives gender is presented as a diverse phenomenon in the multicultural context. Situational power determines what kind of speech on gender is acceptable or prohibited. In education, the chronological and cultural age of men and women do not meet. The age awareness of a woman is more connected to the physical body than that of a man.

The diverse, gendered agency of a teacher is determined in the cultural structures of the society and educational field. Agency is represented in speech, educational texts, dress code, performance and presentation both culturally and in a bodily way. Teachers look for their own place, locate and are being located in space and time of various encounters. This happens in relation to age and time in the cultural, economic and social power structures where teachers work. Knowledge is being constructed relatively, contextually, politically and culturally, but understood typically without gender.

The pedagogical thinking and practices of teachers are embedded in general knowledge. The teachers emphasise future-orientation, professional competences, practical skills that are produced with the help of theoretical knowledge, the intrinsic value of education and university-industry contacts. Critical and feminist pedagogies are not well-known as pedagogical approaches.

The results of this research suggest that there is need for the promotion of gender awareness in teacher education and among teachers of vocational higher education. With the help of gender awareness, it is possible to promote equality and non-discrimination and reduce educational segregation and, thus, also decrease gender segregation of the labour market. If gender is not taken into account in pedagogical solutions, gender blindness will continue and it becomes more difficult to deconstruct gender segregation. The values, ethical choices and the concept of the human person of teacher educators and teachers are the starting points for the promotion of gender awareness in increasingly multicultural vocational higher education.

ESIPUHE

Tulin ammatilliseksi korkeakouluopettajaksi suoraan kuntatyöstä. Jyväskylän ammatillinen opettajakoulutus antoi opetustyölleni työvälaineet. Innostava ammatillinen opettajakoulutus käynnisti haluni tutkia syvemmin ammatillista korkeakouluopettajuutta ja sukupuolitietoisuutta.

Tämän väitöstutkimuksen aineiston mahdollistivat ammatilliset opettajakouluttajat ja korkeakouluopettajat Suomesta, Unkarista ja Iso-Britanniasta. Kiitos, että kerroitte tai kirjoititte tarinanne ammatillisesta opettajuudesta ja sukupuolitietoisuudesta

Työni ohjaajina ovat toimineet useat henkilöt. Kiitän lämpimästi Itä-Suomen yliopiston professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa kärsivällisyydestä ja kannustuksesta tutkimukseni kokonaisuuden ohjaamisessa ja työni loppuunsaattamisesta. Sukupuolentutkimuksen osuuden ohjauksesta kiitän FT Päivi-Katriina Juutilaista. Tutkimustyöni käynnistyi Jyväskylän yliopistossa. Professori Anneli Eteläpelto ja KT Jaana Saarinen innostivat ja kannustivat tutkimusaineiston hankinnassa ja tietoperustan kirjoittamisen aloittamisessa. Työni lähes keskeytyi muutamaksi vuodeksi homekoulukokeusten myötä. Samalla tutkimukseni siirtyi Jyväskylästä kotipaikkakunnalleni Joensuuhun.

Kiitän esitarkastajiani professori Päivi Naskalia ja dosentti, johtaja Seija Mahlamäki-Kultasta. Ohjasitte kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen aloilla harhailevan oppijan oikealle polulle ankaran lempeästi.

Tutkimusaineiston hankinta kolmesta eri maasta mahdollistui tutkimustani kannustavien ihmisten toimesta. Johtaja Ulla Asikainen järjesti haastattelumahdollisuuden Unkariin. Vs. professori Abebaw Youhannes Mengistu organisoivat englantilaisten tarinoiden saannin. Kolmen suomalaisen ammattikorkeakoulun johtajat antoivat luvat haastatteluille. Sovitusti en kerro korkeakoulujenne nimiä. Lämmin kiitokseni teille kaikille

Karelia-ammattikorkeakoulu on innostava ja mahdollistava työyhteisöni. Rehtori, dosentti, FT Petri Raivoa kiitän mahdollisuudesta väitöskirjani julkaisemiseen Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa. Kiitän FM Tuija Kuusistoa väitöskirjani käsikirjoituksen kielenhuollosta. Kiitän myös FM Teija Kerkkäistä tutkimusmatkani varrella tekemästäsi luennasta ja korjausehdotuksista. Englanninkielisen abstraktin tuotosta ja hengellisestä tuesta kiitän FL, yliopettaja Kirsi-Marja Toivasta. FM Joni Rantaa ja FM Mikko Hyttistä kiitän tietoteknisestä tuesta. Salla Anttilaa ja Katja Leinosta kiitän taitosta.

Ystävyyttä ja akateemista tukea tutkimusmatkalleni olen saanut emeritusprofessori Pirkkoliisa Ahposelta. Kiitos Pirkkoliisa myötäelämisestä. Puolalaiset professorit Edyta Pietrzak Lodzista ja Dagmara Lewicka Krakovasta ovat kannustaneet ja rohkaisseet minua tutkimustyössäni. Kollegiaalinen keskustelu kanssanne on ollut antoisaa. Lämmin kiitokseni teille molemmille.

Omaa työyhteisöäni, liiketalouden kollegoita ja esimiestäni KTM Seija Tolosta kiitän hyvästä työyhteisöstä. Meillä mahdollistetaan onnistumaan, hyväksytään yksilöiden monimuotoisuus ja tuetaan toisiamme.

Matti, aviopuolisoni, olet suurella kärsivällisyydelläsi tukenut tutkimustyötäni. Ilman sinua tämä työ ei olisi ollut mahdollista. Kiitos siitä, että olet jaksanut ymmärtää kirjapinojen ja paperiden sekaan painautunutta vaimoasi. Hetki vain ja sitten meillä on runsaasti yhteistä aikaa, jos Luoja suo.

Joensuussa narsissien kukkiessa kotipihallamme 27.5.2015

Anna Liisa Westman

SISÄLTÖ

Tiivistelmä	iii
Abstract	v
Esipuhe	vii
1 JOHDANTO	1
1.1 Lähtökohdat	1
1.2 Koulutuksen ja työelämän segregatio	5
1.3 Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuoli	7
1.4 Tutkimustehtävä, keskeisiä käsitteitä ja tutkimuksen rakenne	8
2 MERKITYKSELLINEN JA VAIETTU SUKUPUOLI	15
2.1 Sukupuolietoisuutta etsimässä	15
2.1.1 Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja segregatian purku	15
2.1.2 Opettajuus, kulttuurinen monimuotoisuus ja sukupuoli	21
2.1.3 Vallan vaikutuksia	25
2.1.4 Sukupuoli ja ikäymmärrys	28
2.2 Sukupuolietoinen toimijuus, tieto ja taito	29
2.2.1 Toimijuus ja sukupuoli	29
2.2.2 Paikantunut kehollinen toimijuus	32
2.2.3 Toimijuuden laajenevat paikat.....	36
2.2.4 Tiedon ja taidon rakentuminen	38
2.3 Pedagoginen ajattelu ja ammatillisen korkeakouluopettajan käytännöt	41
2.3.1 Pedagoginen ajattelu	41
2.3.2 Sukupuoli pedagogisissa käytännöissä	44
2.3.3 Kriittisen pedagogiikan soveltaminen ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen ..	47
2.3.4 Feministisen pedagogiikan soveltaminen ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen	50
2.4 Yhteenveto ja sitoumuksiani	52

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	54
3.1 Tehtävän asettelu	54
3.1.1 Tutkimustehtävä	55
3.1.2 Tarinankertoajat ja -kirjoittajat	56
3.1.3 Tutkimusvaiheet	57
3.2 Metodologiset valinnat	59
3.2.1 Narratiivisuus tutkimusotteena.....	59
3.2.2 Tutkimuksen ihmiskäsitys	62
3.2.3 Opettajan paikantuminen ja siitä kertominen	63
3.3 Tiedonhankinnan toteutusvaiheet	66
3.3.1 Tutkimusaineiston kerääminen	66
3.3.2 Tiedonhankinnan valmistelu	68
3.3.3 Kerrotut ja kirjoitetut tarinat	70
3.4 Aineiston analyysi: Narratiivit ja tekstiivistytykset	71
3.4.1 Narratiivisen analysoinnin vaiheet	72
3.4.2 Tekstiivistytykset	76
3.5 Tiedonhankinnan ja aineiston analyysin vakuuttavuus	83
4 SUKUPUOLI TARINOISSA	84
4.1 Sukupuoli ja sukupuolietoisuus	84
4.1.1 Opettaja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä	84
4.1.2 Sukupuolen havainnointi opetustyössä	91
4.1.3 Vallan pyörteissä	93
4.1.4 Sukupuoleen sitoutunut ikäymmärrys	97
4.1.5 Tekstiivistytykset sukupuolesta ja sukupuolietoisuudesta	102
4.2 Kehollinen toimijuus ja sukupuoli	104
4.2.1 Toimijuus ja sukupuolen monimuotoisuus	104
4.2.2 Toimintaa erilaisissa tilanteissa ja tiloissa	108
4.2.3 Kulttuurisia kohtaamisia ja paikantumisia opetus- ja oppimistiloissa	113
4.2.4 Tiedon ja taidon yhteensovittamista	118
4.2.5 Tekstiivistytykset toimijuudesta	123

4.3	Sukupuolietoinen ajattelu ja pedagogiset käytännöt	125
4.3.1	Sukupuolietoinen ja -tiedostamaton pedagoginen ajattelu	125
4.3.2	Pedagogisia käytäntöjä	127
4.3.3	Kriittinen ajattelu ja pedagogiikka	128
4.3.4	Feministinen pedagogiikka ja pedagoginen yleistietous	130
4.3.5	Tekstiviivitykset pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä	135
5	YHTEENVETO JA POHDINTA	138
5.1	Tulosten yhteenveto	138
5.2	Tutkimuksen vakuuttavuuden arviointi	144
5.3	Sukupuolietoisuuden mahdollisuuksia ja esteitä	151
5.4	Jatkotutkimussuosituksia	152
5.5	Loppusanat	153
LÄHTEET	155	

LIITTEET

Liite 1.	Haastattelurunko/kirjoituspyyntö suomeksi
Liite 2.	Haastattelurunko/kirjoituspyyntö unkariksi
Liite 3.	Haastattelurunko/kirjoituspyyntö englanniksi
Liite 4.	Näyte litteroidusta haastattelusta
Liite 5.	Näyte kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden teemojen koodausjärjestelmästä
Liite 6.	Näytteet litteroiduista tarinoista narratiivisesti tuotetuista tiivistyksistä: case-narratiivi, teemakohtainen narratiivi ja runo muotoinen narratiivinen tiivistys.
Liite 7.	Näytteet tekstianalyysillä tuotetuista tiivistyksistä
Liite 8.	Korkeakoulujärjestelmät Suomessa, Unkarissa ja Iso-Britanniassa
Liite 9.	Tilastoja naisten asemasta ammatillisissa korkeakouluissa

KUVIOT

Kuvio 1.	Keskeiset käsitteet ja tietoperusta	11
Kuvio 2.	Tutkimusvaiheet	57
Kuvio 3.	Sisäisestä tarinasta kerrottuun tai kirjoitettuun tarinaan	61
Kuvio 4.	Elämän ja kertomuksen ontologinen rikastuminen	65
Kuvio 5.	Tutkimusaineiston analysoinnin ja kirjallisuuden luennan asetelma	71
Kuvio 6.	Tarinoiden analysointimalli	74

TAULUKOT

Taulukko 1.	Tutkimusaineisto	66
Taulukko 2.	Tarina-aineisto	71
Taulukko 3.	Tutkimusaineiston analysointivaiheet	73
Taulukko 4.	Makroanalyysit	77
Taulukko 5.	Tason yksi makroanalyysi	79
Taulukko 6.	Tason kaksi makroanalyysi, makrotasoista makropropositiohin	80
Taulukko 7.	Tason kolme makroanalyysi, yleistetystä väittämästä superstruktuuriin	81

1 JOHDANTO

1.1 Lähtökohdat

Tutkimukseni ”Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuolittietoisuus – Tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogista käytännöistä” lähtökohdaksi on kasvatustiede, aikuiskasvatus ja sukupuolentutkimus. Tavoittelen ymmärrystä ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta ja sukupuolesta, toimijuudesta, pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä.

Ammattikorkeakoulututkimus on Suomessa siirtynyt rakenteiden tutkimuksesta monialaisesti pedagogiikan ja opettajuuden tutkimukseen sekä kehittämiseen (Auvinen 2004). Amatilliset korkeakoulut korostavat ammatillista asiantuntijuutta. Opettajat nähdään oman alansa asiantuntijoina sekä teoreettisesti että käytännöllisesti. Opettajan työssä korostuu pedagoginen asiantuntijuus, oppimisen mahdollistaminen ja kyky yhteisölliseen yhteistyöhön. Amatilliset korkeakoulut tähtäävät ammatteihin sovellettavaan tietoon ja yliopistot tuottavat tieteeseen perustuvaa tutkimusta (Savonmäki 2007, 24–29; Haltia 2012, 557–561).

Keskeisinä tavoitteina korkeakoulutuksessa on korkea laatu, koulutuksellinen tasa-arvo, elinikäisen oppimisen periaate ja työelämän kehittäminen. Elinikäistä oppimista pidetään aktiivisen kansalaisen velvollisuutena. (Lampinen 1995; Suhonen 2008.) Näen, että näin on myös ammatillisissa korkeakouluissa (ammattikorkeakouluissa ja ammatillisesti suuntautuneissa yliopiston laitoksissa). Hallinnon rakenteet määrittävät talouden kautta ymmärrystä koulutusalasta ja opettajuudesta, mutta usein ilman keskustelua sukupuolesta.

Useat tutkijat (esim. FitzSimmons ym. 2013; Giroux & McLaren 2001) sisällyttävät opettajan toimintaan tasa-arvo- ja hyvinvointityön sekä kansalaiskasvatuksen. Suomessa tällaista kasvatustyötä tuetaan muun muassa useilla eri hankkeilla, esimerkiksi koulutuksen ohjauksesta ja naisten työllisyyttä edistävillä hankkeilla (ks. esim. Hynninen & Juutilainen 2006). Käsitteellä *tasa-arvotyö* ei ole Kristiina Brunilan (2009a) mukaan virallista statusta, mutta se voidaan määrittää poliittiseksi ja hyvinvointityöhön liittyväksi käsitteeksi. Tasa-arvotyö ilmaisee monimuotoista mahdollisuutta käsitellä tasa-arvoon liittyvää toimintaa, kuten Raija Julkusen (2010) tutkimus osoittaa. Tällöin sukupuolten tasa-arvon yhteiskun-

nallisessa edistämässä kansainväliset vertailut ovat tärkeitä. Tasa-arvotyön keskiössä ovat silloin palkkaeriarvoisuus, työn ja perheen yhteensovittaminen, hoivaava isyys ja marginaalissa olevien oikeudet. Näen, että edelläkuvatut tasa-arvotyön näkökulmat esiintyvät myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Kasvatustieteessä sukupuolittietoisuuden tutkimustarve perustuu kansainvälisiin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin sekä yhteiskunta- ja koulutuspoliittisiin päämääriin. Viranomaiset määrittävät koulutusta, kuten Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2011). Lähtökohdaksi on Yhdistyneiden kansakuntien jäsenyys ja Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, joka hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa (YK 10.12.1948). Se takaa naisille ja miehille yhtäläiset oikeudet, jokaisen oikeuden työhön ja riittävään palkkaan. Yhdistyneiden kansakuntien, YK:n CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women) -sopimus eli naisten syrjinnän poistamista koskeva yleissopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 18.12.1979. Se määrittelee tasa-arvoaateet. (UN, CEDAW 1986, 2010a.) Suomi allekirjoitti sopimuksen 1980 ja ratifioi sen vuonna 1986 asetusmuotoisena (A68/1986). Suomen kansallinen toimintaohjelma pyrkii edistämään naisten ja miesten tasa-arvoa (Valtioneuvosto 2010, 2012). Yhdistyneiden kansakuntien neljäs maailmankonferenssi Pekingissä määrittelee naisten oikeudet keskeiseksi asiaksi hallituksille, politiikan tekijöille ja yleensäkin kaikille ihmisille maailmassa. Pekingin konferenssin (UN 1995) tuloksena on Yhdistyneiden kansakuntien toimintasuunnitelma sukupuoleen liittyvistä suhteista ihmiskunnassa. Edellä kuvattujen säädösten, sopimusten ja tahtotilojen mukaisesti sukupuolittietoisuus opetus- ja kasvatustyössä on sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista läpäisyperiaatteella.

Perehtyessäni ammatillista korkeakouluopettajuutta käsitteleviin tutkimuksiin havaitsin kuitenkin, että sukupuoli on niissä vähemmän esillä kuin yliopistoa koskevissa tutkimuksissa. Kuten Marjo Vuorikoski (2007, 2005a ja b) osoittaa, sukupuoli on usein vaiettu alue suomalaisessa opettajuudessa. Yleistä ammatilliseen korkeakoulutukseen sitoutunutta tutkimusta on tehty runsaahkosti. Esimerkiksi Liisa Timonen (2011) peräänkuuluttaa tutkimuksessaan kansainvälistymisen merkitystä näkemyksellä, että ammatillisen korkeakouluopettajan on kansainvälistyttävä menestyäkseen urallaan ja tulevaisuuden työmarkkinoilla. Myös Eeva-Liisa Ahtiaisen (2013) tuo esille kansainvälistymisen ja laadun varmistamisen tarpeellisuutta ammattikorkeakoulujen asiakirjatekstien kautta. Anna Mari-Leinonen (2008) korostaa tutkimuksessaan lisääntyvää verkko-opetuksen merkitystä opetustyössä. Amatillisten korkeakoulujen opetusmenetelmät monimuotoistuvat, opetusta tapahtuu sekä erilaisissa opetustiloissa että verkkojen välityksellä. Opiskelu on mahdollista ajasta ja paikasta riippumatta. Samalla myös maiden, korkeakoulujen ja koulutusalojen rajat hämärtyvät. Tällöin tarvittaisiin muutosta pedagogisiin käytäntöihin. Opettajuuden muutos edellyttää jatkuvaa joustavaa kollegiaalista yhteistyötä, kuten Pasi Savonmäki (2007) tutkimuksessaan todentaa. Opettajan työ pirstoutuu pieniksi osa-alueiksi, esimerkiksi opetustyön ja projektien välillä. Myös Pekka Auvinen (2004) esittelee ammattikorkeakoulujen uudistusta, ammatillisen opettajan työn sisällön muutosta ja tulevaisuuden vaateita tutkimuksessaan. Amatillisessa korkeakouluopettajuudessa tiedon ja tiedon avulla tuotetun taidon merkitys korostuu. Näitä näkemyksiä useat opettajat tuovat esille toimitetuissa teoksissa. (Ks. esim. Kotila 2003a ja b; Kotila, Mutanen & Volanen 2007.)

Tutkimukseeni vaikuttaa Euroopan Unionin koulutuspolitiikka ja siihen sisältyvät yhteiskunnalliset muutokset. Euroopan komission toimeksiannosta on tehty vertailevaa tutkimustyötä sukupuolittietoisuuden, tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi kasvatuksessa. Komission tutkimukset ja selvitykset perustuvat sekä tutkimuskirjallisuuteen että tilastoihin. Niissä käsitellään lainsäädäntöä Eurooppaan Unionin eri maissa ja poliittisia sekä käytännöllisiä toimenpiteitä sukupuolittietoisuuden edistämiseksi. (European Comission 2011a ja b.) Bolognan sopimus (1999) yhdenmukaistaa eurooppalaista korkeakoulujärjes-

telmää. Tätä varten on kehitetty yhteinen eurooppalainen tutkintojen viitekehys. Bolognan sopimuksen (emt.) ympärillä tapahtuva prosessi painottaa koulutuksen käytettävyyttä työelämässä ja siten myös työllistymistä (Puhakka ym. 2010).

Lähtökohdiana Suomen, Ison-Britannian ja Unkarin tasa-arvosäädöksille on YK:n Ihmisoikeuksien julistus (1948) työhön ja tasa-arvoon liittyvistä oikeuksista, siviilioikeuksista, poliittisista ja sosiaalisista oikeuksista sekä oikeuksista saada suojelua. Tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämistä korkeakouluissa määrittävät kansainväliset sopimukset (UN1995, YK1948, Bolognan sopimus 1999) ja maakohtaisesti vahvistettu lainsäädäntö (esim. 609/1986 ja muutokset 1329/2014; L731/1999; L1325/2014 ja L1347/2014).

Säädökset ammatillisesta korkeakoulutuksesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta ovat kaikissa Euroopan Unionin maissa samankaltaisia. Ne perustuvat Euroopan Unionin direktiiveihin, jotka on ratifioitu kunkin maan lainsäädäntöön (Euroopan Unioni 2014; EuroEducation.net 2011a, b, c; ks. myös liite 8). Suomessa laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (L1329/2014) velvoittaa syrjinnän estämiseen, tasa-arvon edistämiseen ja naisten aseman parantamiseen työelämässä. Laki velvoittaa kaikki oppilaitokset – myös ammatilliset korkeakoulut – edistämään naisten ja miesten välistä tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Laki sisältää vahvan veloitteen tasa-arvosuunnitteluun. Sukupuolten välisessä tasa-arvossa ei ole kysymys vain marginaalissa olevista vaan kaikista ihmisistä. Yhdenvertaisuus on Suomessa perustuslailla (L731/1999) ja yhdenvertaisuuslailla (1325/2014) määritelty turvaamaan kaikkien ihmisten yhdenvertaisen kohtelun, oikeudet ja mahdollisuudet taustoista riippumatta. Tutkimukseni kohdemaissa, Suomessa, Isossa-Britanniassa ja Unkarissa on ratifioitu edellä kuvatut kansainväliset sopimukset sekä EU:n tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussäädökset. Yhtenä lähtökohdiana ja perustana opettajuuden monimuotoisuuden kulttuurisille kohtaamisille ovat säädökset.

Bruggen julkilausuman (2010) mukaan EU pyrkii ”älykkääseen, kestäväan ja osallistavaan kasvuun. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan joustavia, korkeatasoisia ammatillisia koulutusjärjestelmiä, jotka vastaavat nykyisiin ja tuleviin koulutustarpeisiin.” Opetustyössä on keskeistä kyky soveltaa teoreettista tietoa käytännön työelämän taitoihin ja tarpeisiin kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. (EuroEducation.net 2014.) Euroopan Unioni on ottanut tavoitteekseen edistää elämänlaajuuksista oppimista. Lissabonin sopimuksen (2014) mukaisesti ammatillinen aikuiskasvatusta ja siihen sisältyvä yksilöllisten ja yhteisöllisten tietojen ja taitojen kehittäminen on jatkuvaa elämänkulun eri vaiheissa tapahtuvaa opiskelua. Tämä tavoite sisältyy myös suomalaisen ammatilliseen korkeakoulutukseen.

Suomessa ammattikorkeakoululaki ja asetus (L932/2014, aiempi säädös L351/2003; A1129/2014, aiempi säädös A352/2003) määrittävät opetus, tutkimus- ja kehittämistyötä sekä näihin liittyvää aluekehitystyötä ja innovaatiotoimintaa. Näihin säädöksiin sisältyy aiemmat erillisiä säädöksiä (L356/2003 ja A 357/2003) olleet ammatillista opettajankoulutusta koskevat viitteet. Lainsäädäntöä täydentävät sosiaali- ja terveysministeriön ohjeistukset eri vuosilta (esim. 2010, 2011, 2012). Ne edellyttävät myös sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, jos työpaikalla on vähintään 30 säännöllisesti työskentelevää henkilöä. Tällöin on tehtävä tasa-arvosuunnitelma, jossa selvitetään tasa-arvotilanne, naisten ja miesten sijoittuminen eri tehtäviin sekä naisten ja miesten tehtävien palkkaus ja palkkaerot eli palkkakartoitus. Suunnitelmaan sisällytetään tarpeelliset toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi ja palkkauksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi sekä aiemmin tehdyt toimenpiteet ja saavutukset. Tavoitteena on samalla purkaa segregatiota. Micháelle E. Mor Barakin (2005, 46–50) mukaan useissa muissa säädöksissä Suomessa ja Unkarissa on myönteistä asennoitumista antidiskriminointiin ja tasa-arvoon. Isossa-Britanniassa ollaan tasa-arvon edistämiseksi lainsäädännön keinoin näistä maista pisimmällä.

Korkeakouluopettajan ammatillisuudessa korostetaan tiedollista ja taidollista osaamista sekä kykyä työskennellä monialaisesti, monenlaisissa verkostoissa kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Suomessa yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävät ovat pääasiallisesti ammattiopintoja, voidaan edellyttää ammattikorkeakouluasetuksen mukaisesti vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Lisäksi opettajilta toivotaan pedagogisia opintoja, 60 opintopistettä. Ammatillinen opettajakoulutus antaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. Kasvatustieteen opinnot ovat yleistä kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä ja ammatikasvatusta. Opetuksessa korostuu tutkimus- ja osaamisperustaisuus. Oppijoille on mahdollista luoda henkilökohtaisia opinpolkuja. (L932/2014; A1129/2014; Mahlamäki ym. 2014.)

Ammatillisessa korkeakoulutuksessa oppijat ovat aikuisia, ja usein jopa toista tai kolmatta ammatillista tutkintoa suorittavia. Tästä syystä puhun tutkimuksessani pääasiallisesti aikuiskasvatuksesta. Oppijoiden monimuotoisuus, opiskelutaustat ja työelämäkokemus luovat vaateita opettajuuteen (Jääskeläinen ym. 2007). Anna Mari Leinonen (2008, 25) ja Pekka Auvinen (2004) todentavat, että ammatillinen opettajuus poikkeaa muusta opettajuudesta, koska se liittyy voimakkaasti ammattialaan ja siten käytännön työhön. Kaikessa opettajuudessa on kuitenkin samankaltaisuuden piirteitä, kuten ammatillisuus, oppimiseen ohjaaminen, kasvatellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus. Aikuiskasvattajan tehtäväksi näen kyseenalaistaa olemassaolevaa tietoa ja käytäntöjä. Tällöin oppijan omat kokemukset elämästä ja aiemmista koulutuksista otetaan huomioon. Samalla mahdollistetaan oppijan omaehtoinen oppiminen kriittisesti reflektoiden ja yhteistyössä työelämän kanssa. (Vrt. Suoranta 2007, 37–42.)

Edelläkuvatuista lähtökohdista käsin otan tutkimuksessani huomioon Euroopan Unionin pyrkimyksen yhdenmukaiseen koulutusjärjestelmään, koulutuksen laadun ja opintojen arviointijärjestelmään, kansainvälistymiseen sekä monikulttuuriseen yhteistyöhön. (Bolognan sopimus 1999; Copenhagen Declaration 2002; Bruggen julkilausuma 2010; OECD 2014.) Tutkimukseni kohdekorkeakoulujen valintaperusteena Suomessa, Unkarissa ja Englannissa on ensinnäkin se, että Euroopan Unionin korkeakoulutusta määrittävät säädökset edellyttävät opetuksen, tutkimuksen ja kehittämistoiminnan ulottamista kansalliselta tasolta kansainväliselle tasolle. Kansainvälistymisen myötä tutkimuksessani on oleellista tarkastella myös Suomen rajojen ulkopuolella tapahtuvaa ammatillista korkeakouluopettajuutta. Korkeakoulujärjestelmissä Suomessa, Unkarissa ja Isossa-Britanniassa on samanlaisuutta, mutta myös erilaisuutta.

Toisena valintaperusteena ovat yhteiskunnalliset muutokset (Esping-Andersenin 2000, 2001), jotka vaikuttavat koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Suomi edustaa tutkimuksessani pohjoismaista hyvinvointivaltiota, Unkari Euroopan manneraluetta ja muutosta sosialismista EU-maaksi. Iso-Britannia edustaa globaalia, monikulttuurista kansainyhteisömaan osaa. Tutkimuksen kohdemaiden korkeakoulujen opettajien ja oppijoiden taustat ovat enenevässä määrin monimuotoisia ja monikulttuurisia. Oppijoiden ikähaitari kasvaa elämänmittaisen koulutusideologian (lifelong learning) mukaan. Tällöin aikuiskasvatusta puheesta ollaan siirtymässä käyttämään käsitettä andragogy, jolla tarkoitetaan ideaa, konseptia ja lähestymistapaa siihen, kuinka aikuiset oppivat ja haluavat saavuttaa tietämystä ja taitamista työelämän vaateiden mukaan itseohjautuvasti. Tarve osata käsitellä erilaisia kulttuurisia taustoja, seksuaalisia suuntauksia ja vammaisuutta sekä ymmärtää kulttuurisia monimuotoisia toimintatapoja lisääntyy (vrt. Barak 2005, 89–94, 99).

Kolmantena valintaperusteena on se, että Karelia-ammattikorkeakoululla, työnantajallani, on yhteistyösopimukset opettaja- ja opiskelijavaihdosta Unkarissa ja Englannissa kohdekorkeakoulujen välillä. Nämä sopimukset mahdollistivat tutkimusaineiston hankinnan esimerkitapauksina. Hankin tutkimusaineiston Suomessa kolmesta ammattikorkeakoulusta. Isosta-Britanniasta, kuten myös Unkarista, sain aineiston yhdestä yliopistosta, joissa on suomalaisia ammattikorkeakouluja vastaavat yliopistojen laitokset.

Neljäntenä valintaperusteena on tuoda esimerkkeinä esille sukupuolitietoisuutta duaali- ja binaarimallien mukaisesti järjestetyistä ammatillisista korkeakouluista. Suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu duaalimallille ja englantilainen sekä unkarilainen binaarimallille. Duaalimallissa ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla ei ole tutkintojen suorittamisessa yhteistä rakennetta. Suomessa siirtymää binaarimallille näyttää tapahtuvan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen, maisteriohjelmien myötä. Binaarimallissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkinnot muodostavat jatkumon. Ammatilliset korkeakoulut organisaatioina ovat suomalaisessa yhteiskunnassa pääosin julkisen rahoituksen varassa; samoin on myös Unkarissa. Unkarissa akateemisia perustutkintoja tarjoavat yliopistot ja korkeakoulut. Jotkut ammatilliset korkeakoulut ovat yliopistojen osia. Korkea-asteen koulutusta tarjoavat valtio, yksityiset tahot (ks. Reisz & Stock 2012), säätiöt ja (katolinen) kirkko. Isossa-Britanniassa, akateemisia perustutkintoja tarjoavat yliopistot, korkeakoulut ja colleget. Siellä on sekä yksityisiä että julkisella rahoituksella toimivia yliopistoja, joiden osina toimivat entiset ammattikorkeakoulut, jotka saivat yliopistonimikkeen 1992. (Pratt 1995.) Tässä tutkimuksessa kaikkien korkeakoulujen opiskelijoiden taso on bachelor-taso, suomalaisittain kandidaattitaso. (Liite 8.)

Tutkijan on hyvä hallita jollakin tasolla tutkimuksensa aihe siten, että hänellä on jonkinlaista esiympärrystä tiedollisesti ja taidollisesti tutkittavasta aihealueesta. Olen opiskellut pääasiassa työn ohessa, kaikilla koulutusasteilla, ja tehnyt työtä useita vuosikymmeniä organisaatiohierarkioiden eri portailla. Tulin ammatillisen korkeakoulun yliopettajaksi lähes 13 vuotta sitten työelämästä ja opetan niitä aihealueita, joiden parissa työskentelin vuosikymmeniä. Teen tutkimusta pääasiallisesti omakustanteisena projektina opetustyön ohessa. Pedagogiset opinnot suoritin Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kysymykset ammatillisesta opettajuudesta, kasvatustieteestä, aikuiskasvatuksesta ja elinikäisestä opiskelusta sekä sukupuolesta ovat pitkään olleet kiinnostukseni kohteita.

Tutkimusaineistoa on hankittu seuraavilta koulutusaloilta: sosiaali- ja terveysala (Suomi ja Englanti), ravintola- ja matkailuala (Suomi), liiketalous/maatalousekonomia (yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon -ala) (Suomi ja Unkari) ja tekniikka (tekniikka ja liikenne) (Suomi). Informanttieni nimiä en voi ilmaista, koska olen luvannut taata lakisääteisesti yksityisyyden suojan. Suomessa ja Unkarissa tein haastatteluja ja sain kirjoitettuja tarinoita. Englannista sain kirjoitettuja tarinoita. Tunnen kohdeyliopiston vuosilta 1996–1999, jolloin opiskelin Manchesterissä. Olen ollut opettajavaihdossa ja hanketyöntekijänä muutamia viikkoja Länsi-Unkarin yliopistossa (2005–2007). Tutkimuksessani toteutuu tällöin näkemys siitä, että tutkija, joka tutkii toimintaa, on osa tutkittavaa yhteisöä.

Tutkimuksen ”Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuolitietoisuus – Tarinoita, sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöistä” – lähtökohtana on kasvatustieteellinen ja aikuiskasvatustieteellinen tutkimus sekä sukupuolentutkimus. Tavoittelen ymmärrystä ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta, sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta, pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä.

1.2 Koulutuksen ja työelämän segregatio

Tasa-arvoon tähtäävään koulutuspolitiikkaan sisältyy keskustelu ihmiskeskeisyydestä (human centered), oikeudenmukaisuudesta (justice) ja segregatian purkamisesta. Segregatian purkamiseksi Aruna Raon ja Stuart Rickeyn (1997) mukaan muutoksen (transformaation) aikaansaaminen opetusalojen syvärakenteissa ja sukupuolen mukaisissa työnjaoissa edellyttää sekä arvomuutosta että sosiaalista muutosta. Arjen kiireissä, työajan pirstaloitumisen ja ulkopuolelta tulevien paineiden vuoksi koulutuksen ja opetussuunnitelmatyön filosofinen pohdinta jää tällöin taka-alalle.

Työelämässä ja koulutuksessa miesten aloja kuvataan kolmella M:llä; machinery, money, management. Naisten aloja kuvataan kolmella C:llä; caring, cleaning, cooking. Tämän jaottelun mukaisesti naisten aloina pidetään sosiaali- ja terveysaloja, kuten sairaanhoitoa, fysioterapiaa ja sosiaalialaa. Miesten aloina pidetään tekniikan koulutuksen eri suuntautumisvaihtoehtoja, kuten esimerkiksi talonrakennusta, konetekniikkaa, metalli- ja muovitekniikkaa, sähkö- ja tietotekniikkaa sekä maatalousekonomiaa. (Vrt. Julkunen 2004a, 40–41; Jokinen 2005, 15.) Vuoden 2013 tilasto Suomesta osoittaa, että naisten osuus matkailu- ja ravintola-alan ammatillisista korkeakouluopettajista on 70%, sosiaali- ja terveysalalla 93%, yhteiskuntatieteiden ja hallinnon alalla 60%, mutta tekniikassa vain 3% (Opetushallinto, Vipunen 2014).

Koulutusalat eriytyvät kulttuurisesti ”miesopettajien aineisiin” ja ”naisopettajien aineisiin” (MacIntosh 2002; Palmu 2003). Naisvaltaisten koulutusalojen palkkarakenne on heikompi verrattuna miesvaltaisten koulutusalojen palkkarakenteeseen (Saari 2012, 201–255). Judith MacIntoshin (2002, 170–175) mukaan koulutusala sosiaalistaa ammattialaan, esimerkiksi hoitoalalla tapahtuu oppijoiden alistamista passiiviksi kuulijoiksi. Segregatian purkamiseksi ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi tarvitaan sukupuolitietoisuutta ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Miesvaltaisen teknologian piirissä heteronormatiivisen sukupuolijärjestelmän uudelleen tuottaminen on Kristiina Brunilan (2005, 69–82) mukaan vallalla. Opettajan ollessa sukupuolensa mukaan epätyypillisellä ammattialalla puhutaan ”ainokaisesta” (vrt. European Commission 2011 a, b).

Yliopistot ovat lähtökohtaisesti olleet miesten paikkoja (esim. Julkunen 2004a, 41). Yliopistot – kuten ammatilliset korkeakoulutkin – ovat hakeneet ja halunneet miesvaltaisia aloja, kunnes naiset ovat ne valloittaneet. Arki pitää yllä sukupuolijakoa ja vahvistaa heteronormatiivisuutta eli sitä, että miehet ja naiset täydentävät toisiaan työmarkkinoilla (Palmu 2003). Naisten osuus akateemisesta henkilöstöstä vähenee sitä mukaa mitä korkeampi opetus- tai tutkimustehtävä on (European Commission, SheFigures 2009, 75; 2011a). Tilastoja ei voida suoraan vertailla toisiinsa, vaan niissä on maakohtaisia eroja (ks. European Commission 2010). Kuitenkin tilastot osoittavat samankaltaisuutta sukupuolen mukaisissa koulutusaloissa jaoissa. Esimerkiksi vuonna 2009 suomalaisten ammattikorkeakoulujen yliopettajista oli noin 45% naisia, lehtoreista 62 % ja päätoimista tuntiopettajista 58%. Naisten määrä yliopettajina (edellyttää lisensiaatin tai tohtorin tutkintoa) on kasvanut noin 6% yhdeksän vuoden aikana. Karkeasti todettuna naiset opettavat humanistisia aloja, hoitoa ja hoivaa, miehet tekniikkaa. (AMKOTA 2001–2009.) Haastatteluajana suomalaisessa ammatillisessa korkeakoulussa fysioterapian opiskelijoista ja opettajista oli 20% miehiä. Unkarissa 20% maatalousekonomian opiskelijoista ja opettajista oli naisia. Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) segregatian purkamisen työryhmän loppuraportti korostaa sukupuolitietoisuuden edistämisen tärkeyttä kaikilla koulutusasteilla.

Ammatillisissa korkeakouluissa jako miesten ja naisten opetus- ja opiskelualoihin on edelleen selkeää (EuroEducation.net 2011a, b, c; European Commission 2011a, b), kuten jo aiemmin totesin. Sukupuolen mukaiset koulutusalat näkyvät myöhemmin ammatillisena segregatiiona työelämässä (Julkunen 2010, 131). Sukupuolen mukainen ammatillinen jako on pitkän historiallisen kehityksen tulos. Koulutusalojen ja sitä kautta ammattien segregatian purkamiseksi opetusministeriö ohjeistaa tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden edistämiseen opettajakoulutuksessa (OPM 2008). Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2010) segregatian lieventämisryhmän loppuraportti täsmentää sukupuolitietoisuuteen liittyvää käsitteistöä ja ohjeistaa oppilaitoksia edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lisäksi koulutuksen- ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2016 ohjeistaa oppilaitoksien työskentelyä. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) ohjeistaa myös kuinka sen toimialalla – esimerkiksi ammatillisissa korkeakouluissa – tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasiat tulee hoitaa. Opetushallitus (2011) puolestaan ohjeistaa oppilaitoksia tasa-arvotyöhön ja edellyttää sukupuolitietoista opetusta ja ohjausta. Sosiaali- ja terveysministeriö (STM 2009) edistää tasa-arvo- ja yhden-

vertaisuustyötä ohjeistaen esimerkiksi sitä, miten sukupuolitietoisuutta voidaan edistää (ks. myös STM 2009, 2011). Valtioneuvosto (2012) on tuottanut hallituksen tasa-arvo-ohjelman vuosille 2012–2015. Edelläkuvatut ohjeistukset ovat tutkimukseni tausta-aineistoa.

1.3 Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuoli

Ammatillista korkeakouluopettajuutta ja sukupuolta käsittelevä tutkimukseni paikantuu tutkimusaineiston hankinnan ajankohtana (2007–2008) vallinneeseen suomalaisen, unkarilaisen ja brittiläisen yhteiskunnan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Tutkimusaiheena sukupuolitietoisuus ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien työssä on vähäistä. Jo tämä aiheuttaa tutkimustarvetta sukupuolitietoisuudesta tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja segregaaation lieventämiseksi. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja sukupuolentutkimuksen maastoihin. Kansainväliset, eurooppalaiset ja kansalliset säädökset luovat puitteet tutkimukselle. Omaksumani näkökulman mukaisesti tarkastelen ammatillisessa korkeakoulutuksessa toteutettavaa opetustyötä John Deweyn (1975, 60; 1999) filosofista lähtökohdasta seuraten. Tavoitteena on edistää yksilöiden keskinäistä tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa työssäoppiminen, yhteistyö työelämän kanssa ja työosaaminen ovat keskeisiä kvalifikaatioita. Opetusta toteutetaan työelämän kanssa tehtävinä kehittämissuunnitelmina. Yhteistyötaidot sekä kyky verkottua korkeakoulun sisällä ja ulkona korostuvat, kuten Pasi Savonmäen (2007, 18–22) tutkimus osoittaa.

Pasi Savonmäki (2007, 170–174) osoittaa, että suomalaisissa ammattikorkeakouluissa hallinto ja opetus eivät välttämättä kohtaa. Hänen (emt.) mukaansa opettajat haluavat tehdä enenevässä määrin yhteistyötä eri ammattikuntien ja koulutusalojen kanssa. Opettajakuntaa huolestuttaa oman ammattialan arvojen, alakohtaisten tietojen ja käytännön taitojen heikkeneminen. Koulutusalojen kulttuuriset rajat koetaan osittain liian vaikeasti ylitettäviksi hallinnollisista syistä. Katri Jokikko ja Maria-Liisa Järvelä (2013, 245–257) tuovat keskustelun mukaan opettajan interkulttuurisen kompetenssin ja sen kehittymisen.

Nyky-yhteiskunnan nähdään olevan entistä riskialttiimpi, kansalaisilleen epävarmuutta tuottava ja joustavuutta vaativa. Myös opettajien työ on osittain muuttunut pysyvistä työsuhteista projektisidonnaiseksi ja määräaikaiseksi (Brunila 2011). Tämä taas johtaa siihen, että opettajan ammatillisuus rakentuu yhä riskialtiimmassa kasvatusympäristössä. Kuitenkin Deidre LeFevre (2014) kehottaa opettajia riskinottoon, jotta muutoksia saataisiin aikaan muuttuvan maailman ja työelämän tarpeita vastaavasti. Tara Fenwick ja Lesley Farrell (2007) esittävät, että koulutuksessa tulisi huomioida globaalin työvoiman tarpeet tietona, tietotyönä ja tietotyöläisinä. Työelämän tarpeet kilpailuyhteiskunnassa ja ihmisten hyvinvoinnin tarpeet haurastuvan yhteisvastuun oloissa vaikuttavat kasvatukseen. Ammatillisuus ja työelämävalmiudet ovat korostumassa myös yliopistoissa (Puhakka ym. 2010). Tässä ammatillisen kasvatuksen tilanteessa tavoitellaan sekä ammattialan että maailman kuvan kehittämistä. Voidaan kysyä, tiedetäänkö ja ymmärretäänkö kilpailuyhteiskunnan ja opettajan ammatillisuuden kehittymisen ja ylläpitämisen ristiriitaisuutta myös sukupuolen näkökulmasta ammatillisten korkeakoulujen arjessa.

Edelläkuvatuista syistä johtuen tarkastelen ammatillista korkeakouluopettajuutta sukupuolitietoisesti naisten ja miesten vallankäytön ja toimijuuden kautta. Tässä tarkastelussa kriittinen ajattelu on eräs keino kyseenalaistaa oletus eriarvoisista sukupuolista (vrt. Suoranta 2007, 41). Muistettava kuitenkin on, että androsentrisyyttä, seksismia, sovinismia ja patriarkaattia on kaikissa yhteiskunnissa ja organisaatioissa (Burr 2003, 146). Oletan, että näin on myös ammatillisissa korkeakouluissa.

Vallassa olevat yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset rakenteet ja käytännöt paikantavat yksilöä esimerkiksi Toril Moin (1990, 179) mukaan erilaisilla tavoilla. Myös Peter McLaren ja Henry A. Girouz (2001) painottavat kulttuurisen ja maantieteellisen tilan merkitystä opetustyössä. Kulttuurinen erillisyys näkyy tutkimuksessani eurooppalaisena, kansallisena ja korkeakoulukohtaisena paikallisena todellisuutena ensisijaisesti opetus- oppimiskonteksteissa. Kulttuurien hidas muuttuvuus näkyy muun muassa siinä, kuinka etnistaustaiset opettajat ja oppijat eurooppalaisessa kontekstissa toimivat. Oletan, että monikulttuurisuuden kasvaessa opetus- ja oppimistiloissa kulttuurienväliset merkityksenannot sukupuolesta korostuvat. Tilaan sitoutuu tällöin opettajan elämänkulku ja kulttuurinen sukupuoleen kiinnittyvä tapa toimia.

1.4 Tutkimustehtävä, keskeisiä käsitteitä ja tutkimuksen rakenne

Lähtöoletukseni on, että tutkimusaineistoni, ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien kertomat ja kirjoittamat tarinat tuottavat tietoa, joka mahdollistaa tutkimukseni ammatillisten korkeakouluopettajien sukupuolitietoisuudesta. Käytän tutkimuksessani käsitettä *ammatilliset korkeakoulut*, koska se sisältää Suomessa ammattikorkeakoulut ja Iossassa-Britanniassa sekä Unkarissa yliopistot, joiden osina toimivat ammatillisesti suuntautuneet laitokset. Käytän ammatillisten korkeakoulujen opettajista; ammatillisista opettajakouluttajista, yliopettajista, lehtoreista ja tuntiopettajista yhtä yhdistävää sanaa *opettaja*. Joissakin yhteyksissä olen käyttänyt sanoja ammatilliset opettajakouluttajat ja korkeakouluopettajat. Tällöin painotan heidän työtehtäviensä erillisuutta ja merkitystä sukupuolitietoisuuden edistämässä. Käsitteitä sukupuolentutkimus, naistutkimus ja feministinen tutkimus käytän sateenvarjon lailla ja samaa tarkoittavina, suosien kuitenkin käsitettä *sukupuolentutkimus*. (Koivunen & Liljeström 2004; Ojala ym. 2009a.) Näistä lähtökohdista käsin:

Tutkimustehtävänäni on tavoitella ymmärrystä siitä, kuinka ammatillisten korkeakoulujen opettajakouluttajat ja korkeakouluopettajat käsittävät, käsittelevät ja uusintavat tai uudistavat sukupuolta opetus- ja kasvatustyössään.

Tutkimuksen tavoitteena on etsiä vastauksia siihen, miten ammatillisten korkeakoulujen opettajat ymmärtävät ja kokevat sukupuolen (sex/gender) käsitteenä, toimintoina ja merkityksinä. Tähän liittyy myös intressilähtökohdani. Olen kiinnostunut siitä, kuinka opettajat voivat edistää sukupuolitietoisuutta, edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä purkaa koulutuksen segregaaatiota. Tutkimusaineistosta, kerrotuista ja kirjoitetuista tarinoista (N = 23), pyrin nostamaan näkyväksi sukupuolen monimuotoisuutta ja merkityksiä erilaisissa korkeakoulukonteksteissa. Tällöin esille nousee se, kuinka opettaja ymmärtää ja tunnistaa sekä tunnustaa sukupuolen merkityksen omassa toimijuudessaan kasvattajana. Lisäksi tavoitteena on ymmärtää, minkälaisen pedagogisen ajattelun ja millaisten käytäntöjen avulla opettaja voi edistää sukupuolitietoisuutta. Oletan, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa valinnoillaan pedagogisiin käytänteisiin.

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskeva tutkimus on omalle tutkimukselleni tärkeää, mutta olen rajannut sen kohteen kannalta relevanttiin kirjallisuuteen. Valtiolliset toimenpiteet mahdollistavat tai estävät tasa-arvon kehittymistä kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa, kuten kasvatuksessa. Tähän pohdintaan löytyy tukea muun muassa Anne Mari Hollin (2003) tutkimuksesta, jossa hän tarkastelee suomalaisen tasa-arvopolitiikan käytänteitä feministisen käsitteellisen kautta valtio-opin näkökulmasta. Johanna Kantola ja Kevät Nousiainen (2008) tarjoavat tutkimuksessaan lainsäädännöllistä näkökulmaa tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen

sekä syrjinnän estämiseen. Johanna Kantola, Kevät Nousiainen ja Milja Saari (2012) ovat toimittaneet teoksen, jossa useissa artikkeleissa esitellään tasa-arvolakia ja yhdenvertaisuuslakia sekä niiden mahdollista yhtenäistämistä oikeuden ja politiikan näkökulmista. Esitetyt havainnot ovat sovellettavissa tutkimukseeni.

Miten sitten tasa-arvo määrittyy suhteessa sukupuoleen, seksismiin ja syrjintään? Tähän pohdintaani löydän joitakin vasteita Aino Haapala-Samuelin (2010) artikkelin toisen asteen ammattiin opiskelevien naisten puheesta seksismistä. Hänen sukupuolinäkemyksensä perustuu Judith Butlerin ajatukseen sukupuolesta performatiivisuutena. Tämä tarkoittaa sitä, että sukupuolta tuotetaan toiston ja rituaalien kautta. ”Sukupuolella ei ole sisäistä olemusta, jota teoilla ilmaistaisiin. Sen sijaan oletus sukupuolen sisäisestä olemuksesta ja sitä ilmaisemaan pyrkivät teot – esimerkiksi puheteot – tuottavat juuri tämän olemuksen” (Butler 1990/1999;1999, xxv; ks. Haapala-Samuel 2010, 253).

Opettajakoulutuksen näkökulmaa tarjoaa tutkimukselleni Pirkko Hynnisen ja Elina Lahelman (2008) tutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta. Kristiina Brunilan (2005, 2009a ja b) tutkimukset edistävät ymmärrystäni muun muassa segregaaation ja teknologian yhtymäkohdista, sukupuolitietoisuuden toimijuuden mahdollisuuksista tasa-arvotyössä ja koulutuksessa sekä tasa-arvotyön projektitapaistumista. Näistä tutkimuksista saan tarkastelunäkökulmaa sekä ammatilliseen opettajakoulutukseen että ammatillisen korkeakouluopettajan sukupuolitietoisuuteen, toimijuuteen ja pedagogisiin käytänteisiin.

Sukupuolitietoisuuden edistämistä pidetään useissa tutkimuksissa opettajan työhön liittyvää ammatti-identiteettityötä, jossa etnisyyttä, tavat toimia ja monikulttuurisuus ovat läsnä (esim. McLaren & Farahmandpur 2005). Koska ammatillisista korkeakouluista on vähän sukupuolitietoista tutkimusta, joudun turvautumaan yliopistoissa tehtyihin yliopistoja tai yleisistä työelämästä ja projekteja käsitteleviin tutkimuksiin. Seuraavana esitän joitakin esimerkkejä, joita käytän tutkimukseni viitekehyksen rakentamisessa. Muun muassa Anne Korhonen (2002, 193) yhdistää tutkimuksessaan diskurssin ja ruumiillisuuden ajatuksella, että merkitykset eivät synny vain sosiaalisesta todellisuudesta, vaan myös suhteessa ruumiillisuuteen, materiaan ja esineelliseen toimintaan. Ymmärrän ruumiillisuus/kehollisuus -käsitteiden olevan oleellisia myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa pyrittäessä tuottamaan tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Aiska Hiltunen (2000) tuo esille sukupuolen oppimisen voimavarana ja kyselee samalla feministisen pedagogiikan sukupuolitietoisuutta edistävästä mahdollisuudesta. Tässä tutkimuksessa kysellään myös feministisen pedagogiikan mahdollisuuksia sukupuolitietoisuuden edistämiseksi ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Seija Keskitalo-Foleyn (esim. 2006) laajassa tuotannossa avataan mainiosti näkökulmia muun muassa vallan ilmentymisistä ja feministisen pedagogiikan käytöstä. Samalla hänen tuotantonsa tuo esille opettajan toimijuutta erilaisissa paikoissa ja tilanteissa, esimerkiksi aikuisopetuksessa. Hänen tutkimuksensa mahdollistavat ymmärrykseni kehittymistä sukupuolesta kasvatuskontekstissa, kuten myös Hanna Ojalan, Tarja Palmun ja Jaana Saarisen (2009a ja b) toimittama teos sukupuolesta ja toimijuudesta (yliopistollisessa) koulutuksessa.

Sukupuolitietoisella ohjauksella ja opetuksella tarkoitetaan herkkyyttä tunnistaa sukupuolitavia rakenteita. Tällä tavoitellaan sitä, että opetuksessa ei uusinneta koulutusalojen jakoa naisten ja miesten aloihin vaan puretaan segregatiota. Sukupuolten vastakkainasettelun sijaan korostetaan opettajien ja oppijoiden monimuotoisuutta, yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta. (Hynninen & Juutilainen 2006.) Laurel Richardson (1988, 4, 173) osoittaa, että sukupuolen ymmärtäminen sekä tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden saavuttaminen ovat vahvasti ideologisia kysymyksiä. Oletan, että edelläkuvatut ilmiöt esiintyvät myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitellään sukupuolta ja sen ilmentymiä mo-

nimuotoisesti sukupuolentutkimuksen ja kasvatuksen konteksteissa (esim. Adler ym. 1993; hooks 1994; hooks toivoo, että hänen nimensä alkukirjaimet kirjoitetaan pienillä kirjaimilla, koska hän haluaa korostaa sukupuolta ja marginaalissa oloa). Nämä tutkimukset osoittavat, että sukupuoli esiintyy ja sitä esitetään useilla eri tavoilla monimuotoisissa kulttuureissa opetustyön kehyksissä, joissa opettajat toimivat eri aikoina ja eri-ikäisinä.

Tutkimukseni viitekehyksessä esittelen laajemmin sitä tietoperustaa, joka mahdollistaa minulle tutkimusaineistoni luennan aiempien tutkimusten valossa. Tutkimukseni lähtöoletus on, että ammatillisten korkeakouluopettajien kertomat ja kirjoittamat tarinat mahdollistavat tutkimusta sukupuolesta. Kerrotut ja kirjoitetut tarinat tuottavat tietoa, joka myös mahdollistaa tutkimuksen ammatillisten korkeakouluopettajien sukupuolikäsityksistä. Edelläkuvatuista lähtökohdista käsin tutkimustehtäväni jakaantuu kolmeen teemaan:

(I) sukupuolitietoisuus, (II) toimijuus ja (III) pedagoginen ajattelu ja käytännöt

I Sukupuolitietoisuus

Kuinka ammatilliset opettajakouluttajat ja korkeakouluopettajat ymmärtävät sukupuolen ja sen esiintymisen, esittämisen ja merkityksen?

II Toimijuus

Miten sukupuoli ja toimijuus ilmenevät ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien tarinoissa?

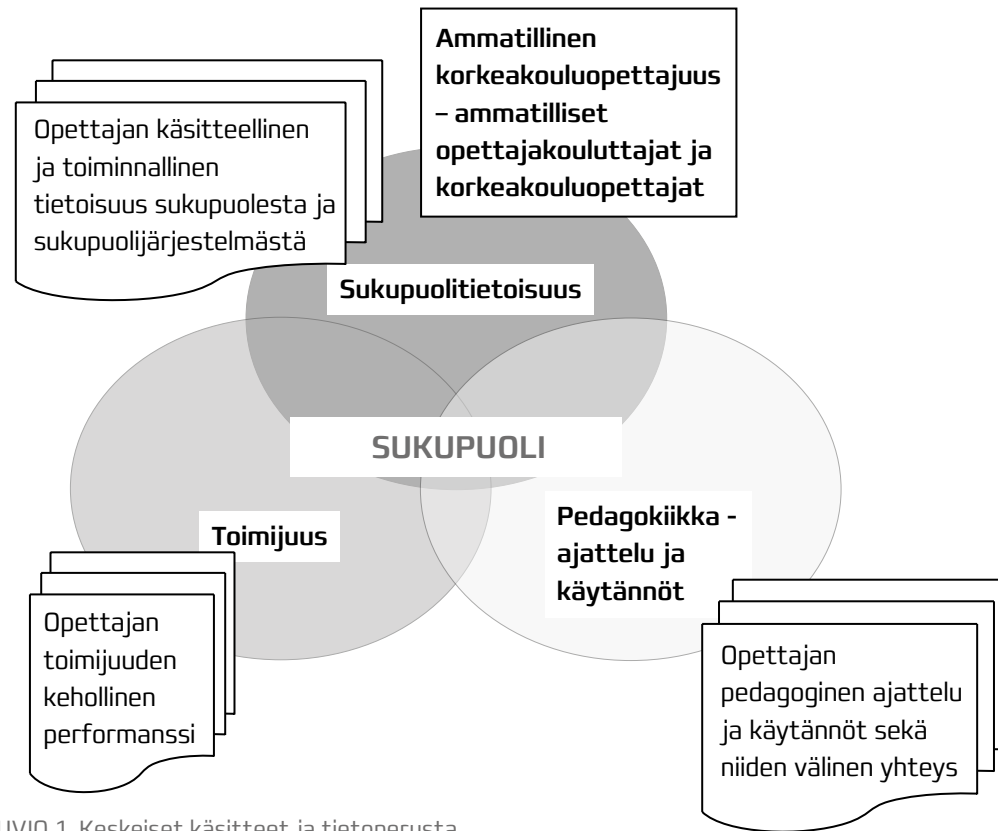
III Pedagogiset käytännöt

Minkälaisia sukupuolta uusintavaa tai uudistavaa pedagogista ajattelua ja käytäntöjä esiintyy tarinoissa?

Opiskelu ja työelämäkokemukset muokkaavat ammatillisen korkeakouluopettajan kehittymistä. Kehittymiseen vaikuttavat myös ne yhteisöt, joissa opettaja on opettanut, opettaa tai on muuten ollut osallisena. Sukupuoli on mukana elämänmittaisessa kasvuprosessissa enemmän tai vähemmän tiedostettuna.

Keskeisiä käsitteitä

Tutkimuksen keskeiset käsitteet esitellään kuviossa 1 ja kuvion jälkeen ne sanallistetaan. Keskeiset käsitteet ovat sukupuoli, sukupuolitietoisuus, toimijuus ja pedagoginen ajattelu sekä käytännöt. Kuviossa ne on esitetty suhteina. Keskeisiä käsitteitä avataan lisää asiayhteyksissään luvussa 2.



KUVIO 1. Keskeiset käsitteet ja tietoperusta

Sukupuoli ja sukupuolitietoisuus ovat vaikeasti määriteltävissä olevia, monimuotoisia, jatkuvan muutoksen alaisia kulttuurisia, sosiaalisia, kehollisia ja toiminnallisia ilmiöitä. Sukupuoli käsitteenä on vaikeasti käännettävissä ja tulkittavissa eri kielille (European Commission 2011 a ja b). Sukupuolen määrittelyn monimuotoisuutta olen pyrkinyt ymmärtämään muun muassa Raija Julkusen (2010, 10) tekstin kautta:

”Sukupuoli on ollut feministisen ajattelun suuri tuntematon. Sukupuoli on käsitetty biologiseksi, anatomiseksi, ruumiilliseksi, evolutionaaliseksi, eroksi, jaoksi, rooliksi, sosiaalisaksi, identiteetiksi, instituutioksi, sopimukseksi, neuvotteluksi, representaatioksi, tyyliksi, vallaksi, hierarkiaksi, toiseudeksi, tavaksi, habitukseksi, rutiiniksi, valinnaksi, suoritukseksi, toistoksi, tekemiseksi, tuotetuksi, konstruoiduksi ja diskurssiksi. Feministinen teorian käsitykset siitä, mikä tekee naisen ja mikä tekee miehen, ovat vaihdelleet ja vaihtuneet toisiksi.”

Suomessa yleisesti käytössä on yksi sana sukupuoli, jota täydennetään lisäsanoilla kulttuurinen, sosiaalinen ja biologinen/kehollinen. Englanninkielisen sanan *sex* olen ymmärtänyt merkitykseltään *biologisena sukupuolena*. Sanan *gender* olen ymmärtänyt kulttuurisesti ja sosiaalisesti muotoutuneena sukupuolena. (Julkunen 2010; Koivunen & Liljeström 2004.) Laurel Richardson (1988, 4–7) kuvaa biologisuutta (*sex*) pysyvänä, ja kulttuurisesti ja sosiaalisesti ymmärrettyä sukupuolta (*gender*) hän kuvaa jatkuvan muutoksen alaisena toimintana. Kun

ymmärretään, että sukupuolia on enemmän kuin kaksi, vastakkainasettelua naisten ja miesten välillä ei suositeta (Tuovinen ym. 2011). Sukupuoli on tällöin Johanna Materon (2004, 269) mukaan dekonstruktion kohteena monimuotoisesti esiintyvä ilmiö.

Kuvaillen tutkimuksessani sukupuolen esiintymisiä ja esittämisiä sekä suhteina että kohtaamisina. Tällöin *sosiaalinen sukupuoli* (*gender*), joka on kulttuurisesti ja sosiaalisesti muovautunut erilaisissa yhteiskunnissa, on oleellinen elementti tutkimuksessani, samoin kuin kehollisuus/ruumiillisuus (*body*) ja kehollinen ymmärtäminen (*bodily understanding*). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen ja biologinen on nähty toisiinsa yhteenkietoutuneina. Sukupuolisensitiivisyys-käsitteestä olen siirtynyt *sukupuolitietoisuus*-käsitteen käyttöön ja naistutkimus-käsitteestä *sukupuolentutkimus*-käsitteen käyttöön (Juutilainen 2007b, 134; 2003). Näihin käsitteisiin liittyy läheisesti *tasa-arvotutkimus* ja *yhdenvertaisuustutkimus*. Esimerkiksi Anne Laiho (2013, 27–44) on käsitellyt sukupuolten tasa-arvoa koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä.

Painotan tutkimuksessani sukupuolen monimuotoisuutta erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Näen sukupuolen tuottamisen tapahtuvan maskuliinisuuden ja feminiinisuuden jatkumona. Tällöin sukupuoli ei ole kaksinapainen mies – nainen asetelma, vaan monimuotoinen kehollinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ilmentymä. Sukupuolta voidaan havainnoida opettajien suhteina ja kohtaamisissa, esimerkiksi sukupuolta ymmärtävänä tai poissulkevana toimintana. Erottelua ei voida täysin ohittaa muun muassa puhuttaessa koulutuspoliittisista tavoitteista, sukupuolesta ja tasa-arvosta, kielen käytöstä, eroina saman sukupuolen keskuudessa ja eroina sukupuolten välillä.

Ruumis/ruumiillisuus ja *keho/kehollisuus* ovat keskeisiä käsitteitä kasvatuksen ja sukupuolentutkimuksen kirjallisuudessa. Käsitteet linkittyvät toisiinsa ja saavat erilaisia vivahteita eri tutkijoiden toimesta. (Liljeström 2004a ja b.) Kehollisuutta (*embodied*) ja ruumiillisuutta (*body, bodily*) voidaan tarkastella myös sukupuoleen sitoutuneena kulttuurisena toimintatapana, jolloin kehollisuus on merkitystä tuottavaa todellisuutta. Siihen sitoutuu silloin biologisuus ja kulttuurinen sukupuoli (*biology, sex and gender*) sekä valittu sukupuolinen käyttäytymistapa, joka sisältää ulkoiset merkityksenannot, esimerkiksi pukeutumisen (*performance, bodied understanding of sex*). (Tuovinen ym. 2011.) Muun muassa Leena Kosken ja Silva Tedre (2009, 231–254) tutkimus naisista yliopistouralla, avaa mahdollisuuksiani ymmärtää naisia ammatillisen korkeakoulun urapoluilla. Tällöin voin pohtia sukupuolta, toimijuutta ja ruumiillisuutta (kehollisuutta) ikäsidonaisesti erilaisissa tilanteissa opetus- ja oppimistiloissa.

Lauri Rauhala (2006, 35) määrittelee kehollisuuden yhdeksi ihmisen olemuspuoleksi. Hänen (emt.) mukaansa länsimaisessa filosofiassa keho on liikaa välineellistetty toimijuuden välineeksi. Ihmisen kokonaisuuden ymmärrys edellyttää sekä kehon että mielen kokonaisuutta, kehoilosophointia. Kehollisuus on myös Chris Beasley'n (1999), Pauliina Kainulaisen (2005) ja Yvonne Hirdmanin (1990) mukaan keskeinen tietämisen ja toiminnan lähde. Myös Anne Korhonen (2002, 193) yhdistää tutkimuksessaan diskurssin ja kehollisuuden ajatuksella, että merkitykset eivät synny vain sosiaalisesta todellisuudesta, vaan myös suhteessa kehoon ja toimintaan. Sukupuoli voidaan tällöin ymmärtää tekemisen tapana, olemuksena, roolina tai tyylinä (Ojala ym. 2009a, 16–17). Edelläkuvatut teokset vahventavat käsitystäni siitä, että tutkimuksessani sukupuolitietoisuudesta kehollisuuden merkitys on oleellinen. Käytän tutkimuksessani *kehollisuus*-käsitettä ilmentämään yksilön ruumiillista ja kulttuurista ymmärrystä ja toimintaa (*embodied understanding*). Suosin kehollisuus-käsitettä, mutta joissakin tutkimusraporttini kohdissa olen käyttänyt käsitettä *ruumis* korostaakseni biologisuuden merkitystä kehollisessa toiminnassa tai sitten siksi, että siteeraamani kirjoittaja on käyttänyt *ruumis*- ja ruumiillisuus-käsitteitä. Kyseenalaistan sukupuolen pysyvyyden, koska sukupuolta voidaan muovata haluttuun suuntaan esimerkiksi leikkauksilla.

Sukupuolitietoisuus on lisääntynyt kaikissa tutkimuksen kohdemaissa. Se näkyy sekä tutkimustuloksissa (Husu & Rolin 2005; Juutilainen 2003, 2007b; Saarinen 2009) että viranomaistyössä (OKM 2010). Sukupuolitietoisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa jatkuvan

muutoksen alaiseksi, kulttuuriseksi ja sosiaalseksi sukupuolta ymmärtäväksi toimintatavaksi *sukupuolijärjestelmässä* (Liljeström 2004b). Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus luovat uusia haasteita sukupuolitietoisuuden ymmärtämiseksi ammatillisessa korkeakoulukontekstissa (Sunnari & Räsänen 2000). Liisa Tainio (2001) keskittyy tutkimuksessaan kulttuurissa vallitsevaan sukupuolijärjestykseen ja sen hierarkioihin. Ymmärrän sukupuolijärjestyksen ja sukupuolijärjestelmän tässä tutkimuksessa samankaltaisina ilmiöinä, joissa sukupuoleen liittyviä järjestyksiä on mahdollista rakentaa uudelleen tai purkaa.

Toimijuus (agency) -käsitteellä on erityyppisiä merkityksiä erilaisissa tutkimussuuntauksissa. Toimijuus on yksi keskeisiä käsitteitä aikuiskasvatuksessa, kasvatustieteissä ja sukupuolentutkimuksessa. Näin on myös tässä tutkimuksessa. Se selittää yksilön ja yhteisön suhteita ja se on merkityksenantoa. Sukupuolitietoinen tai -tiedostamaton toimijuus ilmenee puheena, tekstinä ja performanssina, kulttuurisena ja kehollisena tapana toimia erilaisilla opetusaloilla. Ikä, valta, rakenteet, aika ja paikka määrittävät opettajan toimijuutta sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Tällöin kysymykseksi nousee se, miten ammatillinen korkeakouluopettaja toimii sukupuolitietoisesti tai tiedostamattomasti, sekä minkälaisia sukupuolitietoisia toimintamahdollisuuksia hänellä on. (Autti ym. 2007; Ojala ym. 2009.)

Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen (2009a, 13–38) määrittävät toimijuutta moniulotteisuuden ja dynaamisuuden avulla yliopistokontekstissa. He kyselevät miten historiallisesti, materiaalisesti, kulttuurisesti, paikallaan pysyvästi ja liikkeessä olevasti toimijuus on muotoutunut yhteydessä sukupuoleen erilaisissa koulutuskonteksteissa. Samalla he kyseenalaistavat subjektin eheyden ja korostavat yksilön sitoutumista arkeen rituaalien ja toimintatapojen kautta erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Kristiina Brunila (2009, 71–98) puolestaan osoittaa toimijuuden merkityksen tasa-arvotyössä toimintatilana. Liisa Tainio (2009, 157–186) tuo tutkimuskeskusteluun sen, miten toimijuutta tuotetaan kielellisesti ja valtaan sitoutuneesti.

Opettajuudella tarkoitan Risto Partrikaisen (1999, 15, 17, 74) mukaisesti ”*opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä*”. Tällöin opettajuus on oppijan mahdollistamista kehittyä aktiiviseksi kansalaiseksi, joka osaa etsiä ja käsitellä tietoa sekä soveltaa tietoa käytäntöön. *Pedagogiikan* ymmärrän kaikiksi niiksi toimenpiteiksi ja organisoinneiksi, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Opettajuudessa *opettajan pedagoginen ajattelu* on opettajan ammattitaitoa, joka näkyy kasvatusta ja opetustyössä *pedagogisina käytäntöinä*. Opettaja perustelee opetustyössään opetustapahtumansa käytäntöjä ajattelunsa kautta. Katri Jokikokkon (2010) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu ja pedagogiset käytännöt kehittyvät prosessina opetustyössä ja elämänkulussa. Tähän näkökulmaan on helppo yhtyä oman opetuskokemukseni myötä.

Ammatillisen korkeakouluopettajuuden katson muodostuvan substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta ja eettisyydestä (vrt. Leinonen 2008, 19). Tällöin tarkastelen ammatillista korkeakouluopettajuutta sekä yhteisöllisenä käsitteenä että yksilöllisenä, opettajia yhdistävänä käsitteenä erilaisissa opetus- ja oppimistiloissa. Pedagogiikan käsitettä käytetään suomalaisessa kasvatustieteessä synonyyminä kuvaamaan kasvatustieteen opetusta ja tutkimusta. Tutkimuksessani kriittinen teoria (esim. Brookfield 1995; Horkheimer 1991) antaa perustaa pedagogisten käytäntöjen ja kriittisen pedagogiikan sekä feministisen pedagogiikan käsittelyyn.

Tarkastelen tutkimuksessani ammatillista korkeakouluopettajuutta myös *sukupuolijärjestelmä-* ja *sukupuolisopimus-*käsitteiden avulla. Sukupuolijärjestelmä-käsitteen ymmärrän tutkimuksen kohdemaisa ja korkeakouluissa esiintyväksi rakenteeltaan dynaamiseksi järjestelmäksi, johon kulttuuri vaikuttaa. Järjestelmässä näkyy sukupuolten ja -polvien välisiä eroja, hierarkiaa ja heteronormatiivisuutta. Järjestelmä muuttuu jatkuvasti, mutta mieheyttä pidetään normina. Hierarkkisen ajattelun mukaisesti naisten työ on vähempiarvoista kuin miesten työ. Sukupuolijärjestelmää uusinnetaan tai uudistetaan työssä, työnjaossa ja vallankäytössä. (Hirdman 1990; Liljeström 2004b.) Kyselen tutkimuksessani Tarita Ruoholinnan (2009) tavoin, päihittääkö nuo-

ruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen ammatillisen korkeakouluopettajan työssä. Kuvaan vallitsevaa sukupuolijärjestelmää tutkimuksessani heterosuhteutuneeksi todellisuudeksi. Tällöin en puhu heteroseksuaalisuudesta, vaikka kuitenkin heteroseksuaalisuus on hallitseva käytäntö.

Tutkimuksen rakenne

Johdannossa esittelen tutkimukseni lähtökohtia, ammatillista korkeakouluopettajuutta, koulutuksen ja työelämän segregaatiota, tutkimustehtävänä ja keskeiset käsitteet. Toisessa luvussa esittelen tutkimukseni viitekehyksen ja sitoumukseni. Lähdän liikkeelle lukemastani tietopuustasta; tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja segregaation purusta. Tämän jälkeen seuraa keskustelu kulttuuriin ja sukupuoleen sitoutuneesta ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta. Lisäksi keskustelussa on mukana vallan vaikutusta, sukupuolen merkitystä ja eri-ikäisten opettajien mahdollisuuksia käsitellä sukupuolta opetustyössään.

Edelläkuvatut lähtökohdat toimivat tutkimuksen ”kivijalkana” ja mahdollistavat ammatillisen korkeakouluopettajuuden kehollisen toimijuuden tarkastelun sukupuolen näkökulmasta aikaan, paikkaan, tilaan ja tilanteisiin sitoutuneena. Esittelen myös opettajien tietojen ja taitojen yhteyttä sukupuolitietoisuuteen. Ammatillisen korkeakouluopettajan työn lähtökohtana pidän pedagogista ajattelua ja niitä pedagogisia ratkaisuja, joita käytetään opetuksessa. Tavoittelen ymmärrystä sukupuolen tuottamista merkityksistä pedagogiseen ajatteluun ja käytänteisiin. Käsitelen sellaisia pedagogisia valintoja, joilla voidaan edistää sukupuolitietoisuutta, kuten kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa. Lopuksi teen yhteenvedon tutkimuksen viitekehystä ja sitoumuksistani.

Tutkimuksen metodisissa valinnoissa esittelen tutkimustehtävänä, informanttini ja tutkimuksen toteutuksen vaiheet. Esittelen käyttämäni narratiivisen tutkimusotteen, ihmis- ja tiedonkäsitteiden. Lisäksi tuon esille opettajien paikantumista. Tutkimusaineiston analysoinnissa esittelen sen, kuinka tuotin tarinoista monimuotoisia narratiiveja ja tekstiivistyksiä.

Aloitin tulosten esittelyn siitä, kuinka sukupuoli ja sukupuolitietoisuus ovat esillä tarinoissa. Tällöin ensimmäinen analyysi kohdistuu tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja segregaatioon. Tämä pohjustaa tulkintaani siitä, kuinka ammatilliset korkeakouluopettajat ymmärtävät ja havainnoivat sukupuolen merkitystä opetustyössään. Kysyn onko sukupuoleen sitoutuneella vallankäytöllä merkitystä sukupuolitietoisuuden edistämässä ja mitä ikä merkitsee opettajuudessa. Tutkimushavainnot ammatillisen korkeakouluopettajan kehollisesta toimijuudesta ja sukupuolesta ovat seuraavan analyysin aineksia. Opetuspaikan ja tilanteen kulttuuriset ilmentymät sekä tiedon ja taidon yhteensovittaminen sukupuolitietoisesti tai -tiedostamatta ovat seuraavana. Lopuksi kysyn, onko opettajan toiminta sukupuolitietoista vai -tiedostamatonta pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä, sekä ovatko sukupuolitietoisuutta edistävät kriittinen ja feministinen pedagogiikka mahdollisia käytäntöjä ammatillisissa korkeakouluissa. Alalukujen yhteenvetoluvut sisältävät tutkimushavaintojani suomalaisista, unkarilaisista ja englantilaisista tarinoista tekstiivistyksinä.

Pohdinnassa palaan ensin tutkimukseni lähtökohtien tarkasteluun siitä, miten olen kerännyt ja analysoinut tutkimusaineistoni. Arvioin tutkimukseni vakuuttavuutta. Pohdin tällöin aineistoni laadullisuutta ja menetelmällisiä valintojani. Pohdin myös, nostavatko tutkimushavainnot sukupuolen merkittävyyden esille ammatillisen korkeakouluopettajan toimijuudessa, pedagogisessa ajattelussa ja -käytännöissä. Kyselen, antaako tutkimukseni uusia teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia sukupuolen ymmärtämiseen ja sukupuolitietoisuuden edistämiseen. Tuon myös lukijalle esille ajatuksiani tutkimukseni luotettavuudesta, todentuntuisuudesta ja tutkimuseettisistä ratkaisuista. Tähän keskusteluun kuuluu oleellisena osana pohdinta siitä, olenko osannut toimia tutkimuseettisesti toisia tutkijoita, tarinankertojia ja -kirjoittajia kohtaan. Aivan viimeisenä esittelen jatkotutkimussuosituksia. Päädyn loppusanoihin. Liitteet muodostuvat haastattelupyynnöistä, tilastoista ja muusta tutkimuksen tausta-aineistoa.

2 MERKITYKSELLINEN JA VAIETTU SUKUPUOLI

Johdattelen lukijani tutkimuksessa käyttämäni viitekehykseen siten, että ensimmäisenä käsittelen sukupuolittietoisuutta. Tätä seuraa keskustelu sukupuolesta toimijuuteen liittyvänä merkitystä tuottavana tekijänä. Pedagogista ajattelua ja käytänteitä avaan kolmannessa aluvussa ja lopuksi esitän yhteenvedon sekä omat tutkimussitoumukseni.

2.1 Sukupuolittietoisuutta etsimässä

2.1.1 Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja segregaaation purku

Rajaan tutkimuksessani tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja segregaaation purun käsittelyn sukupuolinäkökulmaan käsitellessäni ammatillista korkeakouluopettajuutta. Keskustelu tasa-arvosta ja siihen liittyvästä tasa-arvotyöstä, yhdenvertaisuudesta ja segregaaatiosta on tarpeellista ja oleellista tässä tutkimuksessa, koska oletan, että ammatillisia korkeakouluopettajia kategorisoidaan ja paikannetaan sukupuolen, etnisen taustan, iän, varallisuuden, poliittisten mielipiteiden ja koulutuksen mukaan. Erotteluja perustellaan muun muassa olemassa olevana luonnollisena olotilana, sosiaalisilla rakenteilla ja vallalla koulutusalaakohtaisesti.

Tasa-arvo on monisyinen ja jatkuvasti liikkeessä oleva käsite, joka kattaa hankalasti yhteen sovitettavia ulottuvuuksia, kuten esimerkiksi iän, vammaisuuden ja kansalaisoikeudet (Kantola, Nousiainen & Saari 2012). Tasa-arvoisen kansalaisuuden mahdollisuuksia on pohdittu jo antiikin filosofiasta lähtien, mutta valistusfilosofia toi nämä pohdinnat lähemmäksi nykyä. Tuolloin myös sukupuolten tasa-arvon mahdollisuudet nousivat esille. (Monk & Raphael 2005.) Näen, että ammatillisen korkeakouluopettajan työssä tasa-arvoa tuotetaan käytännössä

opetustyössä (Vrt. Holli 2003; Tuori 2012, 283). Painotan moninaisuuden (diversity) ymmärrystä eli sitä, että tasa-arvo tarkoittaa erilaisia asioita opettajille ja opettajaryhmille erilaisissa koulutusala konteksteissa. Koulutuksen tasa-arvon ideaalisena tavoitteena Euroopassa on ihmistyden ja erilaisuuden kunnioitus, hyväksyminen ja mahdollistaminen opiskeluun, mikä on kirjattu myös Euroopan Unionin toimeksiannosta laadittuihin raportteihin.

Tasa-arvoisuutta koulutuksessa edistetään myös lukuisilla projekteilla (mm. Brunila 2011, 222–231). Suomessa julkisten viranomaisten tehtävänä on edistää tasa-arvoa kaikilla aloilla ja siksi myös ammatillisten korkeakoulujen tehtävänä on purkaa segregatiota koulutuksessa ja sen avulla erityisesti työelämässä. Samalla edistetään naisten ja miesten sijoittumista tasa-arvoisesti erilaisiin ammatteihin. Lisäksi viranomaisten tulee edistää työolosuhteiden tasa-arvoisuutta. Unkarissa – kuten Suomessakin – julkisen sektorin komiteoissa tulee olla vähintään 40% toista, vähemmistönä olevaa sukupuolta. Unkarissa, Suomessa ja Isossa-Britanniassa on mahdollista toteuttaa positiivista syrjintää. Tällä tarkoitetaan muun muassa sitä, että vähemmistönä olevaa sukupuolta rohkaistaan hakeutumaan sellaisille aloille, joissa he olisivat vähemmistönä. Michálle E. Mor Barak (2005, 19, 39–45, 60–70) osoittaa tutkimuksessaan monimuotoisuuden hyväksymisen tärkeyttä työpaikoilla.

Anne Laiho (2013, 27–44) tarkastelee artikkelissaan tasa-arvoa koulutus- ja tasa-arvopoliittisista sekä juridisista lähtökohdista käsin 2000-luvulla. Hänen mukaansa koulutusjärjestelmät ovat yhteiskunnan järjestelmiä ja siten myös poliittisesti kehittyneitä, kuten myös lainsäädäntö. Kuten hän (emt.) korostaa, tasa-arvo on poliittisesti sidoksissa tasa-arvotavoitteiden toteuttamisaikaan ja -paikkaan. Näin ollen myös sukupuolten tasa-arvo liittyy kiinteästi yhteiskunnan poliittiseen,

”Sukupuolten tasa-arvon monenlaisten merkitysten ja ristiriitaisuuksien tunnistaminen koulutuksessa on kuitenkin keskeinen lähtökohta, jotta tasa-arvoa ylipäänsä voidaan edistää ja sen toteutumista seurata”.

Koulutuksen yhteiskunnallista ja tasa-arvoa tuottava näkökulma on myös Juha Suorannan (2006) ja Stephen Brookfieldin (2005) tutkimuksissa. Edelläkuvatut näkökulmat tasa-arvoon ohjaavat myös tätä tutkimusta siten, että keskusteluun nousee sukupuolten tasa-arvo ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa työelämä- ja yhteiskuntasidonnaisesti.

Johanna Kantolan, Kevät Nousiainen ja Milja Saaren (2012) toimittama kirja tasa-arvosta oikeuden ja politiikan näkökulmista tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden kriittiseen ajatteluun. Kirjan artikkelit kyseenalaistavat Suomessa itsestään selvänä pidetyn käsityksen tasa-arvosta. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa tasa-arvo on nähty pitkälti yleiskäsitteenä, samankaltaisuutena, sukupuolineutraalisuutena, juridisina oikeuksina ja mahdollistuksina eli muodollisena tasa-arvona ja yhtäläisinä lopputuloksina eli tosiasiallisena tasa-arvona. Oletan, että nämä näkökulmat nousevat pohdintaan tutkimusaineistoa lukiessani.

Pyryn tutkimuksessani näkemään tasa-arvon ideaalisena tasa-arvoon tähtäävänä toimintana, muodollisena ja tosiasiallisena. Tähän näkökulmaan saan aineksia Anne Maria Hollin (1995, 19, 24–25, 59) käyttämästä Zillah Eisensteinin näkemyksestä tasa-arvon moninaisuudesta ja ihmisten välisistä eroista. Tällöin tutkijan olisi samanaikaisesti havaittava tasa-arvon liittymät samankaltaisuuteen ja ihmisten välisiin yhteisiin nimittäjiin. Tasa-arvon käsitteen sisältyy silloin suhteellisuus ja muuttuvuus. Samanlaisuus ja erilaisuus ovat samanaikaisesti esiintyvä jatkumo, jossa liikutaan. Kuten Anne Maria Holli (2012, 78–79) näkee, näen tasa-arvon mahdollisuutena (equality of opportunities) ja lopputuloksena (equality of results). Muodollisena tasa-arvo ilmenee poliittisina oikeuksina, jota kuitenkin rajoittavat stereotyyppiset käsitykset sukupuolista sekä naisten paikoista että tehtävistä.

Olen ymmärtänyt lukemaani siten, että tasa-arvoa ja epätasa-arvoa tuotetaan työssä tietoisesti tai tiedostamatta. Sukupuolinäkökulma on tällöin haaste sekä ammatillisessa opettajakoulutuksessa että korkeakouluopettajuudessa. Tutkimukseni tukeutuu sukupuolinäkökulman haasteellisuuteen opettajakoulutuksessa muun muassa Elina Lahelman (2006) kouluja ja opettajakoulutusta käsittelevään tutkimukseen. Hän jatkaa sukupuoliteeman käsittelyä myös toimijuuden yhteydessä koulutuksessa (2009) ja sukupuolitietoisuuden tutkimista koulussa ja opettajakoulutuksessa (2011, 90–95). Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta opettajakoulutuksessa ovat lisäksi tutkineet muun muassa Pirkko Hynninen ja Elina Lahelma (2008, 283–288).

Ymmärrän edellä esittämäni tutkimushavainnot siten, että myös ammatillisissa korkeakouluissa tasa-arvon edistämiseksi sukupuolen monimuotoisuus tulisi tunnustaa, tunnustaa ja hyväksyä (vrt. OPM 2008). Tutkijana oletan, että opettajilla on mahdollisuuksia kehittää työelämän ja koulutuksen välisiä suhteita sekä poistaa eriarvoisuuden perustuvaa alistusta. Lähtökohtana on tällöin alistetun puolelle asettautuminen ja sukupuolen monimuotoisuuden ymmärrys erilaisissa valtakonteksteissa. Käytännössä suomalaista tasa-arvokeskustelua on käyty paljolti valtiollisen tasa-arvopolitiikan lähtökohdista. Tämä on pontimena myös 1980-luvun naistutkimuksen piirissä käydylle keskustelulle, jossa tasa-arvoa määriteltiin tasa-arvoisena toimintana, naisten näkemyksinä ja kokemuksina sekä vaatimuksina yhteiskunnan toimintaan. Tasa-arvosta käsitteenä tuli silloin monimuotoinen sukupuoliero häivyttävä käsite. Tasa-arvoa ei kuitenkaan voida kiinnittää samanlaisuuden, erilaisuuden, miesnormisuuden, naisnormisuuden, edistykellisyys tai taantumuksellisuuden oletuksiin. Päinvastoin tasa-arvo saa erilaisia merkityksiä edellä kuvatussa kehikossa. Siksi pyrin tutkimuksessani välttämään yksioikoista näkemystä tasa-arvosta ja tuomaan esille tasa-arvon monimuotoisuutta ja kontekstisidonnaisuutta.

Lontoon julkilausuma (2007) painottaa eurooppalaisen korkeakoulutuksen kehittämistä myös tasa-arvoisuuden näkökulmasta. Euroopan Unionin toimijuutta käsittelevissä tilastoissa sukupuoli on eräs tekijä (Lempiäinen 2009, 41–70). Tilastot mahdollistavat tasa-arvoisuuden epäkohtien näkemisen. Suomessa valtioneuvoston (STM 2010) selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta linjaa suomalaista tasa-arvopolitiikkaa aina vuoteen 2020 saakka. Selonteko pohjautuu hallitusohjelmien ja tasa-arvo-ohjelmien tavoitteisiin ja ministeriöiden selontekoa varten teettämiin taustaselvityksiin (Holli & Rantala 2009; Julkunen 2009; Kuusi ym. 2009). Pääteemoina ovat muun muassa koulutuksen ja työelämän tasa-arvoistaminen ja sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen koulutuksessa. Suomessa Matti Vanhasen II hallitusohjelma (2008–2011) sisälsi tasa-arvo-ohjelman ja siitä tuotettiin loppuraportti ministeriöiden – kuten esimerkiksi OKM:n – toiminnan ohjaukseen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2011). Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015 (STM 2012) määrittää työskentelyä tasa-arvon hyväksi edelleen. Edellä kuvatuissa ohjelmissa ja raportissa korostetaan valtavirtaistamisen tärkeyttä, tasa-arvotietoisuutta koulutuksessa ja segregaaation lieventämistä sukupuolitietoisuuden edistämiseksi. Niissä todetaan, että tasa-arvoa on tähän saakka edistetty ensisijaisesti hankkeilla, mutta tavoite on jalkaannuttaa ja vakiinnuttaa tasa-arvotyö kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan läpäisyperiaatteella. (Ks. myös STM 2010.) Edelläkuvatut säädökset ja niiden taustaselvitykset määrittävät myös ammatillisten korkeakoulujen toimintaa tasa-arvotyössä.

Sukupuoleen liittyvien tiedostamattomien toimintatapojen ja kirjoittamattomien sääntöjen esiintuominen on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää koulutus- ja ammattialojen sukupuolen mukaisia jakaantumia. (Vrt. Richardson 1988, 6–7, 158). Tässä tilanteessa korkeakoulun johtamisen merkitys tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi sekä segregaaation purkamiseksi korostuu. Myös säädösten toimivuuden tarkastelulla on merkitystä. Esimerkiksi tasa-arvolain toimivuutta oikeusturvan näkökulmasta ovat selvittäneet muun muassa Outi Anttila ja Kevät Nousiainen (2014).

Oletan, että tasa-arvotyöhön ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa sisältyy emansipaation ja valtauttamisen pyrkimyksiä. Tämä näkökulmani pohjautuu Kristiina Brunilan

(2009b, 6–7, 45) havaintoihin. Tasa-arvotyö tapahtuu pitkälti alhaalta ylös (bottom-up) -työskentelynä. Tasa-arvotyötä tekevät henkilöt ovat usein naisia, joiden kuuluu olla tunnollisia hallinnon rakenteille voidakseen säilyttää paikkansa organisaatiossa. Kristiina Brunila (2009b, 109) osoittaa, että suomalaisessa tasa-arvotyössä on jännitteitä. Hänen (emt.) mukaansa tasa-arvotyö, samoin kuin yhdenvertaisuustyö, ovat saaneet ”naisleiman”. Työ segregaaation purkamiseksi, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden hyväksi on suunnitelmassa ja sopimuksissa, mutta edistyminen käytännössä on erittäin hidasta. Vaarana on näennäinen tasa-arvo, joka voi johtaa sukupuolisokeuteen ja segregaaation edelleen esiintymiseen. Kristiina Brunila (2011, 222–231) osoittaa artikkelissaan, että sukupuolten välisen tasa-arvoisuuden edistäminen Suomessa on ollut pääasiallisesti hallinnollista, projektivetoista ja virkamiesvastoista tasa-arvotyötä. Suomalainen tasa-arvokehitys on ollut hitaampaa kuin muissa pohjoismaissa (vrt. Berqvist 2001).

Tasa-arvotyö voi professionalistua muun muassa projekteissa (vrt. European Commission 2010; Teräs 2008). Eräs syy tähän on julkisen sektorin markkinoistuminen ja Euroopan Unionin projektiperustainen työ tasa-arvon edistämiseksi (Brunila 2009b, 100–102). Tasa-arvotyöllä on merkitystä seksuaalisen häirinnän estämisessä ja työhyvinvoinnin sekä terveyden edistämässä, kuten Mervi Heikkisen (2011, 174–183) tutkimus yliopistosta osoittaa. Tämän tutkimuksen kannalta huomattavaa on myös se, että ammatillinen korkeakoulutus on projektisoitumassa. Tämä tarkoittaa sitä, että työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa toteutetaan käytännön kehittämishankkeita, joissa opettajat ja opiskelijat ovat mukana projektityöntekijöinä. Kysyn itseltäni, sisältyykö näihin kehittämishankkeisiin ja jokapäiväiseen opetustyöhön tasa-arvotyö ja sukupuolitietoisuus?

Mari Kangasniemi (2008, 56–60) tutkii tasa-arvoa ja tasa-arvotyötä hoitotyön näkökulmasta. Hän nostaa esille tasa-arvon monimuotoisuuden ammatillisen opettajan työssä. Tämä näkökulma on tarpeellinen tutkimukselleni, koska tutkimukseni sisältää sosiaali- ja terveysalalta tulevia tarinoita. Liisa Suhonen (2008), ammatillisen korkeakoulutuksen ammattilainen, puolestaan peräänkuuluttaa tasa-arvoa ja yhteiskunnallista näkemystä ammatillisen korkeakoulutuksen keskiöön yleisellä tasolla keskustelematta sukupuolesta. Yhteiskunnallinen, ennen kaikkea työelämäkonteksti, on oleellista ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Siksi Liisa Suhosen (emt.) työ antaa kehyksiä tutkimukselleni, kuten myös Päivi Naskalin (2001) tutkimus koulutuksen piilorakenteista ja kulttuureista yliopistokontekstissa, joiden avulla alistusta toteutetaan ja samalla tuotetaan epätasa-arvoa. Päivi Naskali (2001) tuo esille sukupuolen kasvatustieteen näkökulmasta feministisenä kasvatustieteenä, subjektiivisenä merkityksenä ja pedagogikkana.

Onko tasa-arvosta tullut vanhanaikaista ja sisältääkö käsite miehen normin, kysynee Anne Maria Holli (1995, 14–26) tutkimuksessaan. Feministisessä tasa-arvon kritiikissä tuodaan esille se, että jos tasa-arvo-käsitteen ymmärretään sisältävän miehen normina, niin se samalla sisältää sukupuolieron ja naisen toisena sukupuolena. Anne Maria Holli (emt.) korostaa tasa-arvon relationaalista luonnetta. Tällöin tasa-arvoa ei voida määrittää suoraan samanlaisuutena tai erilaisuutena, vaan se on pikemmin näiden välillä olevaa. Tasa-arvosta keskustellaan erilaisissa feministisissä suuntauksissa muun muassa sukupuolten välisenä tasa-arvona, poliittisena, taloudellisena ja sosiaalisena tasa-arvona sekä sukupuolieroina. Käsitteenä tasa-arvo sisältää vertailun elementin; samankaltaisuuden tai erilaisuuden ihmisten välillä. Anne Maria Hollin tutkimukset johtavat pohdintani siihen, miten ammatillisissa korkeakouluissa opettajat eri koulutusaloilla näkevät tasa-arvon.

Aino-Haapala Samuelin (2010, 260–261) mukaan naisten tulo miesenemmistöisille aloille ei välttämättä takaa tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia miesten kanssa. Tämä siksi, että maskuliinisuuden ja feminiinisuuden järjestykset asettavat naiset ja miehet erilaisiin aseisiin koulutuksen arjessa. Naiseus ja feminiinisyys eivät hänen mukaansa saisi olla maskuliinisuudelle alistaisia. Toivottavasti näin ei ole ammatillisissa korkeakouluissa.

Yhdenvertaisuus-käsitteen avulla tarkastelen yhdenvertaista kohtelua iästä, etnisestä alkuperästä ja uskonnosta riippumatta. Tässä tutkimuksessa se merkitsee sekä opettajien että

oppijoiden yhdenvertaisuutta. Keskusteluun nousee tällöin myös syrjintä ja sen aiheuttajat. Ideaalina ajatuksena on mahdollistaa kaikille yhdenvertaiset edellytykset koulutukseen. Oikeusjärjestelmä ja poliittiset päätökset rajaavat ammatillista korkeakouluopettajuutta ja siten myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä. (Kantola & Nousiainen 2008; Laiho 2013.)

Euroopan Unionin Amsterdamin sopimus (A55/1999, ks. myös A68/1986) on merkittävästi vaikuttanut yhdenvertaisuuslain edistämiseen unionin jäsenmaissa. EU:n perustamissopimukseen (ks. EU 2014) mukaan sukupuoleen, etniseen alkuperään, uskonnolliseen suuntaukseen, vakaumukseen, vammaisuuteen, ikään tai seksuaaliseen suuntautumiseen perustuvaa syrjintää tulee torjua. Ongelmana on se, miten syrjintä määritellään ja todistetaan.

Suomessa yhdenvertaisuuslain (L1325/2014) tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta ja turvata sen toteutus yhdenvertaisuussuunnitelmalla. Sen mukaan ketään ei saa syrjiä etnisen tai kansallisen alkuperän, iän, vakaumuksen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Yhdenvertaisuuslain soveltamisalan ulkopuolelle jäävät koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja koulutusjärjestelmät. Yhdenvertaisuudella edistetään ihmisoikeuksia ja perusoikeuksia. Laki kieltää välittömän ja välillisen syrjinnän sekä häirinnän. Oppilaitoksilla on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta suunnitelmallisesti kaikessa toiminnassaan. Toisaalta taas laki sallii positiivisen erityiskohtelun, jolla edistetään yhdenvertaisuuden toteutumista. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat voidaan tuottaa yhteiseksi asiakirjaksi. Sukupuolitietoisuus suunnitelmien tuottamisessa on oleellista.

Johanna Kantola ja Kevät Nousiainen (2008, 6–20) ovat tutkineet mahdollisuutta yhdistää syrjinnän vastaiset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait. He (emt.) kaipaavat lakien sisällön tarkastelua tasa-arvopolitiikan luonteesta ja syrjinnän arkitodellisuuden ymmärtämisestä sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Pohjoismaissa sukupuolten välisen tasa-arvopolitiikan painopisteenä on ollut tasa-arvon edistäminen eikä syrjinnän kieltäminen. Syrjinnän estäminen on tällöin jäänyt vähäisemmälle huomiolle esimerkiksi Suomessa. Johanna Kantolan ja Kevät Nousiaisen (2008) mukaan eurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna Suomessa syrjinnän havaitseminen on kaikkein alhaisinta. Useat tutkijat uskovat, että sukupuolten välinen tasa-arvo on toteutunut Suomessa. Käytännössä kuitenkin esimerkiksi samapalkkaisuutta ei ole vielä saavutettu. Tasa-arvolaki ei ole näin ollen kovin tehokas käytännössä. (Saari 2012.)

Sukupuoli voi olla este tai peruste syrjintään kaikissa yhteiskunnissa sekä naisille että miehille (Malmi 2009). Christina Berqvist (2001, 300–301) toteaa, että jakoa naisten ja miesten koulutukseen sekä ammattialoihin voidaan tasa-arvoistaa koulutuksen rakenteita ja toimintaa kehittämällä. Tällöin keskusteluun nousevat koulutuksen piilorakenteet ja kulttuuriset arvot sekä sukupuolen näkyvyys tai piiloisuus (Richardson 1988, 50–55). Vähemmistönä olevan sukupuolen suosinta on eräs keino segregaatien purkamiseksi. Kiintiöt, jotka takaavat koulutuspaikkoja ovat erityistoimenpiteitä. Suomessa tasa-arvolaki mahdollistaa positiivisen syrjinnän tietyin reunaehdoin esimerkiksi kieliperustaisesti. Hallinnossa yleisperiaatteena on tasapuolisuusvaatimus. Tällä tarkoitetaan sitä, että sekä miehiä että naisia ja erilaisista taustoista tulevia on kohdeltava tasapuolisesti. Suomessa etninen alkuperä, vammaisuus, ikä ja seksuaalinen suuntautuminen on tunnistettu syrjinnän lähteeksi useammin kuin sukupuoli. (Ks. esim. Korvajärvi 1999.) Isossa-Britanniassa positiivinen tasa-arvon edistämisvelvollisuus tuli lakisääteiseksi vuonna 2006, mutta se koskee vain viranomaisia, ei yleisesti työnantajia. Lisäksi sekä Suomessa että Isossa-Britanniassa erilaiset naisliikkeet ja järjestöt edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta segregaatien purkamiseksi.

Suomessa yhdenvertaisuuslain mukaan syrjintä on koulutuksessa kiellettyä kaikilla mahdollisilla henkilöön liittyvillä perusteilla, kuten EU:n minimivaatimukset edellyttävät. Britanniasa Equality and Human Right Commisio (EHRC) valvoo useita lakeja, jotka edistävät tasa-arvoa ja estävät syrjintää. EU:n oikeusjärjestelmä ja Euroopan ihmisoikeussopimuksen tulkinta ei ole mahdollistanut kaikille syrjintäperusteille samanlaista suojaa. Syrjintäperusteet eivät kansainvälisissä säädöksissä ole yhdenvertaisia. Britanniassa keskitytään syrjintäkieltojen valvontaan,

ei tasa-arvopoliittisten toimenpiteiden kehittämiseen. Tämä on päinvastaista toimintaa kuin pohjoismaissa, joissa tasa-arvon edistämällä on pitkä perinne. Kuitenkin ihmisiä syrjitään useilla eri tavoilla kaikissa maissa. Siksi niin sanotun risteävän syrjinnän katsotaan olevan eri asia kuin syrjintäperusteita yhteen laskemalla määritelty syrjintä. Kyseessä on tällöin henkilön kautta vähemmistöryhmiin kohdistuva syrjintäkielto. Moniperustaisesta syrjinnästä ei ole erityisiä säädöksiä, vaikka EU:n direktiivit huomioivat syrjinnän mahdollisuuden sekä rotusyrjinnässä että työelämän tasa-arvo-direktiiveissä. Suomessa tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen ovat enemmän tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien lähtökohtia kuin syrjinnän kieltöjä. Tämä voi johtaa siihen, että vähemmistöjen olennaisimpiin syrjintäongelmiin ei välttämättä keskitytä. Myöskään Iso-Britannian lainsäädäntöuudistuksissa ei ole nähtävissä parannuksia moniperusteisen syrjinnän käsittelemiseen. (Kantola & Nousiainen 2008, 6–19.)

Segregaatio tarkoittaa eriytymistä, eriyttämistä tai eristämistä. Sukupuolen mukainen segregaatio on sukupuolen mukaista eriyttämistä. Se on keskeinen mekanismi, jolla tuotetaan sukupuolten välistä eriarvoisuutta yhteiskunnassa. Eriyttämisen kanssa toimii hierarkiasoinnin periaate siten, että miehiä arvotetaan korkeammalle kuin naisia työelämässä. Segregaatiota ylläpidetään ja tuotetaan kulttuurisilla käsityksillä ja mielikuvilla, odotuksilla ja ihanteilla. (Tanhua 2012, 19–20.) Näen kuitenkin, että opettajilla on mahdollisuus rakentaa tai purkaa omalla toiminnallaan segregaatiota (vrt. Ojala ym. 2009a; Teräs 2005).

Daniel B. Wright, Asia A. Eaton ja Elin Skagerberg (2014, 1–10) käsittelevät tutkimusartikkelissaan ammatillista segregaatiota ja psykologista sukupuolieroa. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että työmarkkinat jakaantuvat edelleen sukupuolen mukaan. Esimerkiksi 78% USA:n terveydenhoitolan työntekijöistä on naisia ja vastaavasti rakennusalalla vain 9%. Miehet suuntautuvat pääasiallisesti yhteen ammattialaan uransa aikana, mutta naiset useampaan. He (emt.) osoittavat, että segregaatiolla on negatiivisia sosiaalisia ja taloudellisia vaikutuksia. Jo tämän takia segregaatiota tulisi purkaa. Olisi kiinnostavaa tarkastella, millainen on tilanne Suomessa, Unkarissa ja Isossa-Britanniassa. Luciana Ricciutelli ym. (2005) ehdottaa segregaatien purkamiseksi feministisen ajattelun mukaista tapaa toimia tasa-arvon, sosiaalisten oikeuksien – kuten koulutuksen – ja ihmisoikeuksien puolesta sekä paikallisella että globaalilla tasolla (ks. McGrath 2012, 623–631). Tämä on ideaali myös tämän tutkimuksen näkökulmasta.

Ammatilliset korkeakoulut ovat edelleen jakaantuneet miesten ja naisten opetusaloiksi, kuten johdannossa tilastot osoittivat. Tähän keskusteluun Aino Haapala-Samueliin (2010, 252–262) tutkimus antaa arvokasta tietoa viitekehyselleni. Hän tarkastelee artikkelissaan sukupuolen mukaan jakaantuneita ammatillisia opiskelualoja naisten opiskelijoina esittämien puheiden ja merkityksenantojen kautta. Hän päätyy siihen, että toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa ei toivota erontekoa naisten ja miesten välille. Sukupuolisesta häirinnästä ei puhuta, koska se nostaisi esille sukupuoleen liittyviä valta-eroja. Naisten numeraalisen määrän lisääminen miesvaltaisille aloille ja miesten tulo naisvaltaisille aloille ei riitä tasa-arvon saavuttamiseksi, vaan koulutuksessa tulisi tunnistaa seksistisen puheen ja maskuliinisen vallankäytön välineet. Myös Liisa Tainio (1995, 64–66) tuo eron merkitystä esille artikkelissaan. Kyselen, tunnistavatko ammatilliset korkeakouluopettajat seksistiset puheet ja maskuliinisen vallankäytön mekanismit.

Joan Acker (1990, 1991) osoittaa sukupuolen sosiaalista ja kehollista rakentumista työssä, jolloin myös työ rakentuu sukupuolijaon mukaisesti. Sigrid Leitnerin (2003, 367–368) mukaan sukupuoli näkyy eroina naisten ja miesten ammattien välillä. Eronteissa vedotaan biologisuuteen ja seksuaalisuuteen (kehollisuus/ruumiillisuus). Myös Kevät Nousiaisen (1998) tutkimuskiinnostuksena ovat erot ja yhtäläisyydet. Erojen kautta legitimoidaan erilainen kohtelu ja siten mahdollistetaan koulutuksen ja työelämän segregaatio. Sukupuoleen perustuva erilainen kohtelu on institutionalisoitunut organisatorisiin rakenteisiin. Tällöin keskusteluun nousee se, miten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait toimivat käytännössä. Tähän kysymykseen liittyy sosi-

aalipoliittinen toiminta, esimerkiksi äitiyshuolto ja vanhempainlomat (Anttonen 1997a ja b). Toisaalta erilaisella kohtelulla luodaan kulttuurisia rajoja julkisen ja yksityisen elämän välille. (Vrt. Julkunen & Silius 1995). Tällöin seksuaalisuutta tarkastellaan pääasiallisesti heteroseksuaalisena ja perhekeskeisenä toimintana. Ammatillisessa korkeakoulukontekstissa ymmärrän tämän keskustelun opettajan opetustyön ja perhe-elämän välisenä haasteena.

2.1.2 Opettajuus, kulttuurinen monimuotoisuus ja sukupuoli

Ammatillisen opettajuuden osatekijöiksi Anna Mari Leinonen (2008, 20) määrittelee ala-kohtaisen sisältötiedon, pedagogisen sisältötiedon, pedagogiikan, pedagogisen rakkauden ja eettisyyden. Hän näkee, että ammatillinen ja henkilökohtainen kiinnostus pedagogiikkaan sekä eettisyys ovat kaiken opetustyön lähtökohta. Tämä näkemys tukee tutkijan ajattelutapaa ammatillisesta opettajuudesta. Tästä lähtökohdasta ymmärrän, että ammatillinen opettajuus näkyy toisille opettajille persoonallisena ja inhimillisenä toimintana suhteessa oppijoihin, kollegoihin ja yhteistyöhön työelämän kanssa.

Muuttuva maailma tuonee mukanaan kulttuurista monimuotoisuutta opetus- ja koulutustilanteisiin. Käsitteiseni mukaan tämä edellyttää ammatilliselta opettajakouluttajalta ja korkeakouluopettajalta kykyä toimia erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien oppijoiden ja kollegoiden kanssa. Liisa Timonen ja Ritva Kantelinen (2013, 258–269) kuvaavat tätä aihealuetta moninaisuus-käsitteen avulla opettajakouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä. Opettajuudessa puhutaan kansainvälisyyskasvatuksesta, kulttuurienvälisestä kasvatuksesta, monikulttuurisuuskasvatuksesta ja moninaisuuskasvatuksesta. Kaikilla näillä käsitteillä on omat juurensa ja selityksensä. Tälle tutkimukselle monikulttuurisuuskasvatuksella on merkitystä, koska siinä on mukana samanaikaisesti lokaali ja globaali näkökulma, kulttuurien moninaisuus ja sensitiivisyys, eettisyys ja taito toimia vastuullisesti kulttuurisesti monimuotoisissa ympäristöissä. Aivan samalla tavalla moninaisuuskasvatus (diversity education) antanee tutkijalle aineksia tutkimuksen eteenpäinviemiseen. Siinä on mukana globaali ja lokaali näkökulma, moninaisuus toiseuden kaikkiaan kattavana käsitteenä, eettisyys, tasa-arvoisuus ja taito toimia vastuullisesti monimuotoisessa maailmassa. Näitä käsitteitä yhdistävänä ja täydentävänä käsitteenä puhutaan moninaisuudesta. Tällöin keskustelu sisältää muitakin kuin kulttuurisia piirteitä, kuten esimerkiksi sukupuolen tuomat ulottuvudet, terveyden ja iän. Edelläkuvatuissa käsitteissä korostuu monitieteinen lähestymistapa, erilaisuuden, vierauden ja toiseuden ymmärtämisen tavoite. Käsitteen valintaa tärkeämpänä Liisa Timonen ja Ritva Kantelinen (2013, 260) pitävät kasvatuksen eettistä tavoitetta siitä, että opiskelijan kriittistä ymmärrystä yhteiskunnasta, tiedoista ja taidoista sekä humanista suhtautumisesta toisiin ihmisiin vahvistetaan. Kriittisen ymmärryksen tärkeys nousee esille myös Raija Julkunen (1995, 15–28) artikkelissa, jossa hän käsittelee sukupuolta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Edelläkuvat havainnot ohjaavat tutkijaa ymmärtämään työelämän vaateita ja opettajuutta, sekä näiden välillä esiintyviä haasteita opettajan monikulttuurisessa toimijuudessa.

Kun opettajuudessa puhutaan monikulttuurisuudesta (multiculturalism), puhutaan ideaalisesta näkökulmasta, jossa esitellään esimerkiksi erilaisista kulttuurisista taustoista muodostuvia opetusryhmiä. Kun taas puhutaan laadullisesti monikulttuurisuudesta (multicultural), puhutaan esimerkiksi etniseen taustaan liittyvistä tavoista käyttäytyä, pukeutua ja syödä. Käsitteenä monikulttuurisuus korvaa usein etnisyyden taustan. Myös näistä lähtökohdista käsin Ninetta Santoroa (2009, 33–45) mukailen tarvitaan ymmärrystä erilaisista kulttuuri- ja taustoista tulevia oppijoita kohtaan. Opettajan tulisi tiedostaa, minkälaista tietoa hän tarvitsee itsestään ja muista opetustyönsä tueksi. Verrattaessa näitä lähtökohtia ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen, kyselen tulevatko nämä tekijät ammatillisessa opettajakoulutuksessa esille yhdessä sukupuolitietoisuuden kanssa.

Opettajankoulutuksessa – myös ammatillisessa – on tarvetta kehittää kulttuurisesti vastavia pedagogisia käytäntöjä, kuten Katri Jokikokko ja Maria-Liisa Järvelän (2013, 245–257) artikkeli osoittaa. He (emt.) todentavat, että jokainen opettaja tarvitsee valmiuksia kohdata moninaisuutta. Haasteena on se, miten moninaisuus ymmäretään ja millä tavalla näitä valmiuksia voidaan opettajakoulutuksessa edistää.

Näen, että eräs keino moninaisuuden ymmärtämiseen on virallisten toimintatapojen ja jokapäiväisen opetustyön toimintatapojen suhteen esille ottaminen. Tämä suhde linkittyy koulutuspolitiikkaan, rakenteisiin ja paikkoihin. Opettajankoulutuksen sisällöissä tulisi tällöin olla tietoisuutta monikulttuurisuuden ilmentymisistä myös sukupuolen näkökulmasta. Tätä ajatusta tukee Ilana Paul-Binyamin ja Roni Reingoldin (2014, 47–57) artikkeli monikulttuurisuudesta opettajakoulutuksesta. Lisäksi muun muassa Roisin P. Cocoran ja Roland Torney (2013) peräänkuuluttavat opettajakouluttajien ymmärrystä tunteiden merkityksen tärkeydestä opettajaopiskelijoiden oppimisessa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna on myös aiheellista kysyä, onko tunteiden merkitys osattu huomioida ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa ja opettajuuden ammatillisuuden kehittämisessä sukupuolitietoisesti. (Vrt. Väisänen & Silkelä 2000.)

Eva Susan Becker, Thomas Goetz, Vinzenz Morger ja John Ranelluci (2014, 15–26) katsovat, että opettajuuteen sisältyvät tunteet ja ne vaikuttavat käyttäytymisen kautta oppijoihin. Oma opettajakokemukseni tukee tätä näkemystä. Kokemukset ja niihin sisältyvät tunteet ovat tärkeitä oppijoille. Opettaja luo tunteillaan ja persoonallisuudellaan hyvän oppimisen ilmapiirin opetus- ja oppimistiloihin. Hyvä tunneilmasto edistää oppimista. Tämä taas edellyttää, että opettaja tunnistaa tunnevaltansa ja pitää itsestään sekä fyysisesti että henkisesti hyvää huolta voidakseen luoda tunnemyönteisen ilmapiirin. Opettajan tulisi siksi tunnistaa tunnevaltansa ja sen paikantuminen. Opettajan sukupuoleen sitoutuneet tai -sitoutumattomat tunnetilat näyttävät sisäänrakennettuna käyttäytymisenä ja puheena. Ne vaikuttavat oppijoihin. Tunteet ovat yhtä tärkeitä kuin kokemusten esiintuominen oppijoille. Tästä syystä opettajan tulisi tunnistaa tunteidensa valta oppijoihin toimiessaan työssään.

Susanna Cairés, Leandro Almeida ja Diana Vieira (2012, 163–178) tutkivat, miten tulla opettajaksi, minkälaisia kokemuksia ja ennakkoluuloja on opettajaopiskelijoilla opetuksen käytänteistä. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että opettajakoulutuksessa korostuu oppiminen ja ohjaus sekä ammattiin että koulutusinstituution sosiaalistuminen. Tähän oppimisprosessiin vaikuttavat opettajaksi opiskelevan tunteet, mutta myös sukupuoli, aiempi työkokemus ja koulutusala. Tunteilla on fyysistä vaikutusta. Opettajaksi tuleminen on monimuotoinen prosessi, jossa on eriasteisia kehitysvaiheita. Siksi opettajakoulutuksessa tulisi olla lämmin, hyväksyvä ilmapiiri. Opettajakoulutuksen aikana saavutetut tiedot ja taidot korreloivat sosiaalistumisena koulutusyhteisöön. Opettajalle yhteisöllinen tuki, jaetut materiaalit, tekninen tuki ja emotionaalinen tuki ovat tarpeellisia. Jaettu opettamisen tietäminen ja taitaminen vahvistavat yhteisöllisyyttä. Sukupuoli näkyy heidän (emt.) tutkimustuloksissaan siten, että naiset väsyvät, stressaantuvat ja ovat miehiä enemmän huolissaan omasta opetustyöstään. Alhaisin tyytyväisyyden aste opettajuuteen on miesvaltaisilla matemaattisluonnontieteellis-taustaisilla opettajaopiskelijoilla ja korkein taidetaustaisilla opettajilla.

Opettajan itsensä ja oppijoiden kriittinen itsereflektio auttaa tunnistamaan omien opetuskäytäntöjen, arvojen ja uskomusten vaikutus opettamiseen ja oppimiseen monikulttuurisissa ryhmissä. Myös koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat opettajuuteen. Siksi monikulttuurisuuteen kasvatus on yhteisöllisesti kehitettävää sekä rakenteiden että käytänteiden osalta. Oletan, että opettaja yksilönä voi ainakin opetus- ja oppimistiloissa vaikuttaa omalla toiminnallaan monikulttuurisuuden edistämiseen, sukupuolitietoisuuteen ja tunteiden huomioonottamiseen kasvatusyhteisössään.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta ammatillisessa opettajuudessa korostuu tieto ja tiedon soveltaminen käytäntöön. Ammatillisen opettajakoulutuksen taustalla on opettajuustutkimus. Opettajuuden tutkimuksen lähtökohtia Risto Patrikaisen (1999, 39–40)

mukaan ovat prosessi-tuotos-tutkimus, tulkitseva tutkimusparadigma ja opettajan tarkastelu reflektiivisenä ammattilaisena. Prosessi-tuotosmalli on jo 1960-luvulta lähtien kritisoitu muun muassa opetusprosessin liiasta yksinkertaistamisesta sekä kokemusten ja tunteiden unohtamisesta. Tulkitsevassa tutkimuksessa keskitytään opettajan ajattelun laadulliseen tutkimukseen ja siihen, minkälaisia merkityksiä opettajat tuottavat. Reflektiivisessä tutkimuksessa opettajaa tarkastellaan itsenäisenä, ajattelevana ja harkitsevana toimijana. Tällöin korostuu ajattelun ja toiminnan vuorovaikutus. Tällöin voidaan olettaa, että reflektiivisellä tutkimusotteella on annettavaa myös tälle tutkimukselle, mutta myös prosessi-tuotosmalli antanee mahdollisuuksia tarkastella opettajuuden toimijuutta. Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (1994, 21) korostavat sukupuolitietoisuuden merkitystä kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Lähtökohtana ovat opettajien, opiskelijoiden, sidosryhmien käsitykset, uskomukset ja kokemukset. Tätä perustellaan sillä, että ihmisen todellisuus muodostuu tajunnallisuudesta, situationaalisuudesta ja kehollisuudesta. Kyselen itseltäni, onko näin myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Opettajan – oletan, että myös ammatillisen korkeakouluopettajan – arvo on riippuvainen Mimi Orneria (1992) mukaillen muun muassa ammatillisesta ja kronologisesta iästä, ammatillisesta osaamisesta sekä sukupuolesta, mutta myös oppilaitoksen valtasuhteista. Ammatillisuus rakentuu tiettyssä ajassa, paikassa ja kulttuurissa siten, että opettaja on tietoinen omasta rakentumisprosessistaan. Konstruktivisen käsityksen mukaan subjektiivisuus tuotetaan vuorovaikutussuhteina, jolloin toimiva subjekti on muiden suosiosta riippuvainen, epävarma ja muuttuvainen sekä aina muuttumisprosessin alla oleva ilmiö. Intersubjektiivisuus on kielellistä subjektin rakentamista, jossa äänen arvo on erilainen.

Opettajuudessa monenlaiset, samaan aikaan vaikuttavat tekijät esiintyvät yhteen kietoutuneina valtaan, sosiaaliseen asemaan, elämäntietoon ja ikävaiheisiin (vrt. O’Rand 2003). Erontekokategoriat ovat lähtöisin näistä positioista, joita Nira Yuval-Davisin (2006, 193–209) mukaan pitäisi tarkastella intersektionaalisesti, jos halutaan edistää sukupuolen välistä tasa-arvoa. Tämä tarkoittaa sitä, että erilaisia syrjinnän muotoja tulee tutkia yhteenkietoutuneina ilmiöinä. Intersektionaalisuus on tärkeä myös Kathy Davisin (2008) mukaan, kun käytetään feministisiä teorioita. Sanna Karkulehto, Tuija Saresma, Hannele Harjunen ja Johanna Kantola (2012, 17–28) tuovat artikkelissaan esille sen, kuinka intersektionaalisuutta voidaan käyttää metodologiana ja kuinka se on eräs avainkäsite vallitsevassa feministisessä ajattelussa. Intersektionaalisuus kokoaa yhteen erilaisia luokitteluja ja erontekoja kuten hierarkkisuuksia organisoimissa, muuttuvia suhteita sukupuolten välillä ja muita identiteettiin liittyviä kategorioita. Keskusteluun sisältyy myös sellaisia sosiaalisia suhteita kuten luokka, etnisuus, seksuaalisuus, ikä ja terveys. Heidän (emt.) artikkelinsa pohjautuu Kimberle Crenshawn vuonna 1991 tekemiin havaintoihin rakenteellisesta, poliittisesta ja representaatiollisesta intersektionaalisuudesta (vrt. Crenshaw 2005). Ymmärrän tämän ammatillisessa korkeakoulukontekstissa siten, että opettajuudessa sosiaalisissa suhteissa ja käytännöissä erilaiset kategoriat määrittävät valtaa, alistamista ja poissulkemista. Sukupuoli on tällöin yksi kategoria, mutta myös ikä ja etninen tausta sekä ruumiillisuus. Intersektionaalisen lähestymistavan avulla voidaan nostaa keskusteluun monimuotoisia rakenteellisia ja kulttuurisia valta- ja etuoikeussuhteita sekä epätasa-arvoa tuottavia tekijöitä. Karkulehto ym. (2012) ehdottavat artikkelissaan eri tasojen tarkastelua käsitellä *performatiivinen intersektionaalisuus*.

Myös Barbara Ann Cole (2009, 561–578) ja Alice Ludvig (2006, 245–258) korostavat sukupuolen ymmärtämisen tärkeyttä ja sitä, kuinka kaikki tekijät vaikuttavat ja merkitsevät yhteenkietoutuneesti. Heillä lähestymistapana on *narratiivisuus*. Tällöin sukupuoli ei ole vain kiinteä kategoria, vaan se voidaan tunnistaa ja tulkita suhteina ja suhteissa syntyvissä kohtaamisissa merkityksinä, kuten tässä tutkimuksessa (vrt. Juutilainen 2003, 38–64). Tätä näkökulmaa voi-

daan verrata Lauri Rauhalan (mm. 2009) käsitykseen situationaalisuudesta, kaiken kaikkeen vaikuttavuudesta. Tässä kontekstissa sukupuoli muodostaa tutkimuksessani monitasoisen ja monimerkityksisen tulkintakehikon. (Ks. myös McCall 2005, 1771–1800.)

Liisa Huhta (2003) näkee, että suomalaisessa koululaitoksessa sukupuolesta ei keskustella. Sen sijaan puhutaan sukupuolineutraalisuudesta, joka ymmärretään muun muassa siten, että pyritään poistamaan rakenteellisia tekijöitä sukupuolten yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista. Sukupuolineutraalisuus ilmenee asenteena ja se voi myös liittyä siihen, että se jätetään ottamatta huomioon. Neutraalisuuteen pyrkimys voi johtaa kuitenkin sukupuolisokeuteen. Voidaan myös nähdä, että ihmiset kokevat olevansa sekä maskuliinisia että feminiinisiä. Tämä liittyy sukupuoli-identiteettiin ja voi merkitä androgynistä asennetta, jolloin otetaan etäisyyttä. Androgynisyydessä on kyse enemmän tai vähemmän tietoisesta valitusta identiteetistä tai tulkinnasta. (Vrt. Lahelma 2006.)

Judy ElBushran (2000, 56) mukaan sukupuolitietoisuutta edistävällä koulutuksella ymmärretään pääasiassa naisten koulutusta. Tällöin naiset ymmärretään kapea-alaisesti yhtenäisenä ja samanlaisena ryhmänä ilman eroja, eikä sukupuolta sidota läpäisyperiaatteella opetustyöhön. Paula Allman (2001, 10, 45) puolestaan näkee, että käsitys sukupuolesta on usein unohdettu ja väärinkäytetty. Sosiaaliset heteroseksuaaliset, kulttuuriin perustuvat suhteet ovat markkinatalouden tunnusmerkkejä ja toimintatapoja. Marxilainen teoria kritisoi markkinatalouden tunnusmerkkejä ja näkee sukupuolen, samoin kuin alistamisen, esiintyvän piiloisena. Tämä läpinäkyttömyyden puute ilmenee vastakohtina ja erilaisina oppositioina yhteiskunnallisissa järjestelmissä. Mielenkiintoista olisi tietää, onko edellä esitetty tilanne samankaltainen ammatillisissa korkeakouluissa.

Sukupuoli on jokseenkin näkymätön ammatillisessa korkeakoulututkimuksessa. Siksi tarvitaan ymmärrystä sukupuolitietoisuudesta ja erityisesti segregaaation tutkimisen tarpeellisuudesta myös ammatillisessa korkeakoulukontekstissa. Koska ammatillisia korkeakouluja organisaatioina ei ole juurikaan tarkasteltu sukupuolen näkökulmasta, turvaudun Marta Calásin ja Linda Smircichin (1993) naisnäkökulmaiseen organisaatiotutkimukseen. He tuovat esille kokemuksen merkityksen sukupuolen narratiivisessa tuottamisessa. Heidän tutkimuksensa on tosin liike-elämän johtajuustutkimusta, jossa kysellään feminiinisyiden merkitystä organisaatioissa ja johtamisessa. Edelläkuvatut tutkimukset auttavat tutkijaa pohtimaan sukupuolen merkitystä ammatillisissa korkeakouluissa, korkeakoulujen johtamisessa ja opettajuudessa. Ymmärrän, että sukupuoli on kaikilla ammattialoilla vaikuttava, mutta painottuu ammattialakohtaisesti erilaisilla tavoilla. Johtajuudella määritetään mahdollisuuksia pohtia avoimesti sukupuolen merkitystä.

Sukupuolen tarkastelun lähtökohdaksi on usein asetettu naisen ja miehen todellisuuden eroavuus ja siitä syntyvä vastakkainasettelu. Sukupuolien välisten erojen lisäksi keskustellaan myös naisten välisistä eroista, erojen rakentumisesta ja purkamisesta. (Rojola 2004a, 159–178; 2004b, 25–43). Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli sekä seksuaalisuus muodostavat feministisen teorian vakaan kiintopisteen, josta teoria kehittyy ja politiikka saa muotonsa. Performanssilla voidaan tuottaa sukupuolta. Keskustelua erosta pidetään yllä vallalla hallintana ja taipumisella vallitsevan vallan tahtoon. Eroa tarkastellaan biologisena, psyykkisenä ja kulttuurisena. (Matero 2004, 245–265; Myyrä 2011, 178–184.)

Marianne Liljeströmin (2004) tekstissä on kritiikkiä sukupuolen jakamisesta biologiseen (sex) ja sosiaaliseen/kulttuuriseen (gender). Hän pitää tätä jakoa sukupuolieroa kasvattavana roolijakona. Tässä tutkimuksessa pyrin välttämään tällaista olemusajattelua, koska se johtaa helposti sellaiseen ymmärrykseen, että heteronormaatiivisuus on ainoa hyväksytty tapa olla ihminen. Oletan, että erojen korostaminen lisää sukupuolten välistä erottelua ja eriarvoisuutta opettajuudessa ja siksi tavoittelen monimuotoisuuden ymmärtämistä sulke-matta kuitenkaan keskustelua erosta täydellisesti pois.

2.1.3 Vallan vaikutuksia

Pasi Savonmäki (2007, 50–55) tuo esille mikropoliittisen vallan ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa ja opettajien yhteistyön toteuttamisessa. Suomessa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen strateginen ohjaus on lisääntynyt merkittävästi viime vuosina, mutta sen merkitystä valtaan on tutkittu vähän. Pasi Savonmäen (emt.) mukaan koulu ymmärretään yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa ja työyhteisönä, johon vaikuttavat sekä organisaation sisäiset että ulkoiset tekijät. Koulun kehittämisessä korostuvat konsensus, yhteiset tavoitteet ja arvot sekä yhteisöllisyys. Valtaa käytetään vaikuttamiseen, hallintaan ja suojautumiseen toisten vallalta. Sosiaaliset normit määrittävät valtaa. Organisatorinen valta perustuu käyttäjän asemaan, mutta valta ei välttämättä pysy organisatorisissa hierarkioissa, vaan muodollinen valta kietoutuu usein monimutkaisiin henkilösuhteisiin ja kykyyn vaikuttaa esimerkiksi ennen ja jälkeen päätöksenteon. Valta on myös kontrollia esimerkiksi ammatillisen korkeakouluopettajan työaikasuunnitelman kautta.

Ammatillinen kompetenssi on muun muassa kyvykkyyttä ymmärtää vallan ja intressien esiintymistä. Tällöin tiedon merkitys – esimerkiksi sukupuolitetuudesta – korostuu havaitsemisessa, tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä. Tieto on toiminnassa valtaa ja tiedon avulla suojellaan ja vahvistetaan omaa toimintaa. Opettaja pyrkii omalla toiminnallaan vakuuttamaan, että hänen työskentelynsä ja tietojen tulkinta on pätevää. Opetustyössä henkilökohtaisella tasolla ilmenee ristiriitoja ja erilaisia tulkintoja sekä intressejä muun muassa tiedoista ja taidoista. Nämä ristiriidat voivat olla piilossa tai sitten esiintyä ongelmina esimerkiksi opettajien välillä. (Vrt. Sheelagh 2008, 320.) Ymmärrän edellä kuvattua valtapuhetta ammatillisessa korkeakoulukontekstissa siten, että valta sisältyy rakenteisiin tuottaen muun muassa syrjintää ja sukupuoleen perustuvia käytäntöjä. Valta on myös yksilön ja yhteisön hallintaa toisia opettajia ja opettajayhteisöjä (vrt. esim. liiketalous ja tekniikka) kohtaan. Vallan avulla yksilöt muodostavat valtasuhteita, joilla estetään tai mahdollistetaan toimintaa, esimerkiksi sukupuolitetuuden edistämistä opettajuudessa.

Poliittinen ohjaus määrittää koulutuksen rahoitusta kaikissa tutkimuksen kohdemaissa (ks. esim. OKM, asetus 1457/2014). Muun muassa Robert D. Reisz ja Manfred Stock (2012, 198–212) ovat tutkineet yksityistä korkeakoulutusta globaalissa kontekstissa kansantuotteen ja historiallisen kehityksen näkökulmista. He toteavat, että yksityisen eliittikoulutuksen idea perustuu liberaaliin ajatteluun. Se on vastakkainen julkisen koulutuksen taustalla vaikuttavaan hyvinvointivaltio-idean yhteiskunnalliseen ja yksilölliseen tasa-arvoon. Yksityiset korkeakoulut ovat usein kooltaan pienempiä ja niiden oppiainevalikoima on yleensä erikoistuneempi kuin julkisten yliopistojen ja korkeakoulujen. Yksityisiä ammatillisia korkeakouluja on sekä Englannissa että Unkarissa, mutta ne eivät ole tutkimukseni kohdekorkeakouluja. Kuitenkin on syytä ymmärtää koulutuksen rakenteita, jotka heijastelevat myös julkisen rahoituksen turvin toimiviin korkeakouluihin.

Valta tuottaa subjekteja, valtaan taivutaan ja vallalla taivutetaan yksilöitä taipumaan valtaan. Valta on myös ammattiala- ja koulutusala-kohtaista asioiden ymmärtämistä ja tapaa toimia. Liisa Lautamatti (1997, 27–37) näkee vallankäytön sijasta vuorovaikutuksen mahdollisuutena löytää omat voimavarat yhteistyöhön. Se on myös strateginen tilanne, jossa vapaaehtoisesti asetetaan tiettyyn omaan asemaan ja kulttuuriseen kontekstiin. Valta on tällöin yhteisöllistä ja itsekuriin perustuvaa säätelyä, puheena ja puhumattomuutena tapahtuvaa toisen määrittelyä esimerkiksi sukupuolen mukaan asemituna. Valta on myös sitoutunut kieleen. Kielenkäyttö, kirjoittaminen ja puhuminen ovat valtaa, sallittua tai kiellettyä riippuen valtasuhteista. Valta on sisällä kielessä, tiedossa, taidossa ja esiintymisessä. Kieli on väline luoda koulutuspolitiikkaa ja subjekteja. Opettaja luo puheellaan ja opiskeltavina tekstivalintoina tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä. (Orner 1992, 79–81.)

Päivi-Katriina Juutilainen (2003, 49) toteaa Smithiä siteeraten, että kategoriat mies ja nainen on totunnaisesti määritelty miehisen normiston mukaan. Tällöin naisten olemassaolon peruseriaate eli ontologisuus on miehiä varten ja miehet ovat vain tilapäisesti naisia varten. Miesten elämäntilanne ei peilaudu naisten kautta, mutta naisten elämäntilanne peilaantuu usein miesten kautta. Toisin sanoen naisten osaksi jää se, mitä miehinen maailma ”sallii” naisille. Valta on miehillä. Tässä tutkimuksessa tämän väitteen pätevyyttä arvioidaan ammatilliseen korkeakoulutukseen sovellettuina.

Vallan käyttö näkyy sukupuolijärjestelmässä sukupuolen uudistamisena ja uusintamisena (Hagestad 1994; Mayer & Myller 1986). Sukupuoli näkyy muun muassa sukupuolen mukaisissa työtehtävissä ja niiden arvostuksessa. Sukupuolten välisillä eroavaisuuksilla perustellaan muun muassa sitä, että naisten palkka on edelleen lähes kaikilla ammattialoilla pienempi kuin miesten, kuten Milja Saaren (2012, 201–225) tutkimus osoittaa. Perusteluna pidetään naisten katkonaisempaa työuraa esimerkiksi lasten syntymän johdosta.

Ammatillan naisistuttua myös palkkataso heikkenee (Siltala 2004). (Mies)vallan avulla määritetään naisen paikkaa (Vuorikoski 2001, 2005 a ja b). Kristen Roche (2013, 112–119) on tutkinut sukupuolta ja koulutusta työllistymisen näkökulmasta Yhdysvalloissa. Hän näkee, että liiketalouden koulutuksen saaneilla naisilla on enemmän koulutusta, jopa ylikoulutusta, ja silti vähemmän tuloja kuin miehillä. Tällöin sukupuoliero on miehiä palkkauksellisesti hyödyttävä tekijä. Pohdittavaksi nousee silloin se, onko tämä tilanne myös ammatillisista korkeakouluista liiketalouden alalta valmistuneilla tai liiketaloutta opettavilla naisilla.

Samapalkkaus on Milja Saaren (2012) mukaan lainsäädäntöön sisältyvä ja sillä edistetään palkkatasa-arvoa. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (L609/1986, L1329/2014) velvoittaa muun muassa kaikkia oppilaitoksia edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa työehdoissa ja palkkauksessa. Esimerkiksi Drudy Sheelagh (2008, 309–318, 320–323) pohtii kriittisesti sukupuolen monimuotoisuutta opetustyössä kansainvälisten mallien avulla. Hän pohtii, aiheuttaako opetustyön naisistuminen opettajuuden ammatillisen statuksen ja palkkakehityksen matalumista, sekä mikä on miehen merkitys mallina opettamisessa. Näen, että palkkatasa-arvo nousee suomalaisessa ammattikorkeakoulukontekstissa erityisen tärkeäksi nyt, kun palkkausperusteissa ollaan siirtymässä yksilökohtaisiin palkkoihin organisaatorakenteiden muuttuessa pääasiallisesti julkisista kunnallisista liikelaitoksista (kunnallisiksi) osakeyhtiöiksi.

Edellä kuvatusta johtuen pohdittavakseni nousee ajatus siitä, miten vallan avulla määritellään opettajan tilaa. Tätä aihealuetta ovat tutkineet muun muassa Sue Adler, Jenny Laney ja Mary Packer (1993). He käsittelevät johtamista, feminisimiä ja valtaa kasvatuskontekstissa ja näkevät, että vallan avulla määritellään opettajille sukupuolisidonnaisesti erilaisia paikkoja. Mitä korkeammalla opettaja hierarkiassa on, sitä suurempi tila on puhua ja toimia. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi opettajalle määriteltynä opetustilana, opettajan työhuonetilana, työvälineinä ja sisustuksena. Naisella on usein vähemmän työtilaa, vanhemmat työvälineet, tietokone ja puhelin kuin miehellä. Tällä tavalla naisen asemaa määritetään vähempiarvoiseksi kuin miesten. Pohdin, onko tämä ilmiö näkyvissä myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Useiden tutkijoiden mukaan opetusmaailmasta on tullut epävarmaa globaalin markkinatalouden heilahtelujen myötä (Allman 2001, 158; Freire 1998a). Vallalla oleva neoliberalistinen suuntaus vaikeuttaa erilaisuuden ja samanvertaisuuden hyväksymistä koulutuksessa, ihmisyydessä ja sosiaalisessa tasa-arvoisuudessa (vrt. Freire 1998b, 22). Sukupuolinäkökulma auttaa ymmärtämään globaalia maailmaa ja monikulttuurisuutta tasa-arvon näkökulmasta. Se auttaa myös ymmärtämään yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista valtaa globaalissa maailmassa (vrt. McLaren & Farahmandpur 2005, 86–87). Globaalin maailman talousheilahtelut vaikuttavat myös ammatillisissa korkeakouluissa.

Koulutuksella on yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Freire & Macedo 1987, 2005). Naisten alistamista koulutuksessa ja työelämässä selitetään usein seksuaalisuudella ja kyvyllä jatkaa

sukua. Lisäksi markkinatalouden ideologia voi hyödyntää sukupuolierottelua (esim. McLaren & Farahmandpur 2005, 85). Kuitenkin kasvatusta on keino saada aikaan muutosta – esimerkiksi tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna lisätä sukupuolietoisuutta – koulutuksessa ja yhteiskunnassa (Aronwitz & ja. Girouz 1991). Siksi opettajia ja oppijoita tulisi rohkaista analysoimaan kriittisesti opetettavia aihealueita ja opetusmateriaaleja sukupuolen näkökulmasta. Sukupuolen ymmärtämistä tarvitaan sekä nuorten että aikuisten opetuksessa, kuten Stephen Brookfieldin (2005), Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin (1986) tutkimushavainnot kriittisestä teoriasta ja pedagogiikasta osoittavat.

Simone de Beauvoir (2009) osoittaa kolme keskeistä näkökulmaa naisen sukupuolen toiseuteen eli symboliset rakenteet, vastakkainasettelu miesten ja naisten välillä ja luonnon määrittämiseksi oletettu miehen hallitseva asema. Nämä näkökulmat ovat edelleen ajankohtaisia keskusteltaessa ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta ja sukupuolesta. Ensinnäkin korkeakoulujen symboliset rakenteet määrittävät maskuliinisuutta ja feminiinisuutta luoden kaksinaapaista vastakkainasettelua naisten ja miesten välillä. Toiseksi miehet yhdistetään maskuliinisuuteen ja luonnontieteisiin. Naiset yhdistetään hoitoon ja hoivaan sekä kulttuurintuotantoon. Johtamisessa miehet ovat enemmistönä korkeakoulujen organisatorisen hierarkian korkeimmilla paikoilla. Tällöin naisten kohtaamat vaikeudet opettajina tulevat ilmi siinä, kuinka he ovat sijoittuneet organisaatiohierarkiassa ja mikä on heidän suhteensa valtaaan verrattuna miehiin.

Valtakäsitteeseen liittyy myös kysymys patriarkaattista. Sukupuolesta puhutaan usein *patriarkaatti*-käsitteen kautta. Päivi Korvajärvi ja Pirjo Markola (2009, 36–41) tuovat artikkelissaan esille sen, miten valta ja sorto ovat monitasoisia kulttuurisia jäsenyyksiä. He kohdistavat patriarkaattiin kritiikkiä ja käyttävät käsitettä kriittisessä hengessä vallitsevan olotilan muuttamiseksi. Patriarkaattina pidetään miehistä, isällisen holhoavaa yksinvaltaista hallintaa esimerkiksi korkeakoulun johtamisessa. Patriarkaattissa yhteiskunta on jakaantunut taloudellisten, sosiaalisten ja poliittisten valtaintressien mukaan. Nämä intressit sisältävät keskustelun kasvatuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä miesten näkökulmista. Naisia pidetään alistettuina mieselättäjyydelle ja markkinoille muun muassa mainonnan keinoin.

Yksilölle koulutus luo mahdollisuuksia sijoittua työelämään ja edetä valitsemallaan ammatilla. Vallitsevat yhteiskunnalliset ideologiat, poliittiset tavoitteet ja päätökset vaikuttavat korkeakoulun rakenteisiin, arvoihin ja vallankäyttöön. Opetustyöhön liittyy tällöin oleellisesti tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä segregatiion purku. (Ks. Ojala ym. 2009a.) Peruskoulun opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa sukupuoli otetaan huomioon. Opetussuunnitelman tavoitteena on, että opettajat tiedostavat sukupuolen esiintymisen ja esittämisen. Tavoitteena on, että tulevat opettajat pystyvät tiedostamaan sen, miten sukupuoli on eroja tuottava kategoria. Eroja tuotetaan myös ylisukupolvisilla koulutuskulttuurisilla käytänteillä (Ruohola 2012). Edellä kuvatuilla tavoilla eroja tuotetaan edelleen opetustyössä, vaikka niitä pitäisi lieventää (Laiho 2013; Luukkanen 2004).

Poliittinen, taloudellinen ja yhteiskunnallinen valta näyttää vaikuttavan kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan, myös opetukseen, sukupuolten tasa-arvoisuuteen ja mahdollisuuksiin segregatiion purkamiseksi. Näitä näkökulmia esimerkiksi Maxine Molyneux (1995) käsittelee tutkimuksessaan Unkarin, Tsekin tasavallan ja Itä-Saksan yhteiskuntien muuttuessa sosialismista markkinatalouteen. Hänen vertailemiensa maiden sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset kehykset ovat vaikuttaneet sukupuolen ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltaessa Unkarissa vaikuttaa voimakkaasti katolinen kirkko, Englannissa eri uskontosuuntien kirkot ja yleinen globaalisuus sekä maallistuminen. Entisissä sosialistissa (kommunistissa) maissa, kuten Unkarissa, keskustelu sukupuolesta lienee vasta alullaan.

2.1.4 Sukupuoli ja ikäymmärrys

Gunnhild Hagestad (1992, 1994) osoittaa tutkimuksessaan, että kokemus ammattialalta on sosiaalisesti ja kulttuurisesti ikään, aikaan, tilaan ja paikkaan sitoutunutta. Ikä ja sukupuoli vaikuttavat elämänkulun mukaisesti kaikessa sosiaalisessa toiminnassa. Ymmärrän tämän siten, että eletty elämä muovaa opettajan toimijuutta. Opettajan toimijuuden erilaisissa tasoissa merkitystä tuottavat sukupuoli, ammatillinen ja biologinen ikä, kulttuuri, sosiaalinen ja poliittinen tilanne yhteiskunnassa, seksuaalisuus ja etnisyys. (Vrt. Hagestad & Neugarten 1985; Salmi-Niklander 2011.) Jatkuva oman ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja työhyvinvointi korostuvat ikääntyessä myös Jessica Matternin ja Johannes Bauerin (2014, 58–68) tutkimuksen mukaan. Oletan, että näin on myös ammatillisessa korkeakoulukontekstissa.

Anneli Eteläpelto (2007, 90–142), todentaa opettajuudessa kehittymisen elämän mittaiseksi prosessiksi, olipa sitten opetusryhmät monikulttuurisia tai yhteen kulttuuriseen taustaan sitoutuneita. Äitiyttä ja muita hoivatehtäviä pidetään työuran – myös ammatillisen korkeakouluopettajuuden – pätkittäisyyden selittäjänä. Nuorilla (30–40 vuotta) opettajilla, erityisesti naisilla, määräaikaiset työsuhteet ovat yleisempiä kuin vanhemmilla. Sukupuoli on tällöin nähtävillä opettajuudessa eri ikäkausina erilaisilla tavoilla, esimerkiksi nuorella opettajalla on perheen perustamiseen ja lasten saamiseen sekä kasvattamiseen liittyviä velvollisuuksia ja vanhemmalla omien vanhempiensa hoitovelvoitteita. Opetustyössä on suhteita ja tapoja, joissa sukupuoli on läsnä, mutta myös suhteita, joissa sukupuoli on piiloinen erilaisissa kulttuurissa tiloissa ja tilanteissa yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla.

Nainen saavuttaa keski-ikänsä ja vanhenee nopeammin kuin mies, väittää Gunnhild Hagestad (1994). Hänen mukaansa harmaahapsinen mies on charmantti, mutta nainen on ”mummo”. ”Mummos” mahdollistaa sukupuolen mukaisen toimijuuden rikkomisen. Ruumiin rapistumisen myötä yksilöllinen vapaus naiseen sitoutuneista kulttuurisista toimintatavoista murenee. Samalla ruumiin rapistuminen ja iän karttuminen heikentävät uskottavuutta. Esille nousee ”mummon höpinä”. Nuori nainen joutuu työskentelemään uskottavuutensa eteen ja samoin vanheneva nainen. Vanhenevasta naisesta tulee usein näkymätön. Häntä ei kuulla eikä kuunnella, ja jos kuunnellaan, niin ollaan kuuntelevinaan. Mitä iäkkäämpi nainen on, sitä enemmän hänellä on kokemuksia oman kehollisuutensa rajallisuudesta, mutta myös kokemuksia ruumiillisesta työstä esimerkiksi maaseudulla. (Vrt. Sennett 2004.)

Ammatillisessa korkeakoulutuksessa oppijat ovat aikuisia. He ovat usein täydentämässä aiempia opintojaan tai vaihtamassa työalaa työelämän murroksen paineessa. Esimerkiksi Tarita Ruoholinna (2009) käsittelee tutkimuksessaan terveydenhuollon ja kaupan-alalla 45 vuotta täyttäneiden työntekijöiden työssä ja työorganisaatioissa tapahtuneiden muutosten kokemuksia. Näitä kokemuksia peilataan muun muassa ammattiin, ammattikulttuuriin, tulosjohtamiseen ja laatuun. Hänen mukaansa ikääntyvälle ammattitaidon pysyminen ajan tasalla on tärkeää. Oletan, että näin on myös ammatillisella ikääntyvällä korkeakouluopettajalla.

Liike-elämässä syrjintään yhdistyy ajatus ulkonäöstä. Ulkonäky liittyy myös ikääntymiseen. Olisi kiinnostavaa tietää, näkyykö tämä ilmiö myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Tarita Ruoholinna (2009) tutkimus osoittaa, että ikääntyvien työntekijöiden kohdalla tarvitaan yksilöllistä henkilöstöjohtajuutta, jossa otetaan iän lisäksi huomioon muut elämänkulkuun liittyvät tekijät, esimerkiksi sairastaminen ja perhevelvollisuudet. Hän (2009, 275) osoittaa, että ikääntyvät arvostavat joustavuutta työn tekemisen ajoituksissa. Tällöin voidaan kysyä Tarita Ruoholinna (2009) tavoin, päihittääkö nuoruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen ammatillisen korkeakoulun opettajana.

Tutkimukseni näkökulmasta sukupuoli läpäisee kokonaisvaltaisesti ammatillisen korkeakoulutuksen ja ammatillisen korkeakouluopettajuuden. Koulutusvalintojen kautta ammatinvalinnat käynnistyvät jo lapsuudesta. Valinnat ilmenevät myöhemmin työelämässä sukupuolen mukaisina ammatteina. Tällöin esille nousee tarve edistää tasa-arvoa. Sukupuoliero koulutuksessa näyttää pienenevän vuosi vuodelta, joskin se on alakohtaista. (Ruohola 2012.) Näen, että koulutus on menetelmä luoda yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta eri ikäisille opettajille.

2.2 Sukupuolitietoinen toimijuus, tieto ja taito

2.2.1 Toimijuus ja sukupuoli

Jatta Herrasen (2003) tutkimus ammattikorkeakoulun diskursiivisesta tilasta osoittaa, että tilat ja tilanteet heijastelevat ja paikantavat sukupuolta kulttuurisesti paikallisena ja kansainvälisenä toimintana. Tällöin toimijuus institutionalisoituu sosiaaliskulttuurisesti aikaan ja tilanteeseen sitoutuneena määrittäen opettajan toimintatilaa. Se sitoutuu jatkuvan muutoksen alaiseen henkisytyteen ja kehollisuuteen. (Ks. myös Palmu 2003, 185–189.)

Toimijuus (agency) on kasvatustieteellisen sukupuolentutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Toimijuudella, esimerkiksi opettajan toimijuudella, selitetään yksilön ja yhteisön suhteita kasvatuskonteksteissa. Hanna Ojalan, Tarja Palmun ja Jaana Saarisen (2009, 15) mukaan toiminnan analysointia voidaan toteuttaa paikallisesti ja tarkastella tilanteiden muuttuvuutta. Toimijuuden käsitelmäärittelyn he näkevät materiaaliseksi käännteeksi, jossa ”...yksilön ja rakenteen välinen suhde ymmärretään uudella tavalla; siinä tunnustetaan sekä materiaalisuuden että diskursiivisuuden yhtäaikainen läsnäolo ja merkitys”. Lähtökohtina opettajan toiminnassa ja ammatillisessa kehittämisessä ovat arvot ja eettisyys. Eettisyyteen kuuluu toiseuden ymmärtäminen ja erilaisuuden kunnioitus Jyrki Huuskon (1999, 206–207) mukaan. Toimijuus on myös yhteiskuntatieteissä ja kulttuurintutkimuksessa käytetty monimerkityksellinen käsite, kuten Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (2004, 97) osoittavat. He esittävät toimijuutta tapoina, ”... joilla yksilö ottaa, ilmaisee tai saa paikkansa sosiaalisessa”.

Mervi Autti, Seija Keskitalo-Foley, Päivi Naskali ja Heidi Sinevaara-Niskanen (2007) esittelevät editoimassaan teoksessaan yliopistomaailman toimijuutta. Toimijuuteen vaikuttavat opettajan asenteet, ennakkokäsitykset ja kulttuuriset odotukset. Opettaja toimijana on oman elämänsä subjekti. Naiset, muun muassa opettajina, näyttävät määrittyvän alistetuiksi kasvatuksen rakenteissa. Vakiintuneista tai sovinnaisista kulttuurisista tilanteista ja tavoista toimia voidaan pyrkiä pois sosiaalisia rajoja rikkovalla toiminnalla. Ymmärrän tämän siten, että tällöin kyse on esimerkiksi oman toiminnan sukupuolitietoisesta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden arvioinnista ja siitä seuraavasta toimijuuden transformaatioprosessista segregaaation lieventämiseksi (vrt. Mezirow 2006).

Anneli Eteläpellon (2007, 118) mukaan

”...subjektia ei pidetä lähtökohtana tai lopputuloksena vaan pikemminkin pysyvänä mahdollisuutena uudelleen määrittelyyn. Subjektin toimijuus on tällöin sen jatkuvassa rakentumisessa ja uudelleen neuvottelussa.”

Oletan, että tämä määrittely soveltuu myös tutkimukseeni ammatillisen korkeakouluopettajan toimijuudesta. Myös Ilkka Vertasen (2002) tutkimus toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutoksista osoittaa, että opettajan toimijuus on muuttuvaa ja liikkuvaista. Se on jatkuvaa

neuvotteluprosessia subjektiudesta, jota tuotetaan ja esitetään eri tavoin erilaisissa kulttuurissa konteksteissa. Subjektiudessa luottamus itsen ja toisiin on riskinottoa. Opettajalle se merkitsee riskinottoa esimerkiksi sukupuolitietoisuudesta puhumisessa. Riskinä on vaara tulla torjutuksi ja nähdyksi erilaisena. Erilaisuuden pelko liittyy usein pelkoon omasta mahdollisesta menestymättömyydestä. Arkuus käsitellä sukupuolta voi aiheutua myös itsetunnon puutteesta.

Opettajan sosiaaliset sitoumukset toimijuudessa tuotetaan korkeakoulun abstrakteissa kontrollointijärjestelmissä. Jos korkeakoulussa on luottamuksen ilmapiiri, myös riskialttiita aiheita voidaan käsitellä avoimesti. Mikäli tällaista ilmapiiriä ei ole, opettajan yksilöllinen toimintatapa rajoittuu opetusyhteisön sosiaaliseen kontrollijärjestelmään siitä, mikä on hyväksyttyä tai kiellettyä toimintatapaa ja puhetta. (Vrt. Ahponen 2001, 288–291.) Toimijuus muodostuu silloin monista päällekkäisistä, ristikkäisistä ja samanaikaisista todellisuuksista, jotka ovat linkittyneet sukupuoleen. Opettajan toimijuuden muutos näkyy hallinnon lisääntymisessä ja oman opetuksen markkinointivaateina substanssiopetuksen ja ammatillisen kehittymisen kustannuksella (vrt. Siltala 2004). Oletan, että tämä muutos näkyy myös ammatillisissa korkeakouluissa.

Opettaja toimijuus kehittyi elämäkuluksella (Rauhala 2006, 179). Opettajalla on mahdollisuus harjoittaa itsekontrollia rajaamalla toimijuutensa ulottuvuudet niihin oikeaksi miellettyihin toimintatapoihin, joita korkeakoulussa vallitseva työyhteisö- ja opetuskulttuuri vaativat ja sallivat (Brunila 2009b, 42–43, 100–109, 149). Opettaja ilmaisee toiminnallaan moraalista arviointia siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin ja mitä pitää välttää selviytyäkseen ja menestyäkseen ammatillisena korkeakouluopettajana. (Vrt. Richardson 1988, 3.) Oletan, että tunneälyn käyttö on eräs keino ymmärtää monimuotoista toimijuutta sukupuolitietoisesti.

Sosiaalinen ja kulttuurinen sukupuoli näkyy toimijuudessa piiloisena tai avoimena, suhteina tai toimintatapoina (Richardson 1988, 3–15). Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmanin (1994, 65) tiedonsosiologinen tutkimus osoittaa yksilön toiminnan totunnaistuvan eli saavan vakiintuneen muodon. Se merkitsee rutiinomaista toimintaa. Eeva Jokinen (2005) puolestaan määrittää toimijuutta arkisena ”sukupuolitapaisena toimijana”. Tällöin toimijuutta ei tietoisesti tarkastella sukupuolen näkökulmasta, vaan toimitaan perinteisten toimintamallien mukaisesti tiedostamatta sukupuolen merkitystä.

Risto Patrikainen (1999, 42–43) jakaa opettajan toimijuuden ja ajattelun tutkimuksen teoreettiseen ja käytännölliseen näkökulmaan. Teoreettisessa näkökulmassa opetuksen nähdään tapahtuvan suunnittelun, vuorovaikutuksen ja arvioinnin yhteyksissä. Donald A. Schöniä soveltaen Risto Patrikainen (emt.) näkee, että opettajan ammatillisuus ja ajattelu eivät voi muodostua ainoastaan teoreettisista lähtökohdista, vaan siihen sisältyy käytännön kokemusperäinen tieto ja ei-looginen ajattelu. Ympäristö vaikuttaa opettajan ajatteluun ja toimintaan. Myös Merja Mäkisalonen (1998, 38) mukaan opettajan toimintaan vaikuttaa se toimintakulttuuri, jossa hän toimii. Tässä tutkimuksessa oletan, että ammatillisen korkeakoulun toimintaympäristö ja erityisesti työelämä luo opettajan toimijuudelle kulttuurisia rajoja.

Organisaatioiden, kuten ammatillisten korkeakoulujen, voidaan katsoa muodostavan sukupuolijärjestelmän, jossa sukupuolisopimus toimii yksilöllisellä ja institutionaalisella tasolla, abstraktilla tasolla ja käytännössä (hooks 1994, Hirdman 1990). Se on sopimus siitä, mikä kussakin tilassa, tilanteessa, ajassa ja paikassa on kulttuurisesti sallittua toimintaa tai puhetta opettajalle (ks. Liljeström 2004a, 111–138). Tila edustaa tällöin toiminnan paikkaa ja tilanne niitä kohtaamia, joita tapahtuu opetus- ja oppimistiloissa ja niiden ulkopuolella. Ensinnäkin sukupuolisopimus mahdollistaa tai rajoittaa muun muassa opettajan aktiivista sukupuolitietoista toimintaa. Toiseksi sukupuolisopimus ilmenee abstraktisti selittäen sukupuolten välisiä suhteita, esimerkiksi kasvatusyössä, opiskelualojen ja ammattien valinnassa.

Feminismin mukaan toimijuus on paitsi mielellistä myös kehollista ja keho voi asettua vastarintaan tai ilmaista toimijuuteen kohdistuvaa sortoa. Sukupuoleen sitoutuneen vastarinnan

alku kasvaa Anu Koivusen (2004) mukaan silloin, kun naiset eivät täytä arkisia, kulttuurisesti määriteltyjä rooliodotuksia, kieltäytyvät niistä tai muuttavat niiden merkityksiä. Vastarinta kasvaa yhteisölliseksi silloin, kun yksilölliset vastustukset yhdistyvät kollektiiviksi protesteiksi. Tällöin naiset, muun muassa ammatillisina korkeakouluopettajina määrittelevät toimintansa lopputuloksen tulkitsemalla, onko toiminnassa kyse selviytymisestä, vastarinnasta vai sopeutumisesta vallitseviin koulutuspoliittisiin valtakursseihin.

Tiedostan, että opettajuudessa kielenkäyttö on oleellista. Tämä johtaa pohdintaani miesten ja naisten kielenkäytöstä opetustyössä. Tähän kysymykseen etsin vastauksia Liisa Tainion (2001) tutkimuksesta sukupuolesta kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että naiset ja miehet eivät puhu ”eri kieltä”, vaan naiset voivat esittää miehekästä puhetta ja miehet kokea naiset saman kieliyhteisön jäseninä. Tällöin pitäisi pohtia sitä, mitä eropuheella sukupuolten välillä halutaan saavuttaa. Ammatillisessa korkeakoulussa tätä ajattelua voidaan tarkastella muun muassa kysymyksenä siitä, kuinka opettaja lukee ja luetuttaa tekstejä ja kuinka tekstit toimivat interaktiivisina välineinä oppimisessa. Subjekti voi olla tekstin ulkopuolella, sisällä tai takana. Kielen, kulttuurin ja vallan nähdään sitoutuvan yhteen. Kielellä esitetään ja piiloudutaan sanojen avulla ja sanojen taakse. Oman äänen esiintuomisessa subjektiuden rakentamisessa, vallan ja vallankäytön havaitsemisessa kielellisenä, äänettömänä ja merkityksiä tuottavana ilmaisumuotona on oleellista. Puhuttu ja kirjoitettu kieli on väline, jolla opettaja voi rakentaa subjektiuttaan ja tietoisuuttaan. Se on sosiaalisesti ja historiallisesti tuotettua diskursia. Kieli luo silmälasit maailman tarkkailuun. Kielen avulla opitaan puhumaan ja opitaan vallitseva kulttuuri. Ymmärrys sukupuolesta rakentuu kielessä ja puheessa. Kieli luo ajattelun rakenteet. Ihmiset merkitään ja ihmiset merkitsevät toisiaan kielen kulttuuristen määreiden mukaan. Ymmärrän edelläkuvatun siten, että ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa on ammattialakohtaista kielenkäyttöä esimerkiksi ”insinöörikielenä”, ”markkinointikielenä” tai ”hoivakielenä”.

Opettajan toimijuudessa sukupuolen merkitys nousee esille monikulttuurisessa kommunikatiivisessa. Kulttuuriset taustat näkyvät muun muassa suhtautumisena sukupuoleen ja sukupuolitietoisuuteen. (Vrt. Tuori 2012, 271–283.) Tällöin luottamuksen ja kunnioituksen merkitys, sekä molempipuolisen hyödyn tärkeys korostuvat onnistuneessa kommunikoinnissa. Kuten Michaella E. Mor Barak (2005, 176–189, 292) toteaa, ei ole sellaista persoonallista tyyliä, joka olisi kulttuurisesti neutraalia. Kulttuuri määrittää toimijuutta – myös sukupuoleen sitoutunutta – sosiaalisessa kanssakäymisessä luomalla jaettuja odotuksia siitä, mikä on arvostettua käyttäytymistä ja minkälainen vuorovaikutus on tärkeää erilaisissa tilanteissa. Kulttuuriset eroavuudet näkyvät yksilölähtöisesti verbaalisessa ja non-verbaalisessa kommunikoinnissa sekä erilaisina symbolisina merkityksinä. Verbaaliseen kommunikaatioon sisältyvät sanat, kielipöytä, aksentti, lausuminen, lauseen ilmaiseminen, äänen voimakkuus ja murteet. Nonverbaalisen kommunikaatioon sisältyy äänen käyttö, katsekontakti, tunteet, pukeutuminen, läheisyys, etäisyys ja elehtiminen, esimerkiksi käsien käyttö puheen tukena. (Barak 2005, 176–185.) Pohdittavaksi nousee silloin se, mahdollistaako ammatillisen korkeakoulun opetuskulttuuri sukupuolen huomioon ottamisen monikulttuurisissa opetustilanteissa. Monikulttuurisuudesta keskusteltaessa haasteellisena pidetään sitä, että kulttuurit ovat aina toisiinsa sekoittuneita ja tasa-arvon ymmärrys on erilaista erilaisissa kulttuureissa. Tällöin keskusteluun nousee myös se, mitä ovat kulttuuriset oikeudet ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa esimerkiksi puheena ja pukemisena. (Vrt. Tuori 2012, 273.)

Ammatillinen korkeakoulutus perustuu pitkälti ammattialojen mukanaan tuomiin työkalu- ja taitoihin, esimerkiksi hoidon kulttuuriin tai tekniikan kulttuuriin. Myös kielenkäyttö opetuksessa perustuu ammattialakohtaisiin kulttuuriin käytänteisiin. Kuten Kimmo Mäki (2012) toteaa, työkalu tarkoittaa työyhteisön kokonaisuutta, jossa on kirjoittamattomia sääntöjä, yhteisöllisiä toimintatapoja, oma kielensä ja arvotulkintaa kokemuksista. Opettajan toimijuus-

den ulottuvuudet muuttuvat kansainvälistymisen myötä monikulttuurisemmiksi ja kehittyvät asenteista, tiedoista, taidoista, tietoisuudesta ja toiminnasta (vrt. Jokikokko 2010, 93–102). Toimijuus ja paikka vallan hierarkioissa määrittävät ammatillisen korkeakouluopettajan hyödyllisyyttä ja mahdollisuuksia edistää monimuotoisissa oppimisympäristöissä sukupuolitietoisuutta. (Vrt. Allman 2001, 50–51.) Ammatillinen korkeakouluopettaja, kuten myös minä tutkijana, liittyy sukupuolitietoisesti tai -tiedostamattomasti elämäkokemuksensa kautta globaalin maailman monikulttuurisuuteen ja paikatodellisuuteen (Keating 2007, 22–40; Huuska 2011, 222–259).

Carmen Luke ja Jennifer Gore (1992) korostavat sukupuolen ymmärtämisen tärkeyttä toimijuudessa (ks. myös Lindeman 2006, 267; Ricciutelli ym. 2004). Kuitenkin opettajan kehollisen toimijuuden tutkimuksista puuttuu usein ammatillisen työn suorittaminen, mikä kuitenkin on osa opettajan työtä esimerkkinä, havainnollistajana ja pedagogisena tekijänä. Kysymykseni tässä tutkimuksessa on, miten sukupuolitietoinen toimijuus voisi olla opetuksen voimavarana (vrt. Talib 1999; Sunnari & Räsänen 2000). Näistä perusteista johtuen pohdittavakseni nousee tutkimukseni ammatillisen korkeakouluopettajan toimijuuden liikkumavara käsitellä sukupuolitietoisesti opiskeltavia aihealueita, tietoja ja taitoja monimuotoisissa opiskeluympäristöissä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa suomalaista, unkarilaista ja brittiläistä kontekstia. Kyseenalaistan tutkimukseni kartesiolaisen dualismin mukaisen käsityksen mielen ja ruumiin erillisyydestä toimijuudessa ja haastan myös käsityksen rationaalisesta vapaita valintoja tekevästä yksilöstä toimijana.

Sovellan ammatillisen korkeakouluopettajuuden luonnehdintaan Lauri Rauhalan (2006, 28–33) kasvatusfilosofisia pohdintoja toimijuudesta. Kokemukset muodostuvat hänen mukaansa tajunnan, mielen ja merkityksen kautta. Lauri Rauhalaa (emt.) mukailen ammatillinen korkeakouluopettaja toimii kulttuurisessa kokonaiskentässä. Opettajan mieli mieltää kokemuksia muodostaen merkityssuhteita tajunnassa yksilöllisesti. Kokemusten tietoisuusasteet selkeydeltään ja kielelliseltä ilmaisultaan ovat eritasoisia. Tapahtumat tulkitutuvat uusista tiedoista ja kokemuksista muodostaen uusia merkityssuhteita. Tulkitutumisprosessissa, esimerkiksi keskustelussa sukupuolen ymmärtämisestä ammatillisessa opettajuudessa, voi esiintyä hämmennystä ja ymmällään oloa tai jopa kielteisiä tunnetiloja.

2.2.2 Paikantunut kehollinen toimijuus

Ammatillisen korkeakouluopettajan keskeiset työskentelypaikat ovat opetus- ja oppimistilat, mukaanlukien muun muassa harjoitteluyhteistyön työelämän kanssa. Tässä yhteydessä opettajan kehollinen toimijuus sisältää puheen, pukeutumisen, ilmeet, eleet ja käytettävän opetusmateriaalin. Tutkimuksessani *performanssin* ymmärrän opettajan kehollisena toimintana, tietoisena tai tiedostamattomana valintana esiintymisessään oppimistiloissa tai muualla työympäristössä, suhteessa oppijoihin, kollegoihin ja työelämään (Utriainen 2006). Se on tapa esiintyä ja esittää tietoja sekä taitoja, puheen, tekstin, toiminnan ja kehon kielen kautta. Opettaja tuottaa esiintymisellään merkityksiä muun muassa sukupuolesta esimerkiksi fysioterapian käytännön työn tunneilla tai markkinoinnin myyntipuheena. Tuotetut merkitykset luovat uusia merkityksiä opettajalle itselleen, kollegoilleen ja oppijoille (vrt. Pikkarainen 2004). Opettaja asettuu alttiiksi arvostelulle kehollisesta esiintymisestään ja esittämistavastaan eli performatiivisesta tavastaan opettaa ja ohjata. (Kinnunen & Seppänen 2009.)

Muun muassa Eeva Anttila (2009, 84–92) pitää kehollisuutta tietämisen, ajattelun ja oppimisen perustana. Katariina Hakala (2007) taas näkee, että opettamistyö on paikkaan ja tilanteeseen sitoutunutta siten, että siinä on mahdollista uudistaa tietämistä käytännössä. Ymmärrän tämän siten, että opettajuuden sukupuolitietoisuutta voidaan tuottaa kehollisessa paikantumisessa (Bourdieu & Passeron 1990). Opettajan sidonnaisuus paikkaan voi olla heikko tai vahva. Heikko

sidonnaisuus ilmenee muun muassa ulkopuolisuuden tunteena ja juurettomuutena. Vahva sidos puolestaan näkyy sitoutumisena omaan korkeakouluun, paikallisuuteen ja ihmissuhteisiin.

Opettajan fyysinen toiminta-areena on opettamis- ja oppimistila. Sukupuoleen sitoutunut kehollisuus vaikuttaa opettajan toimintaan. Kehollisuus ilmenee suhteina toimintaympäristöön ja kohtaamisina toisten toimijoiden kanssa. Chris Beasley (1999, 51–64, 65–80) mukaan opettajan sukupuolittunut subjektiivisesti rakentuu kehollisesti korkeakoulun symbolisessa järjestelmässä. Michael A. Olivas (2005, 169–189) näkee ammatillisen korkeakoulun paikkana, jossa alue ja väestö määrittävät toimijuutta. Paikan ja kehollisen toimijuuden tarkastelu tutkimustehtävänä kannalta on siis oleellista, mutta vähän tutkittua aluetta ammatillisessa korkeakoulukoulukontekstissa.

Katariina Hakala (2007, 21, 170) sekä Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (2004a, 271–292) painottavat kehollisuuden merkitystä paikantumisessa. Tällöin tieto, taito ja kokemus ovat sukupuolittapaisesti aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sitoutunutta. Kehollisuus korostuu vuorovaikutussuhteina, kohtaamisina, liikkumisena, tunteina ja tuntemuksina. Paikantuminen ja kehollinen performanssi tapahtuvat kulttuurisesti elämänsä aikana eli ammatillisena aikana, elettyinä elämänsä ja yhteiskunnallisena aikana. Toisin sanoen paikantuminen tapahtuu kaikissa niissä muutoksissa, jotka ammatillinen korkeakouluopettaja kohtaa uransa aikana ympäröivässä yhteiskunnassa.

Toisaalta taas Eeva Jokinen (2005, 32–33) tuo esille sukupuolen kontingenttina tapana, ilman suurempia pohdiskeluja. Hän (emt.) näkee, että paikoissa paikantuvat sukupuolittapaisen toiminnan lisäksi luokka, etnisuus ja erilaiset seksuaaliset suuntaukset. Tästä näkökulmasta puuttuu Outi Ylitapio-Mäntylän (2009, 189–209) havainnot vallan käytöstä yksilön asettamisessa paikkaansa. Hänen tutkimuksensa kohdistuu lastentarhanopettajiin ja johtajuuteen. Hän näkee, että esimerkiksi johtamisen avulla paikannetaan opettajia ja määritellään opettajan henkistä liikkumatilaa. Pohdittavakseni nousee tällöin se, miten johtajat ja kollegat paikantavat ammatillisia korkeakouluopettajia, vai onko tätä kysymystä edes mietitty sukupuolitietoisesti.

Paikassa toimijan kehollisuuteen sitoutuu erilaisia tunnetiloja, sosiaalisia suhteita, elämänsä kuvauksia ja oikeutusta olla sukupuolitietoinen ihminen. Opettajan toimijuudessa yksityinen ja julkinen ovat läsnä sekä työelämäyhteyksien että perheiden kautta, kuten muun muassa Marja Keränen (1995, 29–48) osoittaa. Opettajat tuottavat toiminnassaan sukupuoleen liittyviä erilaisia merkityksiä avoimesti ja piiloisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti paikantuneesti. Tällöin he tulkitsevat omaa ja toistensa toimintaa. Samalla opettajat luovat merkityssuhteita muun muassa sukupuolitietoisuudesta.

Liisa Rantalaihon ja Tuula Heiskasen (1997), samoin kuin Juha Siltalan (2004) ja Anu Suoran (2009) tutkimuksissa nousevat esille toimijuuden muuttuvat paikat ja markkinoiden mukanaan tuomat työelämän koventuneet vaatteet paikantumisessa. Näihin vaateisiin paikka luo mentaalaisia rajoja, vastustusta ja mahdollisuuksia vallitsevan yhteisön käyttäytymisnormiston mukaisesti. Toimijuuteen liittyy tällöin läheisesti opettajan hyödyllisyys markkinataloudessa (Lehtovaara & Jaatinen 1994, 33). Ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa ne näkyvät lisääntyvinä työpaineina, oman osaamisen markkinointivaateina ja mahdollisuuksina sekä lisävaateina kansainväliseen yhteistyöhön ja julkaisuun (vrt. Jokikokko 2010, 20; Timonen 2011).

Paikassa voi olla tiloja ja tilanteita (place, space, situation). Paikka määrittää opettajan valtaa, puhetta ja liikkumatilaa. Paikka on Suvi Ronkaisen ja Päivi Naskalin (2007, 65–70) mukaan yksi keskeisimpiä feministisen teorian käsitteitä sekä fyysisenä tilana että yksilöiden välisinä suhteina. Tila ei ole koskaan tyhjä, vaan siinä on sosiaalista toimintaa, muun muassa puhumista, puhumattomuutta, hiljaisuutta, naurua, surua, iloa, pelkoa ja säikähdyksiä. Lauri Rauhalan (2006, 29) filosofisen ajatuksen mukaisesti opettaja kietoutuu maailmaan (esimerkiksi opetustilaan)

oman elämäntilanteensa kautta kehollisesti ja situationaalisesti. Paikat, tilat ja tilanteet luovat toimijuudelle ulottuvuuksia; vaateita, rajoja ja itsekontrollia. Paikka mielletään ajattelun, tekemisen, tietämisen ja tietoiseksi tulemisen tilana. Paolo Freireä (1998a, 51–56) mukailen opettajan oman itsensä vieraus ja samanaikainen läsnäolo ovat oppimistilanteissa samanaikaisia ilmiöitä. Tietoisuus oman itsen keskeneräisyydestä tekee opettajat vastuullisiksi aloittelijoiksi joka hetki. Tällöin korostuu oppijoiden kunnioitus, nöyryys ja palveluhalu.

Käytän tutkimuksessani ruumiillisuus-termiä viittaamaan biologisesti ymmärrettyyn kehoon tai tutkimuslähteen muunlaiseen tapaan käyttää tätä käsitettä ja siitä seuraavia vaikutuksia sekä yksityiseen että julkiseen elämään (Vuorikoski & Ojala 2006). Tämä näkökulma on saanut kasvun ituja lisäksi muun muassa Kristiina Brunilan (2009b, 42) tutkimuksesta. Hän osoittaa, että ”feministinen, erityisesti jälkistrukturalistinen, postkoloniaalinen ja queer-tutkimus tuovat esille valkoisen keskiluokkaisen heteroseksuaalisen naiseuden valta-asemaa feminismissä”. Sukupuoli ja keho/ruumis ovat eroa tuottavia ja performatiivisia. Kehon (ruumiin) merkityksellisyys perustuu yksilön elämänsä kulkuaan ja -kaareen sekä kulloiseenkin elämäntilanteeseen ja kokemukseen. Kehoa voi ja pitää hallita sekä kehittää ympäröivien vaateiden mukaan.

Opettajan ääni on etuoikeutettu oppimistiloissa, ”paremman tietäjän paikalta”, oppijoihin verrattuna (Hakala 2007; hooks 1994, 85). Opettajalla on valta toimia tietävänä subjektina (Keskitalo-Foley 1996, 7–15). Näennäinen opettajan sukupuoleton neutraalisuus murenee, jos valta-asemien purkua reflektoidaan kriittisesti ja sukupuolitietoisesti. Opettajan ääni voi myös olla kuulumaton ja vaiennettu, kuten Adam Lefstein ja Hamutal Perath (2014, 33–43) osoittavat. Heidän tutkimuksensa tuo esille opettajien kuulluksi tulemisen kansainvälisissä koulutuspoliittisissa kohtaamisissa. Opettajan sosiaalinen asema ja esittämistapa määrittävät kuulluksi tulemista. Sosiaalinen asema määrittyy muun muassa tittelin, yksilöllisen toimijuuden, edustellisuuden, koulutusjärjestelmän, akateemisen kyvykkyyden, puheenlaadun, kunnioituksen ja sukupuolen kautta. Myös akateemiset ”portinvartijat” pystyvät estämään ei toivottua opettajan ääntä. Tällöin keskusteluun nousee se, kuka puhuu, kuinka puhuu, ketä kuunnellaan ja minkälainen on luottamussuhde puhujan ja kuulijan välillä. Koulutuspolitiikka ja kasvatus vaikuttavat sukupuoliin, oppimiseen, opetukseen ja työelämään sekä päinvastoin (Mayo 1999, 5). Laurel Richardson (1988, 16–27) liittyy puheeseen eleet ja ilmeet, kuten hymyily. Hänen (emt.) mukaansa naisen pitää näyttää hyvältä ja olla ammatillisesti pätevä menestyäkseen työmarkkinoilla. Oletan, että näin on myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Opettajan toiminnan kannalta on tärkeää huomata, miten opettajan oma eletty elämä vaikuttaa tapoihin tehdä opetustyötä. Opetus- ja oppimistiloissa voidaan toimia sukupuolisokeasti tai sukupuolta ymmärtäen. Tietoiseksi tuleminen sukupuolen merkityksestä kehollisessa performanssissa muodostaa merkityssuhteita ja suhteiden kautta merkitysverkoston. (Vrt. Rauhala 2006, 41; 2009, 157; 1983, 46.) Painottaessani paikan merkitystä kasvatustyössä näen, että kullakin kasvatustapahtumalla on oma paikkansa opettajan toimijuudessa. Toimintatila voi olla silloin sukupuolitietoisuutta mahdollistava tai estävä toimimisen paikka. Kehollinen performanssi sovitetaan tilassa vallitsevaan kulttuuriin.

Nykyään oppiminen, erityisesti aikuiskoulutuksessa, nähdään elinikäisenä prosessina (lifelong learning), joka luo jatkuvaa muutosta yksilöiden ja yhteisöjen elämään (Leathwood & Francis 2006). Pohdittavaksi nousee se, kenen ehdoilla oppiminen on elinikäinen prosessi. Myös se, kenen sallitaan opiskella, mitä, missä ja milloin nousee tarkastelun kohteeksi. (Vrt. Mayo 1999, 160–180.) Oppitunneilla puhutaan tarinoita työelämästä, opiskelusta ja yhteiskunnasta. Tarinoissa kielet, elämänsä tarinat, kulttuuriset taustat ja ymmärrys sukupuolesta kietoutuvat yhteen ja esiintyvät sekä sanallisena että kehollisena performanssina. Tarinoissa

uudistetaan tai uusinnetaan sukupuolta. Kuitenkin vain harvoin opetus- ja oppimistiloissa reflektoidaan kerrottua, vaikkapa työelämäkokemusta, sukupuolitietoisesti. Usein valtaa pitävien tarinat otetaan kyseenalaistamattomina totuuksina ja marginaalissa olevien tarinat kyseenalaistetaan. Tarinoilla on oppimista mahdollistava tai rajoittava tehtävä. Opettajan vastuulla on oppijan oppiminen ja muutoksen aikaansaaminen opettajuudessa muuttuvan eurooppalaisen toimintaympäristön vaateita vastaavaksi. (Keating 2007, 22–40, 122–126.)

Gunnhild Hagestadin (1994) ja Gunnhild Hagestadin sekä Bernice Neugartenin (1985) näkemyksiä mukaillen opettajan opetusperformanssin muutosta mahdollistetaan muun muassa opetus- ja oppimistiloja uudistamalla. Uudistetaan kalustus (esim. älytaulut, tuolit, pöydät), kehitetään tietoverkkoja, muutetaan perinteistä puhetta yhdessä tiedon etsimiseksi ja tuottamiseksi. Muutoksessa sukupuolen esittäminen on myös situationaalista performanssia, ja sitä esitetään eri tavalla erilaisilla koulutusaloilla, erilaisissa tiloissa ja tilanteissa (vrt. puhe, tyyli, vaatetus). Opetus- ja oppimistilojen esineet, pulpetit, pöydät, opetusteknologia ja puhe luovat opettajan ja oppijoiden ylittävää ja yhdistävää toimijuutta ja kertovat samalla opetettavan alan tietoperusteista ja ammattikäytännöistä.

Oppijat tarkkailevat ja arvioivat opettajan käyttäytymistä ja puhetta. Opettajan kehollisen performanssin ulkoisiin tekijöihin kuuluu pukeutuminen. Käyttäytyminen ja pukeutuminen ovat koulutusalaakohtaisia kulttuurin representaatioita, kuten esimerkiksi korkeat korot, liituraitapuvut ja tavat esiintyä. Jokaisessa opettajayhteisössä on erilaisia hyväksytyjä, sallittuja tai kiellettyjä tapoja toimia ja esiintyä. (Utriainen 2006.) Terhi Utriainen (2006, 34–47) esittää neljä teoriaa pukeutumisesta: säädyllisyys, säädyttömyys, koristautuminen ja suojautuminen. Säädyllisyysteorian mukaan pukeutumisella peitetään yksityisyyttä ja korostetaan moraalisuutta. Säädyttömyysteorian mukaisesti pukeutumisella paljastetaan ja houkutellessa. Kysymys on siitä, mitä peitetään ja mitä näytetään. Koristautuminen on kurottautumista oman kehon rajojen ulkopuolelle. Suojautuminen on suojan etsintää katseilta, säältä tai lialta. Suojautua voi monikerroksisesti. Tietyin tavoin pukeutumisella luodaan kulttuuri- ja uskontosidonnaisia merkityksiä. Pukeutumisella viestitetään arvoja, asenteita ja etnistä taustaa. Pukeutumiseen (dress/cloth/clothing) sisällytetään korut, meikit, kampaukset, vaatteiden ja kenkien materiaali (kangas, nahka) ja hajuvedet. Pukeutuminen on väline kommunikaatioon ja itsestä huolehtimiseen. Minuutta esitetään symbolisin keinoin ja välinein.

Opettajan keholliseen performanssiin sisältyy ymmärrys luovuudesta, joka näkyy muun muassa vaihtelevina ja uusiutuvina opetusmenetelminä. Luovuus luo yhdessä tietämisen ja taitamisen kanssa mahdollisuuksia muutokseen, esimerkiksi sukupuolitietoiseen opetuksen kehittämiseen. Tällöin palataan Paula Allmanin (2001) ajatteluun opettajan itseymmärryksestä. Voidaan kysyä, kuinka ammatillinen korkeakouluopettaja toimijana ymmärtää tietojaan ja taitojaan sekä kehollisuuttaan luovasti ja sukupuolitietoisesti (Lehtovaara & Jaatinen 1994, 103). Miettivänä on silloin myös se, mahdollistaako aito dialogi pohdinnan opettajan sukupuolitietoisesta tai -tiedostamattomasta toimijuudesta.

Opiskelijoiden ohjauksessa sukupuolella näyttää olevan merkitystä (Brunila 2009b, 43). Paula Allmanin (2001, 10–45) mukaan käsitys sukupuolesta on usein unohtettu ja väärinkäytetty. Luokassa sekä opettajat että oppilaat määrittävät sukupuolta yksilöinä ja yhdessä. Opettajan kehollisuus on piilotettu ”puhuvaksi pääksi” ja ”tietämisen tynnyriksi” (Vuorikoski 2005a, 47). Opintosuunnitelmat ohjaavat opetustyötä. Kuitenkin ne ovat usein ilman ymmärrystä sukupuolen vaikutuksista opetuskäytäntöihin. (Huuska 2011, 222–259.) Tällöin pohdittavakseni nousee kysymys siitä olemmeko unohtaneet sukupuolen vaikutuksen opetuksen käytäntöihin ammatillisessa korkeakoulukontekstissa.

2.2.3 Toimijuuden laajenevat paikat

Opettajan toimijuuden laajenevissa paikoissa on kysymys myös siitä, mihin opettaja kuuluu. Opetus- ja oppimistiloissa paikallinen ja globaali voivat olla läsnä samanaikaisesti. Tällöin esille nousevat kysymykset opettajien ja oppijoiden erilaisista uskontotoustoista, sekularisuudesta ja siitä ymmärryksestä, miten opettaja tehtävässään palvelee oppijoita ja mikä on oppijan tehtävä opiskelussaan. Opettajat ja oppijat kuuluvat monilla eri tavoilla korkeakouluunsa, opetus- ja oppimistiloihinsa. Liittymät tapahtuvat yksilöllisesti, mutta myös erilaisiin sisäisiin ryhmiin liittymisinä esimerkiksi etnisen taustan mukaisesti. Liittyminen on sosiaalista sijoittumista tunnetasoisesti, eettisesti ja myös koulutuspoliittisesti. Kuuluminen johonkin ryhmään on arvovalintaa. Se on myös valintaa, jolla ryhmä ottaa yksilön mukaansa tai hylkää ryhmän ulkopuolelle. Kansalliset koulutuspoliittiset ohjelmat rakentavat opettajien sosiaalisia liittymiä arvoruustaisesti. Kuuluminen johonkin luo samalla rajoja siitä, mihin ei haluta kuulua opettajana, kansalaisena tai maailmankansalaisena. Kysymys on myös, siitä kuka välittää mistäkin ideologiasta tai yhteiskunnallisesti suuntauksesta. Neoliberaalin maailmanpolitiikan itsekkyys heijastelee yksilöllisenä ”minulle kaikki heti”-ajattelumallina ja moraalisten ratkaisujen välillä. Kuitenkin tavoitteena lienee tuottaa hyvää kaikille oppijoille. Tällöin nousee esiin kysymys feministisestä etiikasta ja siitä, miten pidetään huolta toinen toisistaan. (Vrt. Yuval-Davis 2011a, 2–14; Yuval-Davis 2011b, 200–206.)

Opettajan toiminta-alue on laajentunut luokahuoneesta opetus- ja oppimistiloihin, työelämäyhteyksiin ja kansainväliseen yhteistyöhön esimerkiksi Euroopan Unionin vaihto-ohjelmien kautta (ks. esim. European Commission 2014). Paikantuminen on tällöin globaalia ja lokaalia, fyysistä ja verkkojen välityksellä tapahtuvaa toimintaa. Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmanin (1994, 32–39) tiedonsosiologista tutkimusta soveltaen voidaan ajatella, että ammatillisen korkeakouluopettajan opetustyön todellisuus ilmenee vuorovaikutussuhteessa. Tässä suhteessa opettaja jäsentää toimintaansa kielellisesti, ajallisesti ja tilallisesti (erilaiset ohjaus-, opetus- ja oppimistilat, opettajanhuone, neuvottelutila). Toiminnassa korostuu erilainen kulttuurinen paikantuminen naisille ja miehille (Hagestad & Neugarten 1985). Ymmärrän, että globaali maailma, valtio, maanosa, kotimaa ja oma paikka sekä tila muodostuvat ammatillisen korkeakouluopettajan toimintaympäristön. Paikantumiseen liittyy oleellisena osana myös oma koti ja perhe.

Globalissa markkinatalousmaailmassa koulutus on muuttumassa yhä markkinavetoisemmaksi, kansainvälisemmäksi ja monikulttuurisemmaksi (Esping-Andersen 2001). Luciana Ricciutelli, Angela Miles ja Margaret H. Mcfadden (2005) osoittavat, kuten myös Paula Allman (2001), neoliberalistisen politiikan kasvattavan taloudellisia ja sosiaalisia eroja yksilöiden välillä opetusmaailmassa. Ymmärrän, että tämä näkyy myös ammatillisissa korkeakouluissa. Koulutusaloilla – myös ammatillisissa korkeakouluissa – on arvoja, jotka ovat muotisidonnaisia ja ilmenevät oppijoiden hakeutumisena koulutukseen. Koulutuspoliittiset ratkaisut, yhteiskunnan ja korkeakoulun taloustilanne, kulttuuri ja vallankäyttö muovaavat opettajien käsitystä tarpeellisista opettavista tiedosta ja taidosta alakohtaisesti. Ehkä näin on myös sukupuolitietoisuuden osalta.

Kulttuurien välisen kohtaamisen teoreettisen ymmärryksen tarve korostuu ammatillisen korkeakouluopettajan työssä, yksilöiden ja ryhmien välisissä suhteissa, opettajan toiminnassa, pedagogissa käytännöissä ja korkeakoulun johtamisessa. Tämä näkemys nostaa esille opettajan interkulttuurisen kompetenssin produktina ja toimintaprosessina. Ymmärrän tämän siten, että interkulttuurinen kompetenssi kuvaa kykyä toimia joustavasti erilaisissa kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa (vrt. Jokikokko & Järvelä 2013, 247–248). Näkemykseni johtaa ajatuksen, että ammatillisessa opettajakoulutuksessa tarvitaan enenevässä määrin tietoa ja ohjausta monimuotoisia kulttuurisia kohtaamisia varten. Kuitenkin on huomioitava, ettei mitään yksiselitteistä toimintaohjetta voida antaa. Opettajan toiminnassa korostuu oma kriittinen reflek-

tio ja toisin toimimisen mahdollisuus. Tällöin opettajuus on työuran mittaista jatkuvaa kehittymistä, teoriaa ja käytäntöä yhdessä. Näkemykselleni saan tukea esimerkiksi Micháelle E. Mor Barakin (2005, 13) esittelemästä globalisaation ja monikulttuurisuuden vaikutuksesta koulutukseen. Opetustyön käytännöt, uskomukset ja arvostukset ovat kulttuuri- ja maakohtaisia, vaikka käytännöissä ja työtyytyväisyydessä on paljon yhtäläisyyksiä eri maiden ja kulttuurien välillä. (Vieluf ym. 2013, 92–103.) Sukupuolen ja sukupuolitietoisuuden paikantumisen merkityksellisyys korostuu elämänsä eri vaiheissa. Merkitykset ovat yksilöille subjektiivisia, mutta myös subjekteja yhdistäviä tekijöitä. (Leisering 2003.) Ammatillisen korkeakouluopettajan paikantumisia pyrin ymmärtämään päivittäisenä inhimillisenä toimintana.

Opettajan sosiaalinen ja organisatorinen status paikantaa Maaret Wagerin (1994) mukaan opettajaa sekä oppilaitoksen ulkopuolella että sisällä. Tietoteknistymisen ja globalisoitumisen myötä luokan merkitys fyysisenä opetuspaikkana vähenee ja muuttuu verkkopainotteiseksi. Sekä mentaalisia että fyysisiä rajoja ylitetään. Opetustiloissa sukupuoli näkyy ja tuottaa merkityksiä erilaisissa tilanteissa puhuttuna, kirjoitettuna ja hiljaisena tietona sekä performanssina (vrt. hooks 1994, 91). Tällöin sukupuolta voidaan tarkastella sukupuolineutraalina, -sokeana tai sukupuolta ymmärtävänä tiedon ja taidon käsittelynä ja tuottamisena (hooks 1994, 119). Haasteeksi nousee myös se, miten sukupuoli esiintyy ja miten sitä esitetään sekä kuinka se tuottaa merkityksiä verkko-opetuksessa.

Kulttuurisen monimuotoisuuden kasvun myötä sekä opettajien että opiskelijoiden kulttuuriset taustat ja tavat toimia paikantuneesti vaikuttavat enenevässä määrin arjen opetus- ja opiskelukäytänteisiin sekä käsitykseen sukupuolesta (Sanday et al. 1990). Opettajan ideaalisena ihanteena on pyrkiä ymmärtämään opiskelijoita ainutkertaisina ihmisinä. Globaalissa maailmassa kasvatuksen uudelleenarviointia varten tarvitaan yhteiskunnan, kielen ja kulttuurin ymmärrystä kansainvälisesti myös ammatillisissa korkeakouluissa. Tämä mahdollistaa stereotyyppisten käsitysten uudelleenarvioinnin myös sukupuolen näkökulmasta (Burr 2003, 69–71). Yhteinen ymmärrys sukupuolitietoisuudesta syntyy opettajien keskusteluissa, joissa persoonalliset käsitykset siirtyvät sosiaalisiksi todellisuudeksi ja parhaimmillaan kasvatuksen voimavaraksi. Tällöin kasvatusta on opettajan persoonallisen ja sosiaalisen toimijuuden voimaannuttamista (empower, empowerment) (Juutilainen 2007a, 108). Kyselen, onko näin myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Kasvava monikulttuurisuus koulutuksessa ja opetuksessa tulisi tunnustaa, ja tulisi ymmärtää oppijoiden monimuotoisuuksien vaikutukset opetustyöhön myös sukupuolen näkökulmasta (Keating 2007, 81–103; Kennedy 1995, 124–127). Erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien oppijoiden opiskelu edellyttää suhteellista opettamista ja lukemista (relational teaching and reading). Opiskelumateriaalia tulisi soveltaa monimuotoistuvaan todellisuuteen myös eri-ikäisten oppijoiden kohtaamisessa (Huuska 2011). Kuitenkin voidaan kysyä, onko sukupuoli todella aina läsnä ammatillisen korkeakoulutuksen erilaisissa tiloissa ja mihin sukupuolitietoisuutta tarvitaan.

AnaLouise Keating (2007, 1–17, 104–121) peräänkuuluttaa opettajilta persoonallista toimintatapaa ja vastuullisuutta siitä, mitä tekstejä ja miten opetus- ja oppimistiloissa sekä verkoissa luetaan. Hän korostaa kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämistä ja itsestänselvyyksien kriittistä tarkastelua. Tämä näkökulma korostuu kansainvälistyvässä ammatillisessa koulutuksessa. Kriittisesti tarkasteltuna sukupuolen poissulkemista opetustilanteista voidaan pitää jopa sukupuolisokeutena, eli että ei ymmärretä, mitä sukupuoli merkitsee opettajan ja opiskelijan arjessa. Tällöin sukupuolineutraalisuus on pitkälti harhaa (vrt. Hirdman 1990). Sukupuolitietoisuuden edistämistä opetuksessa tukee Paolo Freiren ja Donaldon Macedon (2005) tutkimus, joka johtaa ajattelemaan, että sukupuolesta ja seksuaalisesta suuntautuneisuudesta voi tulla alistuksen ja epätasa-arvon tuottamisen väline, aivan kuten etnisestä taustasta, poliittisista mielipiteistä tai uskonnosta. Siksi sukupuoli olisi avattava keskustelulle ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

2.2.4 Tiedon ja taidon rakentuminen

Anna Mari Leinonen (2008, 31–34) pitää tärkeänä ammatinkasvatuksen tietoteoreettista tarkastelua, kun tietoa suhteutetaan opettajuuteen, opetukseen ja oppimiseen. Vaikka hän ei tuo sukupuolen merkitystä esiin, hänen tutkimuksensa antaa mahdollisuuksia ymmärtää ammatillisen korkeakoulutuksen koulutusaloja ja opettajien käsityksiä tiedosta ja tiedon rakentumisesta. Anna Mari Leinonen (emt.) toteaa, että tekniikan alalla opettajat ovat pääasiallisesti insinööriperäisiä, liiketaloudessa ekonomisteja ja sosiaali- ja terveysalalla hoitotieteen, fyysioterapian ja kasvatustieteiden koulutuksen saaneita. Opettajien omat koulutusalat muovaavat ymmärrystä tiedoista ja tiedon avulla tuotetuista taidoista ammattialan käytännöissä. Konstruktivistinen tiedonkäsitys muotoutuu yksilön tulkinnasta maailmasta siten, että opettaja konstruoi omat tietämysrakenteensa. Kognitiivismin mukaisesti tärkeintä opetuksessa on auttaa opiskelijaa rakentamaan omat käsityksensä tiedoista ja taidoista. Tässä tutkimuksessa ymmärrän tämän siten, että tiedon ja taidon rakentumisessa liikutaan kognitiivisen oppimiskäsityksen ja konstruktivistisen tiedonkäsityksen välimaastossa. Tämä taas johtaa tutkijaa kysymään, miten sukupuoli ymmärretään ja miten se sisältyy tietoon ja taitoon, oppimiskäsitykseen ja tiedonkäsitykseen. Risto Patrikaisen (1999, 86, 128) mukaisesti tiedolla ymmärretään olevan sekä staattinen että dynaaminen luonne. Dynaamisuus ilmenee siinä, kuinka tietoa sovelletaan ja kuinka elämään liittyviä muutoksia käsitellään. Staattisuus puolestaan ilmenee muun muassa velvollisuutena oppia. Oppijalla on tällöin näennäinen rooli oppimisprosessissa.

Tiedon praktinen luonne ja sisältö perustuvat ammatillisissa korkeakouluissa sääkösiin ja toteutuvat työelämän sekä korkeakoulun välisenä yhteistyönä (Moilanen 1998, 73–75). Pragmatismien mukaan tiedolla tulee olla empiirinen, arjen käytännöissä esiintyvä todennettavuus ja käytännön välitön hyöty. Tämänkaltaisen tiedon käytettävyyden arvostus on vallalla ammatillisissa korkeakouluissa. Ammattiin kasvatuksessa – kuten tyypillisesti ammatillisissa korkeakouluissa – ammatillisuus korostuu tietoina ja tiedon avulla tuotettuina taitoina (Rauhala 1989, 164). Liisa Tainion (1996, 11–29) mukaan arjesta nousevat kertomukset tuovat esille kulttuurista nousevia toimintatapoja.

Opettajan sosiaalis-kulttuuriseen kontekstiin ja arvoihin perustuva ymmärrys vallitsevasta koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesta tilanteesta vaikuttaa tietojen, taitojen ja sukupuolen ymmärtämiseen (Heikkinen 1998, 53–54; Lehtovaara ja Jaatinen 1994, 207–208). Tieto on aina sosiaalisesti rakennettu yhteisöllisissä suhteissa ja käytännöissä. Tieto on objekti, jota kriittisesti etsitään, tarkastellaan ja muokataan. Ongelmana on se, miten yksilön henkilökohtainen tieto saadaan ryhmien tiedoksi (vrt. Mayo 1999, 81) ja miten sukupuoli voidaan sisällyttää tietojen ja taitojen opiskeluun. Tällöin sukupuolitietoisuuden edistämiseen soveltuvat Leena Rantalan (2011, 328–336) tutkimushavainnot siitä, että tiedon prosessoinnissa luettavan kirjallisuuden kyseenalaistaminen on tärkeää. Opettajan arkitieto rakentuu monenlaisissa sosiaalisissa todellisuuksissa. Ne muodostavat subjektiivisia merkityksiä, muuttuvat tulkinnassa ja toiminnassa. (Berger & Luckmann 1994, 25–31.)

Oppimisessa on kyse tiedollisista representaatioista muistissa, siitä miten tietoinen sisäistyy muistiin, minkälainen on tiedon muoto ja millainen on ihmismielen sisäinen malli todellisuudesta. Tiedon muotoina ovat silloin Pertti Väisäsen ja Raimo Silkelän (2000, 138, 141–142) mukaan episodinen, käsitteellinen ja toimintaan liittyvä representaatio. Episodinen representaatio käsittää konkreettisia tapahtumia ja elämäkerrallista aineistoa. Se perustuu henkilökohtaisiin, tilannesidonnaisiin ja tunteenomaisiin kokemuksiin. Semanttiseen, käsitteelliseen representaatioon sisältyvät yleistyneet merkitykset, suhteet, periaatteet ja niitä määrittävät piirteet. Toimintaan liittyvään representaatioon sisältyy se kuinka tiedetään, miten ongelmia ratkaistaan ja kuinka tietoa käytetään. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti tieto jaetaan ensinnäkin a) käytännölliseksi (practical knowledge), b) pedagogiseksi opetus sisältöön sitoutuvaksi (tieto ammattitaitona ja taitavuutena) ja c) toiminnalliseksi (knowledge in action),

sekä toisaalta kaksijaksoisesti (d) henkilökohtaiseksi ja käytännölliseksi tiedoksi. Näissä tiedon representaatioissa ei ole käsitelty sukupuolen merkitystä tiedon muodostumiseen, mutta kuitenkin ne antavat ajatteluaineeksi tarkastella kriittisesti tiedon rakentumista ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. (Vrt. esim. Shulman 1986.) Sneja Gunew (1990) puolestaan esittelee mahdollisuuksia ymmärtää feminististä tietämistä. Tällöin tietämisessä on mukana ymmärrys sukupuolesta. Edellä esitettyjä tietämisen näkökulmia voin tässä tutkimuksessa tarkastella ammatillisen korkeakouluopettajan tietämiseen.

Työelämässä vaadittavan tiedon runsaudesta ei ammatillinen korkeakouluopettaja pysty opettamaan täydellisesti, eikä oppija pysty oppimaan. Siksi keskeisiä kykyjä ovat tiedon hallinta, etsintä ja kyseenalaistaminen (Kiilakoski ym. 2005). Tätä kysymystä voidaan tarkastella esimerkiksi insinöörejä opettavan miehen ja sairaanhoitajia opettavan naisen tietoina ja siihen liittyvinä opettamisen taitoina, sekä vertailuna näiden tieteenalojen edustajien ymmärryksistä. (Vrt. esim. MacIntosh 2002.) Perinteisen ajattelun mukaan opettaja omistaa tiedon ja jakelee sitä opiskelijoille. Kyse on kuitenkin silloin vallan käytöstä, koska aito dialogi oppijan ja opettajan välillä puuttuu.

Tutkimuksellinen ote näyttää kasvavan ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja ammatillisissa korkeakouluissa toteutettavassa työelämäosaamisen kehittämisessä. Tällöin voidaan puhua tutkivasta opettajuudesta, jossa kansainvälistymisen merkitys ja monikulttuurisuus ovat nousevia ilmiöitä. (Mahlamäki ym. 2014, 15–16.) Seija Mahlamäki-Kultanen ja Petri Nokelainen (2014, 23–35) analysoivat suomalaista tutkimusperustaista ammatillista opettajakoulutusta sen tuottaman pedagogisen valmiuden ja opetussuunnitelmien näkökulmista. Opettajakoulutuksessa korostuu kasvatuksellisuus, opettajuus, persoona ja identiteetti. Ammatillisen korkeakouluopettajuuden katsotaan edellyttävän jatkuvaa työelämäuran aikaista kouluttautumista. Opettajalla tiedot, taidot, arvot ja asenteet integroituvat ammatilliseksi kompetenssiksi. Samalla muodostuu vahva näky opettajan työstä, jopa ideaalina.

Liisa Husun ja Kristina Rolinin (2005) tutkimukset sukupuolen esiintymisestä tiedeyhteisöissä saavat tutkijan pohtimaan sukupuolta myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Tiede on miesvaltaisesti kehittynyt ja siten myös tieto on pitkälti ymmärretty miesten tuottamaksi ”oikeaksi tiedoksi”, jolloin sukupuolella ei ole merkitystä. Kyseenalaistaisin tämän näkökulman. Opettajalle tiedon ja tietämisen arvo ja oikeutus muodostuvat kokemuksia integroivalla tavalla (Oksala & Werner 2005, 145). Tietoisuuden synty edellyttää opettajalta syvällistä kriittistä reflektiota tiedon merkittävyydestä ja käytettävyydestä (Kainulainen 2005, 179–180).

Opettajan kokemuksella ja hiljaisella tiedolla on oppimista edistävää merkitystä erilaisissa oppimistilanteissa Raija Nurmisen (2006) mukaan. Näissä tilanteissa tieto, taito ja sukupuoli arvotetaan kulttuurisidonnaisesti (vrt. Ahponen 2001, 69–75; Bruner 1996). Merkitykset tiedosta rakentuvat opettajan sisäisen dialogin ja ympäröivän yhteisön välisenä neuvotteluna (vrt. Lehtovaara & Jaatinen 1994, 191–192).

Kriittinen suhde tietoon ja tiedon kautta taitoihin sekä sukupuoleen voi toteutua vain ahdossa dialogissa ja kriittisissä yhteisissä muutosprosesseissa opettajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden välillä (Allman 2001, 173–177). Tieteellisen tiedon ja käytännönläheisen tiedon yhteensovittamisesta on Jatta Herrasen (2008, 17) mukaan tullut yksi ristiriitojen kohde ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Tiedonhallintaosaamisella ymmärretään opettajan taitoa etsiä ja kriittisesti valikoida sellaista teoreettista tietoa, joka yhdistettynä kokemukselliseen tietoon palvelee opettajan käyttöteorian ja opetusyhteisön kehittymistä, sekä taitoa ja tahtoa käyttää tietoa oppimisen edistämiseen. Tämyntyyppistä tiedon hankinnan tutkimusperusteista koulutusta annetaan esimerkiksi suomalaisessa opettajakoulutuksessa (vrt. Westbury ym. 2005). Tällöin tiedon merkitys opettajaksi opiskelevalle on holistinen. Se on aktiivista ja laaja-alaista tiedonhankintaa ja yksilöllistä tiedon omaksumisena. Tämänkaltaista tiedon merkitystä oppijalle voidaan kuvata konstruktivistiseksi. (Vrt. Patrikainen 1999, 22, 133.)

Teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamisen tärkeyden tutkimusperustaisessa opettajakoulutuksessa osoittaa muun muassa Katriina Maaranen ja Leena Krokfors (2008, 207–222) artikkelissaan. Heidän mukaansa opettajuuteen vaikuttaa koulun kulttuuri, opettajaopintojen aikainen luottamuksellisuus ohjaaja-opiskelija-suhteissa ja opetuksen monimuotoisuus. Oman opetuksen reflektiivinen tutkiminen jo opetusharjoittelun aikana auttaa tiedon ja käytännön taitojen yhteensovittamista. Yhteisölliset keskustelut, tiedon jakaminen ja reflektiiviset käytännöt opetuskokemuksista edistävät ammatillista kasvua. Yhteisöllisesti rakennettu tieto auttaa opettajaa arjen selviytymisessä. Oletan, että näin on myös ammatillisessa korkeakoulukontekstissa.

May M.H. Cheng, Sylvia Y.F. Tang ja Annie Y.N. Cheng (2012, 781–790) tutkivat opettajaopiskelijoiden teoreettisen tiedon siirtämistä käytännölliseksi. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat muun muassa, että teoreettinen opettajakoulutuksessa saatava tieto käytännöllistyy opettajan käyttöteoriaksi. Tämä muutos on edellytys opettajan ammatilliseen kasvuun. Opettajan tulisi olla tietoinen vaihtoehdoista pedagogisista mahdollisuuksista erilaisissa tiloissa ja tilanteissa. Siksi opettajaopiskelijoita pitäisi rohkaista käyttämään erilaisia pedagogisia malleja ja reflektimaan niiden tuottamaa tiedollista ja taidollista tulosta. Myös mentor-toiminta, kriittinen analysointi käyttöteoriasta, kollegiaalinen palautteen saanti- ja antomahdollisuus sekä hyvän opettaja-opiskelija suhteen rakentaminen on tärkeää jo opettajakoulutusvaiheessa. Näitä ammatillisuuden taitoja voidaan kehittää myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa kriittisen reflektion avulla.

Tieto ilmentää sukupuolta ja siksi bell hooks (1994, 16, 65) näkee, että tarvitsemme sukupuolitietoista tiedon teorian selittämistä neutraalisuuden harhan purkamiseksi. Nostamalla sukupuoli tiedon ja taidon käsittelyyn avataan ja puretaan stereotyyppioita. Samalla edistetään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Feministinen teoria tiedoista ja taidoista näyttää kuitenkin bell hooksin (emt.) mukaan olevan useille ihmisille merkityksetöntä, eli sitä ei voi ymmärtää eikä sillä ole olemassa yhteyttä ”todelliseen maailmaan opetustilojen ulkopuolella”. Kuten bell hooks (1994, 126, 139, 143–144) esittää, sukupuolen, tietojen ja taitojen tarkasteleminen sosiaalisesti rakentuneena pelottaa opettajia, koska sukupuolen ymmärtäminen ja näkeminen aiheuttaa muutostarpeita opettajan toimijuuteen ja pedagogisiin käytänteisiin. Sukupuolen ymmärtävän tiedon ja taitojen hyväksyntä tai mitätöinti on opettajan vastuulla olevaa arvopeleistä toimintaa. Opettaja kohtaa työssään Juha Kilpiän (2011, 260–270) mukaan sekä seksuaalisuuden että sukupuolen moninaisuuden. Tällöin joudutaan kysymään, voiko ammatillinen korkeakouluopettaja yksilönä olla avoimesti seksuaalisesti suuntautunut, olla sitä mitä on.

Pekka Kalli (2003, 59–75) suosittelee realistisen tietoteorian ja konstruktivismiin yhdistämistä (ammatillisessa) korkeakouluopettajuudessa. Realistinen tietoteoria pyrkii välittämään oikean kuvan todellisuudesta. Se edellyttää arviointia siitä, miten tieto on rakentunut ja mitä merkityksiä tiedon kautta tuotetaan. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita rakentamaan aiemman ja uuden tiedon avulla uusia tietorakenteita (knowledge building), jotka auttavat taitojen kehittämisessä. Tähän tehtävään sisältyvät (a) luvan anto moninaisuudelle, (b) heteronormatiivisuuden tunnistaminen, rakenteiden kuvaaminen ja purkaminen ja (c) oman kasvuprosessin ohjaaminen. Konstruktivismi saattaa kuitenkin jäädä tasolle, jossa selvitetään vain se, miten tieto rakentuu, mutta ei tarkastella sitä, miten opettajat ja opiskelijat voivat rakentaa tietoa uudelleen ongelmaratkaisukeskeisesti.

Hilde Wägsås Afdalin ja Monika Nerlandin (2014, 281–299) tutkimustulokset osoittavat suomalaisten ja norjalaisten aloittelevien (luokan)opettajien haasteita konseptualisoida ammatillista tietoa kielenkäytössä ja opetuksen käytännöissä. Lähtökohtana on tutkimus- ja tietoperustainen opettajakoulutus Suomessa ja yleinen opettajakoulutus Norjassa. Heidän (emt.) mukaansa opettajakoulutuksella on merkittävä rooli siinä, kuinka tiedon diskurssit ja suhteet kehittyvät opetuksen alkuvaiheessa. Suomessa opettajakoulutus on vahvemmin sosiaalisesti orientoitunutta ja käytän-

nöllisesti suuntautunutta kuin Norjassa. Suomalainen opettajakoulutus ottaa huomioon yksilölliset erot ja oppimistavat. Vaikka tutkijat (emt.) katsovat, ettei näitä tuloksia voida yleistää, auttanevat ne ymmärtämään opettajakoulutuksen merkitystä tässä tutkimuksessa tiedon rakentumisesta.

Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan oppimisessa – niin ammatillisessa opettajakoulutuksessa kuin ammatillisen korkeakouluopettajan työssä – tulisi ottaa huomioon muun muassa aiemmat pedagogiset kokemukset ja uskomukset tiedoista ja taidoista, opettamisesta ja oppimaan ohjaamisesta. Jack Mezirow, Leevi Lehto ja Leena Ahteenmäki-Peltonen (1995) peräänkuuluttavat uudistavaa oppimista ja omien työtapojen uudelleenarviointia toimittamassaan teoksessa. Opettaja tarvitsee tällöin tietojensa ja taitojensa kriittistä arviota. Omien lähtökoh- tien ja ennako-oletusten kyseenalaistaminen luo mahdollisuuksia työskennellä oman toiminnan tutkijana (teacher-as-researcher) ja opetuskäytäntöjen kehittäjänä. Tällöin sanaton viestintä, uskomukset, kokemukset ja havainnot yhdistyvät teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon.

Tomi Kiilakoski ja Aini Oravakangas (2010, 7–25) näkevät koulutuksen muuttuneen tulostavoitteiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammattikorkeakoulujen perusrahoituksen laskentakriteereistä vahventaa rahoituksen vahvan tulospainotteisuuden. Asetus perustuu ammattikorkeakoululakiin (L932/2014). Kun opettajuudessa korostuu voimakkaasti tuloksellisuus kontrollina, arviointeina ja taloudellisena kilpajuoksuna, niin tieto nähdään välineellisesti kasvatuksellisuuden sijasta ja sukupuolelle ei jää sijaa tiedon käsittelyssä (vrt. OKM asetus 1457/2014). Silloin kun talousjärjestelmä ja kilpailu menestyksestä talouden termein määrittävät opetuksessa käsiteltävän tiedon tarpeellisuuden, ei välitetä siitä mikä elämässä on henkisesti arvokasta. Opetuksen eettisyys on silloin etsinnässä.

Koska tieto on edelläkuvatuilla tavoilla sosiaalisesti organisoitunut erilaisissa prosesseissa muun muassa akateemiseksi, opetusainekohtaiseksi ja jokapäiväiseen puheeseen liittyväksi tiedoksi, erot ja yhtäläisyydet tiedon ymmärryksestä näkyvät opettajien kielenkäytössä. Opettajakoulutuksessa saatu tieto siirtyy opettajan arjen työhön. Jos tiedosta puuttuu ymmärrys sukupuolesta, sekin siirtynee opetuksen käytäntöihin ja opettajan pedagogisiin valintoihin.

2.3 Pedagoginen ajattelu ja ammatillisen korkeakouluopettajan käytännöt

2.3.1 Pedagoginen ajattelu

Drudy Sheelaghin (2014, 318) mukaan opettajakoulutus ja opettajan ammatillisuus nähdään eri tavoin eri maissa, kuten Suomessa ja Englannissa. Englannissa painotetaan laatustandardeja ja kaupallistettavaa ammatillisuutta. Suomessa painotetaan opettajien mahdollistamista ja valmennetaan opettajia käyttämään tutkimustietoa (Lehtonen 2011). Nähdäkseni kyse on siitä, kuinka opettaja kehittyy ammatillisesti omaksi itsekseen ja rohkaisee oppijoita samaan. Ymmärrän, että ammatillisen korkeakouluopettajan opettajan pedagoginen ote kehittyy opettajan tiede- ja ammattitaidosta, mutta myös ammatillisen opettajakoulutuksen anneista. Opettajan toimijuuden eräänä lähtökohtana on pedagoginen ajattelu.

Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä opettaja ilmaisee puhuessaan työstään ja siihen liittyvistä asioista sekä näkemyksistä. Se tuottaa erilaista tapoja toimia ja puhua. Pedagoginen ajattelu nähdään osana opettajan ammattitaitoa, joka sisältää pedagogisen käyttötiedon, ja jonka varassa opettaja tekee pedagogiset ratkaisunsa. Hannu Kotila (2003a) esittää, että ammattikorkeakoulupedagogiikassa korostuu tiedon avulla tuotettu osaaminen. Pedagoginen osaaminen yhdistyy pedagogiseen ajatteluun, mikä perus-

tuu opettajan tieto- ja oppimiskäsityksiin. Pedagoginen sisältötieto on tällöin ajattelun ja toiminnan suhde. Tämän suhteen avulla opettaja pystyy olemaan asiantuntija ja tuomaan tietonsa sekä taitonsa selkeästi oppijoille esille. (Vrt. Leinonen 2008, 20.)

Ammatillinen korkeakouluopettaja valitsee ajattelunsa ja reflektointinsa avulla ne pedagogiset käytännöt, joiden hän olettaa palvelevan tulevan työelämän tarpeita ja oppijan ammatillista kehittymistä Pekka Auvisen (2004, 35–40) tutkimuksen mukaan. Opettajan pedagogisiin valintoihin vaikuttavat opetus suunnitelmat, jotka perustuvat opetus- ja oppimisteorioihin, ja jotka ovat saaneet vaikutteita ja jopa määreitä yhteiskunnasta (esimerkiksi ministeriöiltä, eduskunnasta) ja maailmalta (esimerkiksi Euroopan Unionilta). Pedagogisten valintojen taustalla on aina kysymys siitä, kuinka opettaja itse ymmärtää ihmisyyden ja kasvatuksen – sukupuolitietoisesti tai -tiedostamatta – ja minkälaiselta arvopohjalta hän ohjaa oppijoitaan työelämään ja ammatilliseen kasvuun (vrt. Patrikainen 1999, 21.)

Pekka Auvisen (2004, iv) mukaan tietoteknistyminen, työelämän muuttuvat vaateet, kansainvälistyminen ja kilpailu kiristävillä koulutusmarkkinoilla sekä tutkimus- ja kehittämis- toiminnan vahvistuminen edellyttävät muutosta ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Muutoksessa korostuu verkko-opetus, kuten myös Anna Mari Leinosen (2008) tutkimus osoittaa. Samalla korostuu taito työskennellä monikulttuurisesti yhteistyössä ja monimuotoisissa luokissa erilaisten opettajakollegoiden ja oppijoiden kanssa. Tästä syystä tarvitaan muutoksia opettajien pedagogisessa ajattelussa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Opettajilta vaaditaan yrittävyttä, kykyä arvioida omaa työtään ja kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteita monenlaisissa kohtaamisissa. Hänen (emt.) ajattelustaan puuttuu kuitenkin ymmärrys sukupuolitietoisuuden merkityksestä pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöihin.

Ammatillista opettajuutta ja verkko-opetuksen kehittämistä on tutkinut muun muassa Anna Mari Leinonen (2008) tosin ilman sukupuolitietoisuutta. Hänen tutkimus osoittaa, että ammatillinen opettajuus siirtyy enenevässä määrin monimuotoiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että luokahuoneopetuksen lisäksi opetusta toteutetaan tietoverkoissa. Hän määrittelee opettajat tiedonhaltijoiksi, uudistuviksi opettajiksi ja asiantuntijoiksi. Ammatillisen opettajuuden perustekijöitä ovat hänen (emt.) mukaansa ammatillisuus, kasvatuksellinen vuorovaikutus ja persoonallisuus.

Tutkimukseni koulutusala kohtaiseen pedagogiseen ajatteluun saan näkökulmia Anna Mari Leinosen (2008) tutkimuksesta. Hänen (emt. 2008, 134, 140) mukaansa *Tekniikan ja liikenteen* opetustoteutuksissa painottuu *behavioristinen* ote. Opettajuus painottuu tiedonhaltijuuteen ja omaan persoonaan. Ammatillinen asiantuntijuus, käytännönläheisyys ja käsillä tekeminen sekä vuorovaikutus korostuvat. Pedagogista pohdintaa ei juuri esiinny ja kasvatuksellisuus ei ole kovin voimakkaasti esillä. Oppimista kuvataan valmiin tiedon muistamisena enemmän kuin tiedon soveltamisena ja tulkintana. Opiskelijoihin luottaminen on vähäistä. *Sosiaali- ja terveystieteiden* oma ammatillisuus ei juuri korostu, vaan oleellista on asiantuntijatiedon jakaminen sekä voimakas pedagoginen pohdinta ja oman persoonan mukaiset pedagogiset ratkaisut. Opettajuus painottuu *asiantuntijuuteen*. Keskeistä on elämän ja ihmisarvon kunnioitus, jatkuva yhteys ammattikäytäntöihin, voimakas kasvatuksellisuus, oppimisen ohjaus, sisältötieto ja yhteistyö. Opiskelijoihin luotetaan. (Leinonen 2008, 147–148, 151.) *Kaupun ja hallinnon alalla* ammatillista osaamista ei korosteta. Syynä lienee se, että koulutus on yleissivistävää ja se ei johda suoraan mihinkään tiettyyn työtehtävään. Kaupan ja hallinnon alalla opettajuus sijoittuu *uudistuvaan opettajuuteen*, mutta myös *asiantuntijuuteen* uudistavasti ja vuorovaikutteisesti. Pedagogisia kysymyksiä pohditaan, mutta ei kovin syvällisesti. Opiskelijoihin luotetaan ja opetuksessa käytetään useita oppimisteorioita sekä käsitteitä melko pinnallisesti. (Leinonen 2008, 156–157, 161.)

Ammattikorkeakoulun opettajien asiantuntijuutta on myös tutkinut Arto Rautajoki (2009) sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Hänen mukaansa asiantuntijuus nähdään kielellisessä toiminnassa rakentuvana konstruktiona. Ammatilliselle opettajalle

hän näkee keskeiseksi osaamisalueiksi muun muassa substanssiosaamisen, ammatillisen tiedon ja taidon, hiljaisen tiedon, eettisen osaamisen ja yhteistyötaidot. Opettajan ajattelu ja toiminta on sisäistettyä pedagogiikkaa, joka kasvaa ihmiskäsityksestä, oppimiskäsityksestä ja tiedonkäsityksestä. Sekä Anna Mari Leinosen (2008) että Arto Rautajoen tutkimukset antavat mahdollisuuksia ymmärtää oman tutkimusaineistoni koulutusalaakohtaista pedagogista ajattelua ja käytäntöjä.

Opettajien pedagogista ajattelua on Risto Patrikaisen (1999, 45–46) mukaan vaikea saada esille. Eräs tapa on tutkia opettajan ajattelua praktisen tiedon kautta. Praktinen tieto on opettajan opetustyön kautta muodostamaa persoonallista ymmärrystä, jota voidaan yrittää tutkia mielikuvien ja metaforien avulla. Mielikuvat ohjaavat toimintaa ja paljastavat opettajan tiedon rakenteita. Praktisen tiedon tutkimuksen juuret ovat opettajankoulutustutkimuksessa ja opetus suunnitelmattutkimuksessa, joissa keskitytään kokemuksiin, vuorovaikutukseen, toimintaympäristöön ja sosiaalisiin kohtaamisiin. Opettajuuden uudistuessa muuttuvat pedagogisen ajattelun ja toiminnan sisällöt ja laadulliset ulottuvuudet. Opettajan työ muuttuu traditionaalista luokkahuoneopetuksesta erilaisia opetus- ja oppimistiloja sekä teknologiaa hyödyntäväksi oppimisympäristöjen ja oppimisprosessien ohjaajaksi, kuten myös Anna Mari Leinonen (2008) on tutkimuksellaan todentanut. Jos Risto Patrikaisen (emt.) tutkimusta vertaa ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen, tieto- ja oppimiskäsityksissä korostuvat yliopistollista koulutusta enemmän laajat työelämäyhteydet, käytännön haasteet ja teoreettisen tiedon yhdistäminen käytännön taidoiksi.

Risto Patrikainen (1999, 38) tuo keskusteluun kasvatustieteellisen sovelluksen – ilman sukupuolitietoisuutta – opettajan ajattelusta Christopher Dayn & Michael G. Hafeldin tutkimukseen nojautuen. Ensinnäkin kognitiivisesta lähestymistavasta lähdetään liikkeelle tiedon prosessoinnista, mutta siinä jätetään ympäristö ja persoonallisuus käsittelyn ulkopuolelle. Toiminnallis-kriittistä (toimintatutkimuksessa) opettajan ajattelua edustaa kriittinen lähestymistapa, sukupuolitietoisuus ja siten myös kehollisuuden merkityksen ymmärtäminen opetustyössä. Konstruktivistisessa suuntauksessa opettajalla on oma persoonallinen käyttöteoria, joka on muodostunut elämänhistorian ja ympäristön vaikutuksesta. Tällöin opettajuutta tutkitaan kertomuksina (narratiiveina), jotka opettaja itse kertoo.

Opetustyöhön sisältyy oleellisesti oppimiskäsitykset. Risto Patrikainen (1997, 76–77, 261) määrittelee *oppimiskäsitykset* humanistiseksi, kognitiiviseksi ja konstruktiviseksi. Ammatilliseen korkeakoulukontekstiin soveltaen ymmärrän edelläkuvatut oppimiskäsitykset siten, että humanistiseen oppimiskäsitykseen sisältyy itsetuntemus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys oppimisessa. Samalla korostetaan itsereflektiota, jonka avulla korostetaan oppijan omia oivalluksia tiedoista ja taidoista. Kognitiivinen oppimiskäsitys on sidoksissa tietoisuutta ja ajattelua koskeviin filosofisiin käsityksiin. Se toteutuu käsitteenmuodostuksessa kriittisessä tiedostamisprosessissa, jolloin käsitteen merkitys kehittyy ja muuttuu. Se sisältää muun muassa esineiden valmistamista, soveltamista ja tutkimista. Kognitiiviseen koulukuntaan liitetään konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta nämä suuntaukset poikkeavat kuitenkin toisistaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää ajatuksen, että oppija tulkitsee ja jäsentää tietoa soveltaen sitä aiemmin oppimaansa eli että hän rakentaa tietojaan ja taitojaan kokemukseen pohjautuen. Tällöin havaitseminen, muistaminen ja ajattelemisen sitoutuvat toisiinsa. Oppija konstruoi tietonsa oppimis- eli konstruointiprosessissa, joka on aina sidoksissa tilanteeseen ja kulttuuriin sekä vuorovaikutukseen ja näiden välisiin merkitysrakenteisiin sekä emootioon. Tieto rakentuu oppijassa itsessään. Tunteet otetaan huomioon, koska oppimisen kannalta tunneilmastolla on myönteistä merkitystä. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tieto siirretään sellaisenaan tai paloina oppijalle opittavaksi. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys ovat toisiinsa sidoksissa. Tässä tutkimuksessa painottuu humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Toisin ajattelemisen mahdollisuuden vaikeutta sekulaarin yhteiskunnan koulutuskontekstissa esittelee Saira Poulterin (2013, 91–97) tutkimus. Hänen (emt.) mukaansa uskonto yhteiskun-

nallisena ja kulttuurisena kysymyksenä on huonosti edustettu kasvatustieteellisissä opinnoissa, vaikka kasvatuksessa oppijat ovat yhä monikulttuurisempia. Keskustelu keskittyy pääasiassa karrikoidusti pukeutumiseen, ulkoisiin piirteisiin, syömiseen, symboleihin, rajoituksiin ja kieliin. Hän ehdottaa ”katsomustietoista kasvatusta” pedagogisena ajatteluna ja ratkaisuna. Tämä siksi, että moniarvoisessa maailmassa tarvitaan kykyä kyseenalaistaa länsimaista käsitystä tiedosta, tiedon rakentumisesta ja toiminnasta. Kasvatukseen tulisi mahdollistaa toisin ajattelu ja toiminta, koska riippumatonta tietoa ei ole ja tieto sitoutuu erilaisiin arvonäkökulmiin. Tämä vaade edellyttää uudenlaista lähestymistapaa ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen. Tällöin pedagogisissa käytännöissä tulisi painottaa kriittistä keskustelua luettavista teksteistä myös siitä näkökulmasta, mitä ne merkitsevät yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

Pirkkoliisa Ahponen (2001, 161–184) esittelee useiden tutkijoiden tekstien kautta muun muassa kriittisen ja feministisen teorian kasvua ja käyttöä tutkittaessa kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksia ihmisten toimintaan. Ymmärrän tämän ammatillisessa korkeakoulukontekstissa siten, että kriittisyys pedagogisessa ajattelussa kasvaa vallitsevan yhteiskunnan koulutuspoliittisista rakenteista ja toimenpiteistä kriittisenä evaluointina. Jos tieto on intressiin sidottu, esimerkiksi taloudelliseen tuottavuuteen, niin silloin se ei voi olla intressitöntä. Tämä näkökulma nousee esille pohdittaessa ammatillisten korkeakouluopettajien pedagogista ajattelua ja käytäntöjä. Kysymys on silloin siitä, mistä intresseistä ja minkälaisesta kulttuurisesta kontekstista käsin opettajan ajattelu ja pedagogiset käytännöt kasvavat. Kuten Pirkkoliisa Ahponen (2013, 180) kirjoittaa: ”Jos naisten kulttuurinen erityisyys otetaan heidät yhteiskunnassa (lue tässä tutkimuksessa = ammatillisessa korkeakoulussa) paikantavaksi näkökulmaksi, yhteiskunnan rakenteita (ammatillisia korkeakouluja) tulkitaan naisten intresseistä käsin.” Tästä syystä joudun rikkomaan tieteenalarajoja tutkimuksessani ja liikun tutkimuksessani kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja sukupuolentutkimuksenkin maastoissa.

Opettajainhuoneessa kuulen usein pohdintaan siitä, miten voisi olla hyvä ammatillinen korkeakouluopettaja. Tätä aihealuetta on tutkinut muun muassa Anne Koski-Heikkinen (2013) ammatillisen opettajan identiteetin ja auktoriteetin näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa perustuu 12 ammatillisen opettajan ja 64 opiskelijan narratiivisiin kertomuksiin. Hän näkee, että ”ideaali opettajuus on tavoite, jota kohti halutaan koulutuksen ja kokemuksen myötä kulkea.” Samalla opettaja löytää tasapainon työn ja itsensä välillä. Anne Koski-Heikkinen (2013, 157–158) osoittaa tutkimuksellaan, että hyvää opettajuutta säätelevät muun muassa oppimiskäsitykset, opetus suunnitelmat, koulu yhteisön kulttuuri sekä oppimisilmapiiri. Ammatillinen opettajuus on monialaista ja -amatillista yhteistyötä. Opettaja toimii erilaisissa oppimisympäristöissä ja oppilaitoksen sisäisissä sekä ulkoisissa verkostoissa. Yhteiskunta ja työelämä määrittävät koulutuksen arvopäämääriä, tehtäviä ja resursseja. Ammatillisen opettajan vaateena on ammattialallaan, esimerkiksi tekniikassa ja terveydenhoidossa, ajan tasalla pysyminen ja kyvykkyys toimia verkostoissa. Opettajalle on tärkeää oman toimintansa reflektiivinen itsearviointi ja jatkuva kehittyminen. Anne Koski-Heikkisen (2013) tutkimus ei kuitenkaan ota opettajuudessa huomioon sukupuolta, jonka näen olevan merkityksellinen. Tulkitseen ammatillisen korkeakoulun kulttuurisen järjestelmän vaikuttavan opettajan pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöihin.

2.3.2 Sukupuoli pedagogisissa käytännöissä

Lähtöoletukseni on, että opettajalla on mahdollisuuksia valita pedagogisia käytäntöjään, joilla edistetään sukupuolitietoisuutta kunnioittaen tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Ammatillinen korkeakouluopettaja voi toimia olemalla tutkijapainotteinen, työelämäyhteyksien ylläpitäjä, opiskelijanohjaukseen keskittyvä tai substanssiaan opettava. Amma-

tillisen erikoisosaamisen alueilla, esimerkiksi tekniikassa ja hoitotyössä, kieli, tapa toimia ja pedagogiset käytännöt vaihtelevat kulttuurisidonnaisesti. Pedagogisten käytänteiden valintaan vaikuttavat opettajan oma opiskelu-, työ- ja elämäkokemus sekä urasuuntautuneisuus.

Barry Kanpol (1994, 5–9, 19) ja Laurel Richardson (1988, 149, 158) osoittavat, että maskuliinisuus dominoi koulumaailmassa siten, että tyttöihin ja naisopettajiin kiinnitetään vähemmän huomiota kuin poikiin ja miesopettajiin. Lisäksi esiintyy seksuaalista häirintää ja oppikirjoissa on stereotyyppioita. Muutosta tähän tilanteeseen voidaan toteuttaa pedagogisilla käytännöillä, jotka edistävät sukupuolitietoisen opetusmateriaalin käyttöä kaikessa opetuksessa läpäisyperiaatteella. Pedagogiset käytännöt määrittävät opettajan toimintatapaa paikantuneesti mahdollistaen tai estäen keskustelun sukupuolesta. Näissä käytännöissä sukupuolta rakennetaan, puretaan, uudelleen rakennetaan ja reflektoidaan. Wilfred Carrin & Stephen Kemmisin (1986, 186) mukaan opettajan tulee olla oman työnsä refleктоiva tutkija. Tähän tutkiskeluun näen sukupuolen sisältyvän siten, että opetus- ja oppimistiloissa emansipaatio, oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus otetaan keskusteluun (vrt. Koivunen 2004). Näen, että myös ammatillisen korkeakouluopettajan tulee olla oman työnsä refleктоiva tutkija.

Merkitsevästä tämän tutkimuksen näkökulmasta on se, osaako opettaja ottaa huomioon sukupuolen kasvatustyönsä pedagogisissa käytännöissä. Opettaja kohtaa haasteita valitessaan pedagogisia käytänteitä. Pohdittavaksi nousee se, kuinka kunnioittaa ja käyttää ”vanhoja” opetusmenetelmiä ja samanaikaisesti luoda uusia käytänteitä, esimerkiksi ottaa sukupuolitietoisuus mukaan pedagogisiin käytänteisiin. Muutoksessa pohdittavana on se, miten sukupuolitunteita käytäntöjä voitaisiin muuttaa sukupuolitietoiseksi toiminnaksi muuttuvan tiedon avulla. Tällöin muutos on prosessi, jossa myös käsitykset kulttuurista, sosiaalisuudesta, pedagogiikasta ja oppimisesta tulevat muutoksenalaisiksi ja rakentuvat toimintoissa. (Leathwood & Francis 2006, 40–53.) Sukupuolen huomioon ottaminen pedagogisissa käytännöissä on riippuvainen myös opettajan ammattialakohtaisesta substanssiosaamisesta ja pedagogisesta osaamisesta sekä eettisyydestä. Opettajan käsitykset ihmisyydestä, tiedoista ja taidoista määrittävät ne tekijät, joiden varaan opettaja rakentaa pedagogisia käytänteitään. (Vrt. Leinonen 2008, 28.)

Sukupuoli tulisi Drudy Sheelaghin (2008, 319) mukaan sisällyttää koulutuspoliittiseen – ja pedagogiseen – ajatteluun sekä käytäntöihin jo opettajakoulutuksessa, koska tämä auttaa huomaamaan, että opetus on performatiivisesti tarkasteltuna enemmän sitoutunut maskuliiniseen kuin feminiiniseen kulttuuriin. Kysymys on tällöin naisen asemasta muuallakin yhteiskunnassa kuin vain opettajuudessa. Toisin sanoen, kyse on sosiaalisesta ja taloudellista tasa-arvosta sukupuolten välillä. Kaiken kaikkiaan, olipa kyseessä mikä sukupuoli tahansa, opettajuuden tulisi tarjota korkeaa laatua teoreettisesti ja käytännöllisesti. Opettajalle se merkitsee tutkimusperustaista opettajakoulutusta ja jatkuvaa ammatillista koulutusta myös pedagogisista käytännöistä.

Drudy Sheelagh (2008) toteaa, että opettajat ovat työssään erillään toisistaan ja kohtaamia tapahtuu vain tuntien välillä. Opettajat kontrolloivat toisiaan melko byrokraattisissa oppimisympäristöissä ja luovat samalla yhteisesti sallittuja pelisääntöjä toimia opettajuudessa, esimerkiksi siinä minkälaisia pedagogisia käytäntöjä voi valita opetustyöhönsä. Kaupallisuus ja tuloksellisuus korostuvat työn vaateina. bell hooks (1994, 15, 147) puolestaan näkee, että opetus on oppimiskäytänteiden, oppimistilojen ja työelämäyhteistyön sukupuolitietoista uudelleenmuotoilua.

Pedagogisia käytäntöjä valittaessa freireläinen pedagogiikka ohjaa sukupuolitietoisen tiedon ja käytännön taidon yhteensovittamista. Tiedon tallentamisen sijasta Paolo Freire (1998, 7, 67–69) korostaa kriittisen ajattelun tärkeyttä oppimisessa kuten myös bell hooks (hooks 1994, 5). Samankaltainen ymmärrys näkyy myös Peter Mayon (1999, 160–180) ajattelussa. Tällöin työelämän ja opetuksen välinen vuorovaikutussuhde tulee uudelleenarvioinnin ja muotoilun kohteeksi. Tiedon ja sen avulla tuotettavan käytännön taidon yhteensovittaminen on oleellista ammatillisessa korkeakoulukontekstissa, kuten aiemmin jo esittelin. Tiedon ja taidon

yhteensovittaminen luo pedagogisille käytännöille vaateita. Tällöin pedagogisten käytäntöjen pohdintani johtaa kysymykseen siitä, miten opettaja voi edistää käyttöteoriaansa ja syvempää tieteellistä teoriaa opetuksessa siten, että sukupuoli otetaan huomioon sekä teoriana että käytännön ilmentymänä. (Vrt. Kansanen & Uusikylä 2002, 99–101.)

Ammatillista opettajuutta tutkivan Liisa Tiilikalan (2004) tutkimus ”Mestarista tutoriksi” mahdollistaa tutkijalle opettajuuden muutoksen tarkastelua myös ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta. Liisa Tiilikala (2004, 36–27) näkee ammatillisen opettajuuden olevan yhteydessä ammattialaan, sukupuoleen ja koulutuksen hallintoon. Opettajuus ei tällöin rakennu vain yksilöllisesti, vaan myös yhteisöllisesti korkeakoulun opetusalaakohtaisissa kulttuureissa. Kuten Seija Mahlamäki-Kultanen (1998) osoittaa, opettaja ei enää aiemmassa määrin voi siirtää ammatitraditiota eteenpäin, koska ammatit ja yhteiskunta muuttuvat. Opettaja voi vain antaa yleisiä työelämävalmiuksia ja valmiuksia kohdata monimuotoista maailmaa. Tätä näkökulmaa tukee myös Pekka Auvisen tutkimus (2004, 69). Ymmärrän, että näihin valmiuksiin kuuluu oleellisenä osana monikulttuurisuus ja sukupuolitietoisuus pedagogisissa käytännöissä, vaikka ne eivät esiinny edellä kuvatuissa tutkimuksissa. Kuten Katriina Hakala (2007) toteaa, sukupuoli ja opettajuus ilmenevät pedagogisina suhteina. Lähtökohtana on tällöin pedagoginen ajattelu.

Käsitykseni on, että pedagoginen muutos edellyttää muutosta ajattelussa, toiminnassa ja opetuskäytännöissä. Vastauksia pedagogisten käytäntöjen muuttamiseen löydän muun muassa Deidre M. Le Fevren (2014, 56–64) tutkimuksesta. Hänen mukaansa halutun pedagogisen lopputuloksen aikaansaaminen edellyttää riskin ottoa pedagogisissa valinnoissa ja yhteistä näkemystä sekä toimintaa eri toimijatahoilta, muun muassa koulutuspoliittisilta toimijoilta, opettajakouluttajilta ja opettajilta. Muutos sisältää aina riskin lopputuloksesta. Usein muutoksen toteuttamisen esteenä ovat ennakkoluulot ja muutoksen pelko. Opetuksen kehittämisen tarve ja merkitys sekä riskin identifointi tulisi tiedostaa. Opettajat tarvitsevat tukea muutosten aikaansaamiseksi pedagogisissa käytännöissä. Eräs keino on mahdollistaa opettajille työaikaa keskustella pedagogisista käytänteistä luottamuksellisessa ilmapiirissä ja saada näin ollen aikaan jaettava ymmärrystä. Myös luettavat tekstit tulisi ottaa tarkasteluun. Ymmärrän Deidre M. Le Fevren (2014) artikkelin ammatilliseen korkeakoulutukseen sitoutuneena siten, että yhteiskunnallinen muutos ja työelämän muuttuvat vaateet edellyttävät riskin ottamista pedagogisissa valinnoissa, esimerkiksi siten, että sukupuolitietoisuus otetaan esille sekä oppimateriaalivalinnoissa että opetusmenetelmissä.

Sukupuolen uudelleenajattelua koulutuksessa ja kehitysyhteistyössä ovat tutkineet muun muassa Judy El-Bushra (2000) ja Maxine Molyneux (1995). Näillä tutkimuksilla on myös annettavaa ammatilliseen korkeakoulutukseen, muun muassa monikulttuurisuuden ja sukupuolen ymmärtämiseksi. Richard Edwards ja Robin Usher (2008) huomauttavat, että koulutuksesta on tullut globaalia ja siksi koulutuksessa tulisi tiedostaa globaalin maailman tarpeet ja vaikutus pedagogisiin käytäntöihin. Pedagogiset valinnat ovat tällöin monimuotoisissa ja -kulttuurisissa kasvatuskontekstissa uudelleenarvioinnin kohteena, samoin kuin opetus kokonaisuudessaan. Kuten AnaLouise Keating (2007) osoittaa, opetustyö on jatkuvan muutoksen alaista toimintaa. Tämä näkemys on myös minulla opettajuudesta.

Opettaja ratkaisee pedagogisten käytäntöjensä valinnalla sen, miten sukupuolta rakennetaan tai puretaan, miten vuorovaikutusta oppimistiloissa toteutetaan tai hyväksytäänkö stereotyyppiset käsitykset miesten ja naisten toiminnasta. Kriittisessä reflektiossa kysymys sukupuolesta on mahdollista nostaa esille kokonaisvaltaisesti. Kriittisen keskustelun kohteena eivät ole silloin ainoastaan opetussuunnitelmat, vaan myös koulutusjärjestelmät ja -alat. (Kanpol 1994.)

Yleisiä työelämävalmiuksia ovat Pekka Ruohotien (2002) mukaan työn sisällöllisen osaamisen lisäksi kyky työskennellä moniammatillisesti. Tämä taas edellyttää joustavuutta ja jatkuvaa tietojen ja taitojen kehittämistä opettajilta. Sosiaalisten taitojen merkitys – esimer-

kiksi kyky kohdata monimuotoisia sukupuolten esiintymisiä ja esittämistä – kasvaa monimuotoistuvissa työyhteisöissä, aivan samoin kuin kyky tietotekniikan käyttöön ja esiintymiseen monikulttuurisissa ryhmissä useilla kielillä.

2.3.3 Kriittisen pedagogiikan soveltaminen ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen

Eurooppalaistuminen ja globalisoituminen ovat yhteiskunnallisia muutoksia, jotka vaikuttavat opettajan pedagogisiin käytäntöihin. Yhteiskunnalliset ongelmat voivat olla lähtösyysä halulle oppia ja uudistua. Peter McLaren ja Ramin Farahmandpur (2005, 227–230) kuvaavat kriittisen pedagogiikan kehittymistä vastavoimaksi neoliberalistiselle yhteiskuntapolitiikalle. Tätä yhteiskuntakriittistä näkökulmaa eri tieteenaloille, yksilölliseen ja yhteisölliseen toimintaan korostaa myös Nira Yuval-Davis (esim. 201b). Käytännössä näen edelläkuvatun ajattelun merkitsevän sitä, että opettajan on pantava ”itsensä peliin” ja tuotava rohkeasti esille pedagogiset valintansa myös sukupuolitietoisuuden näkökulmasta.

Kriittisen pedagogiikan juuret ovat kriittisessä teoriassa. Kriittisessä teoriassa, josta kriittinen kasvatus ja pedagogiikka ovat kehittyneet ja jossa feministisen pedagogiikan juuret ovat, kasvattajat ymmärretään intellektuelleiksi muutoksen tuottajiksi. Kriittiseen pedagogiikkaan sisältyy oleellisena osana opettajien yhteisten toimintojen kriittinen pohdinta. Kriittisen ajattelun ja aikuiskasvatuksen lähtökohdan ymmärrän Juha Suorannan (2007, 37–38) tavoin siten, että kasvatus on yhteiskunnallista toimintaa. Tällöin kasvatuksen tavoitteena on ihmisten itsetietoisuuden edistäminen ja yhteiskunnallisten muutosten epäkohtien poistaminen. Rauno Huttunen (1999, 2009) pohtii myös kriittistä teoriaa ja demokratiaa koulutuksessa sekä filosofisesti että kriittisesti. Samantyyppistä näkökulmaa edustaa Risto Patrikainen (1999, 34). Hän jopa näkee, että kasvatus ja opetus ovat synonyymejä. Kasvatuksessa ihminen pitäisi nähdä kokonaisvaltaisena toimijana. Toimijuuteen kuuluu tällöin myös kyky ajatella oppimaansa kriittisesti. Barry Kanpol (1994) ja Jennifer Gore (1992) suosittelevat tutustumista kriittisen teoriaan ja sen painottamiin mahdollisuuksiin oppia lukemaan ja ajattelemaan kriittisesti.

Tutkijana näkökulmani kasvaa tässä tutkimuksessa kriittisestä teoriasta kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Aikuiskasvatuksen opilliset toiminnot nähdään usein poliittiseksi toiminnaksi, jolla halutaan toteuttaa käytännöllisiä tavoitteita ja puuttua yhteiskunnan epäkohtiin, esimerkiksi kouluttamalla aikuisia työttömiä uuteen ammattiin. Tämä ilmiö näkyy selkeästi suomalaisessa ammatillisessa korkeakoulukentässä polkuopiskelijoina (aiemmin tutkinnon suorittaneet, mutta työttömät), avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoina (halu kehittää itseään ja pysyä näin työelämässä mukana) ja nuorina opiskelijoina, jotka työskentelevät opiskelunsa ohessa monimuotoisesti voidakseen edes opiskella. Kyse on tällöin valtion poliittisesta ohjauksesta, jolla suunnataan koulutusrahoitusta työllisyyden kannalta tarkoituksenmukaisiin kohteisiin.

Näistä lähtökohdista käsin mietin, miten kriittisen pedagogiikan keinoin sukupuolitietoisuutta ammatillisessa korkeakoulutuksessa voidaan edistää, koska Paula Allmanin (2001, 161) mukaan ei ole tarkkaa määrittelyä siitä, mitä kriittinen pedagogiikka on. Muun muassa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (2005) ovat toimittamassaan teoksessa avanneet kriittistä pedagogiikkaa ja toisin toimimisen mahdollisuuksia. Henry A. Girouxin ja Peter McLarenin (2001) perusteoksen kriittisestä pedagogiikasta suomeksi ovat toimittaneet Tapio Aittola ja Juha Suoranta (2001). Nämä teokset osoittavat, että käsitteen ”kriittinen pedagogiikka” käyttö vaihtelee kirjoittajittain. Näin ollen Paula Allmanin (2001)

käsitys kriittisen pedagogiikan määrittelystä tulee esille myös suomalaisissa tutkimuksissa. Kuitenkin yhteistä edellä esitetyille havainnoille on se, että kriittinen pedagogiikka voi toimia muutoksen lähtökohdina koulutuspolitiikalle. Ymmärrän tämän siten, että kriittinen pedagogiikka voi toimia muutoksen tuottajana myös ammatillisessa korkeakoulukontekstissa. Tällöin opettaja toimii muutoksen tuottajana ja eettisenä kasvattajana. Opettajat siirtävät omia perusarvojaan oppijoihin, esimerkiksi tunneherkkyyttä, kykyä ilmaista myötätuntoa ja ymmärtää sukupuolen monimuotoisuuden vaikutuksia oppimisprosessissa.

Kuten Jürgen Habermas (1972, 1990) on tuonut tutkimuksissaan esille, tutkijan tulisi tiedostaa omat tiedonintressinsä, mutta se ei vielä riitä, tietoa tulisi tarkastella kriittisesti ja emancipatorisesti. Aikuiskasvattajalle tämä merkitsee sosiaalista vastuullisuutta oppijoistaan. Se merkitsee myös monenlaisista lähtökohdista tulevien oppijoiden kunnioittamista ja yhdessä oppimista. Paolo Freireä (esim. 1994) pidetään kriittisen pedagogiikan soveltajana. Hän tuo esille aikuiskasvatuksen ideaalia siitä, että kasvatus on yksilön valtaistamista. Hänen näemyksensä on, että opettajan ei tarvitse sitoutua täysin mihinkään teoriaan, vaan mieluummin korostaa oppijan aktiivisuutta, oppijoiden ja opettajan yhdessä luomaa uutta tietoa ja sen avulla tuotettavaa taitoa tilanne- ja käyttökohtaisesti soveltaen. Tällöin opettajat, esimerkiksi ammatillisissa korkeakouluissa, voivat soveltaa erilaisia pedagogisia teorioita kriittisesti siten, että niitä pohditaan sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmista avoimesti oppijoiden kanssa.

Katri Jokikokon (2010, 22–23, 76–78) mukaan kriittinen pedagogiikka mahdollistaa kasvamisen monikulttuurisuuteen. Se nostaa esille toisin toimimisen mahdollisuuden erilaisissa yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa tilanteissa. Samalla analysoitavaksi tulevat koulutuksen rakenteet ja monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet opetustyössä. Leena Rantalalan (2011, 333) tutkimus tukee Jaana Saarisen (1996, 68) käsitystä siitä, että girouxilainen kriittinen pedagogiikka antaa teoreettista ymmärrystä opettajan työlle. Molemmat (emt.) tutkimukset sisältävät ymmärrystä sukupuolesta. Ymmärryksen mukaan yhteistä edellä kuvatuille tutkijoille on se, että he näkevät kriittisen ja myös feministisen pedagogiikan mahdollisuutena nostaa sosiaalinen/kulttuurinen sukupuoli, luokka, etninen tausta, tasa-arvoisuus ja ihmisoikeudet koulutuskeskustelun keskiöön. Kriittisen pedagogiikan avulla voidaan kyseenalaistaa ja kysellä koulutuksen, työvoiman ja pääoman suhteita, välineellisyttä ja vaikutusta ihmisyyteen (vrt. Allman 2001, 72–86). Näistä lähtökohdista pyrin soveltamaan kriittistä pedagogiikkaa tutkimukseeni.

Kriittisen pedagogiikan mukaan opettajalla on oltava rohkeutta ”uida, vaikka vastavirtaan” vallalla olevaa koulutuspolitiikkaa vastaan, jotta ihmisyyden ja kyky ymmärtää marginaalissa olevia ja huono-osaisia olisi läsnä opettajuudessa (vrt. McLaren ja Farahmandpur 2005, 244, 277). Kriittisessä pedagogiikassa kuten myös teoriassa painottuu ihmisen vapautuminen, valtautuminen ja osallistuminen (emancipation, empowerment, developing critical communities, communicative space) (Freire 1979, 1998a ja b; Giroux & McLaren 2001). John D. Holst (2002) tukee freireläistä ja allmanilaista tavoitetta tuoda kriittinen ajattelu kasvatukseen. Koulutuksessa on silloin kysymys tietoisuuden tason nostamisesta, oikeudenmukaisuudesta ja yhteiskunnallisista valtasuhteista (vrt. Yuval-Davis 201b). Kriittisen ajattelun avulla on rakennettu sekä kriittistä pedagogiikkaa että sorrettujen pedagogiikkaa. (Habermas 1990; Freire 2005.) Avoin, vapaa keskustelu – myös sukupuolesta – on opettajan ja oppilaiden välinen tavoite kriittisen ajattelun ja oppimisen edistämiseksi (Heikkinen 2001, 170–183).

Kriittisen pedagogiikan ohjelmat on usein rakennettu John Deweyn (1975) monistiselle idealismille, jossa sosiaalinen muutos perustuu moraaliseen uudelleenrakentamiselle. Tässä tilanteessa opettajan didaktinen taitavuus tulee kriittisen pedagogiikan käytössä haasteelliseksi (Kansanen & Uusikylä 2002, 21). Kysyä voidaan, mikä laajentaa ja/tai supistaa mahdollisuuksia opettaa sukupuolitietoisesti globaalissa markkinataloudessa (vrt. McLaren ja Farahmandpurin 2005, 243).

Globaalia markkinataloutta voidaan arvioida pedagogisista lähtökohdista Paula Allmanin (2001) mukaan marxilaisen materialismin kritiikin avulla. Kapitalismin muotojen ymmärtäminen luo ymmärrystä esimerkiksi arvoista, mitkä esiintyvät (ammattillisten) korkeakoulujen työelämäyhteyksissä. Marxilaisen ajattelun mukainen työvoiman ja pääoman vastakkainasettelu on läsnä kasvatustyössä, vaikka valta on piiloutunutta ja verkkoutunutta. Vallalla oleva neoliberalismi on ”kolmannen tien” sametilla verhottua politiikkaa, joka huuhtoo mennessään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, ihmisoikeudet ja samalla tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden.

Kriittinen kasvatusta, joka tukeutuu kriittiseen pedagogiikkaan, on prosessi, joka edellyttää yksilöltä – esimerkiksi ammattillisista korkeakouluopettajilta – sitoutumista omaan kasvuprosessiinsa. Kriittistä kasvatusta käytetään usein synonyyminä radikaalille koulutukselle, joka tähtää sosiaaliseen muutokseen (Allman 2001, 162). Se on teoria käytännöstä ja toiminnasta, jossa kehollinen ja mentaalinen tietoisuus kutoutuvat yhteen. Se selittää sisäistä suhdetta ajatusten ja toiminnan välillä, tiedon ja taidon välillä. Muutos tapahtuu suhteessa toimimiseen toisen kanssa eli suhteessa oppijoihin ja opettajakollegoihin. Kriittiselle kasvatukselle ei ole kuitenkaan runsaasti kysyntää, koska markkinoiden valtaa ei haluta kyseenalaistaa. Markkinat korostavat tulostavoitteita ja kriittinen kasvatusta merkitsee kriittistä ajattelua myös markkinatalouteen perustuvassa kasvatuksessa. Kuitenkin opettajien koulutuksen – myös ammattillisessa opettajakoulutuksessa – eräänä ideaalisena tavoitteena on ymmärrys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, eettisyydestä ja solidaarisuudesta. (Vrt. Allman 2001, 162–163; Wilenius 2003.) Lisäisin tähän ymmärryksen sukupuolittietoisuudesta.

Virve Kallioniemi-Chambersin, Johanna Annalan ja Marita Mäkisen (2013, 45–59) artikkeli opetussuunnitelmatyöstä osoittaa, että (tiede)yliopistotyö on perinteisesti kiinnittynyt ideaaliin ajattomasta ajasta. Tämä kuitenkin ei enää ole totta. Yliopiston – ja myös ammattillisten korkeakoulujen – sisältä ja ulkoa tulevat paineet pakottavat opettajat kohtaamaan uusia vaateita ajankäyttöön. Ajasta on tullut niukkaa ja kiire opetustyössä on ulkoa johdettua. Työaika on pirstaleista. Opettajan mahdollisuus kontrolloida aikaa on kaventunut. Samankaltainen näkemys työmäärän lisääntymisestä verrattuna käytettävään työaikaan ilmenee Kimmo Mäen, Liisa Vanhanen-Nuutisen ja Arja Töytäri-Nyrhisen (2010, 14–24) artikkelissa. Työmäärän lisääntymisen selityksenä pidetään tehostamisvaateita, joilla halutaan lisätä tuloksia ja tuottavuutta. Kuitenkin kiirepuhe ei aina ole todellista, vaan se on toimintatapa, joka ohjaa yksilöitä orientoitumaan tarkoin ajoitettujen tehtävien priorisointiin. Ajan niukkuudesta johtuen voidaan välttää ja lykätä pedagogisten valintojen uudelleenarviointia. Pedagogiset valinnat tulevat erityisen haasteelliseksi ammattillisessa korkeakoulutuksessa, tiedon ja tiedon avulla tuotetun taidon yhteensovittamisessa opetustilanteissa. Tällöin taitoa on myös opettajan kyvykkyys sisällyttää sukupuolittietoisuus pedagogisiin valintoihin. Paula Allmanin (2001, 177–184) mukaan tämä merkitsee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettua aitoa dialogia myös sukupuolesta siten, että keskeistä on halu kriittiseen keskusteluun ja jatkuvaan kehitykseen. Se on myös kykyä ymmärtää tietoa, taitoa ja sukupuolta sekä teorian että käytännön opetustyön kautta. (Vrt. Kanpol 1994, 173–175).

Jack Mezirowin (1991, 167) mukaan reflektio, kriittinen reflektio ja kriittinen itsereflektio mahdollistavat muutoksen opettajan maailmankuvassa ja arvoissa. Reflektio edistää opettajan tietoisuutta sukupuolesta, sosiaalisista prosesseista, oikeudenmukaisuudesta, valtakäytännöistä ja siitä, kuinka toimia kulttuurisesti monimuotoisissa yhteyksissä (Jokikokko 2010, 19–22). Reflektio nostaa esille muutostarpeen. Tällöin esimerkiksi yksilön tietoa sukupuolesta voidaan edistää yhteisön tietoisuudeksi (raising gender awareness). Muutostietoisuus sisältää silloin sosiaalisia ja emotionaalisia elementtejä ja mahdollistaa monikulttuurisuuden sisäistämisen. Samalla mahdollisuus sukupuolittietoisuuden edistämiseen käynnistyy.

2.3.4 Feministisen pedagogiikan soveltaminen ammattilliseen korkeakouluopettajuuteen

Tutkijana kiinnostuksen kohteeni on myös feministinen pedagogiikka ja sen tuomat mahdollisuudet ammattillisessa korkeakouluopettajuudessa. Feministinen teoria avaa mahdollisuuksiani ymmärtää feminististä pedagogiikkaa. Käsitykseni mukaan pedagogiset ratkaisut sisältävät myös valtaelementin, jota voidaan purkaa. Se, miten feministisestä teoriasta voidaan siirtyä pedagogisiin ratkaisuihin, avautuu muun muassa Hanna Ylöstalon (2013, 118–127) artikkelin avulla. Hänen näkökulmansa tasa-arvokoulutuksesta on eräs keino mahdollistaa monimuotoisen sukupuolen ymmärrystä opetus- ja oppimistilanteissa. Tällöin keskusteluun tulee mukaan muun muassa tulkintoja vallasta, tasa-arvosta, erosta, toiseudesta ja suhteista työelämän käytäntöjen ja opetuksen välillä. Näitä tulkintoja voidaan käsitellä oppijoiden kanssa yhdessä. Esimerkkeinä voidaan käyttää vaikkapa puheoikeutta ja sitä ketä kuunnellaan. Keskustelu mahdollistaa erilaisten arvojen esilletulon esimerkiksi siitä, mihin valta opetussuhteissa perustuu. Samalla voidaan avata erilaisiin tulkintoihin liittyviä sitoumuksia. Chris Beasley (1999), Josephine Donovan (2000) ja Sandra Harding (1987) johdattelevat myös tutkijaa feministisen teorian ymmärtämiseen. Näistä lähtökohdista käsin tarjoan tutkimuksessani feminististä pedagogiikka vaihtoehdoksi opettajuudessa vallitseville pedagogisille käytännöille.

Feministisen pedagogiikan tarkoituksena on edistää sukupuolittietoisuutta kasvatustyössä ja oppimisprosesseissa (Kenway & Modra 1992, 138–166). Feministinen pedagogiikka tarjoaa mahdollisuuksia sukupuolittietoisuuden edistämiseksi ja segregaaion purkamiseksi. Tällöin tieto ymmärretään osittaisena ja suhteellisenä, yhteiskunnallisesti muotoutuneena opettajatyön tiedostamisprosessissa, jossa mukana ovat oppijat. Feministisen pedagogiikan mukaan tieto ja ymmärrys sukupuolesta ovat jatkuvasti uudistuvia (Saarinen 1996, 67–78). Feministisen pedagogiikan tarpeellisuutta tukee myös Seija Keskitalo-Foleyn (2006, 9) tutkimushavainnot aikuisopiskelijoista, asiantuntijuudesta ja sukupuolesta koulutuksessa. Kriittisyys vallitsevia pedagogisia ratkaisuja kohtaan korostuu feministisessä pedagogiikassa sekä teoreettisesti että käytännöllisesti.

Feministisen pedagogiikan tavoitteena on etsiä muutosta. Sen keskeiset käsitteet ovat yhteisöllisyys, empowerment (mahdollistaminen/valtaistaminen) ja ihmisten johtaminen (leadership). Feministinen pedagogiikka mahdollistaa moniäänisyyden ja antaa tilaa erilaisuudelle. (Leathwood & Francis 2006, 52–53.) Kriittinen ajattelu ja reflektio ovat opetustyössä jokapäiväistä, jatkuvaa kyseenalaistamista ja dialogia. Käytännössä tämä merkitsee sukupuolittietoisien naisten kokemusten esiintuomista ja analysointia sukupuolentutkimuksen näkökulmasta, omat rajat kyseenalaistaen, tuntien ja tunnustaen. Sukupuolen merkitys nousee esiin myös pyrittäessä ymmärtämään elämäntaitaisen (life-long learning) oppimisen merkitystä ja tärkeyttä (ks. myös Leathwood 2005).

Mimi Orner (1992, 82–84) pohtii, kuten Jennifer Gorekin (1992), mahdollistamisen käsitettä suhteessa erilaisiin koulutusdiskursseihin. Konservatiivisessa koulutusdiskurssissa ”mahdollistaminen” on merkinnyt vallankäyttöä. Siinä ajatustapana on se, että kaikille oman ajattelutavan kannattajille annetaan mahdollisuuksia toimintaan, muille ei. Liberalistisessa humanisessa diskurssissa ”mahdollistaminen” on merkinnyt opettajan ja oppijoiden valtaistamista ja valtasuhteiden kriittistä tarkastelua. Kriittisessä ja feministisessä keskustelussa ”mahdollistaminen” on yhdistetty sosiaalisiin suhteisiin, valtaan ja emansipatoriseen toimintaan. Mahdollistaminen on feministiselle pedagogiikalle läheinen käsite, vaikkakaan se ei ole ongelmaton. Sitä se ei ole myöskään tässä tutkimuksessa.

Feministinen pedagogiikka on sidoksissa feminismiin monilla eri tavoilla. Feminismissä ymmärretään, että sukupuoli on ilmiö, joka voi muuttua – tai ainakin heiluttaa – vallitsevaa yhteiskuntaa. (Saarinen 2001, 330–335.) Feminismissä on kysymys myös yhteiskunta- ja toimintapoliittisista sitoumuksista, joilla marginaalissa olevia ja alistettuja tuetaan. Tähän alistettujen

ryhmään luetaan myös naiset. Feminismi on sosiaalinen liike ja teoria, mutta se on myös henkilökohtainen valinta ja käytäntö. Feministikasvattajille feminismi merkitsee ”silmälaseja”, joiden läpi kasvatuksen maailmaa tarkkaillaan ja joiden avulla kasvatustyötä toteutetaan.

Erilaiset feministiset suuntaukset näkevät feministisen pedagogiikan eri tavoin. Liberaalifeministit korostavat koulutukseen pääsyn mahdollisuutta, menestystä ja tasa-arvoisuutta miesten kanssa. Sosialistiset feministit ovat keskittyneet tuomaan esille eriarvoistavia toimintatapoja, sukupuoliperustaisia käytäntöjä ja sosiaalisia luokkia. Radikaalifeministit tuovat esille sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta ja alistusta, jota esitetään luonnollisuuden valossa piilotettuna maskuliinisuuden hegemoniaan. Kaiken kaikkiaan feministinen pedagogiikka on eräs keino alistuksen estämiselle. Tällä tavalla erilaiset feministiset ajattelutavat ovat tuoneet kriittisen, radikaalin, vapauttavan ja feministisen pedagogiikan kehittymistä. (Kenway & Modra 2009.) Tässä tutkimuksessa liikutaan erilaisten feminististen ymmärrysten maastoissa sitoutumatta mihinkään yksittäiseen suuntaukseen. Korostan monimuotoisia mahdollisuuksia edistää pedagogisilla ratkaisuilla sukupuolitietoisuutta.

Jane Kenway ja Helena Modra (1992, 138–166) ovat tutkineet feministisen pedagogiikan mahdollisuuksia emansipatorisessa toiminnassa. Heidän tutkimuksensa osoittavat, että monetkaan opettajina toimivat naiset eivät ole täysin hyväksyneet feminististä pedagogiikkaa. Sukupuolentutkimuksen parissa työskentelevät ovat feministisen pedagogiikan edelläkävijöinä etsineet teorian ja käytännön välisiä aukkoja. Jane Kenway ja Helena Modra (emt.) suosittelevat, että kasvatuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota opettajien kielenkäyttöön kuin akateemiseen feministiseen ja poliittiseen keskusteluun. Näen tämän ajatuksen käyttökelpoiseksi ammatillisessa korkeakoulukontekstissa.

Moderni valta operoi rakenteiden kautta ja niiden avulla erilaisissa diskursseissa Mimi Ornerin (1992, 82–84) tutkimuksen mukaan. Tällöin feministit, jotka ovat omaksuneet Foucaultin ”tuotava valta” -ajatuksen, näkevät vallan energiana, voimavarana ja mahdollisuutena enemmänkin kuin omistuksellisenä kysymyksenä. Tällöin keskustelu vallasta ja feministisestä pedagogiikasta ohjaa kysymään, kenellä ei ole valtaa ja miten yksilöt mahdollistetaan valtaan ammatillisessa korkeakoulukontekstissa. Opetustyössä tarkasteluun tulevat tällöin piilo-opetussuunnitelmat, kun tähtäimessä on opiskelijoiden valtaistaminen. Piilo-opetussuunnitelmilla ymmärretään epävirallisia ja kirjoittamattomia suunnitelmia. Ne eivät perustu suoraan kirjoitettuun, virallisesti vahvistettuihin opetussuunnitelmiin. Oppijat ja opettajat sosiaalistuvat korkeakoulun elämänpiiriin ja toimintoihin virallisten opetussuunnitelmien ja epävirallisten piilo-opetussuunnitelmien kautta. (Hellström 2008, 305.) Näen tämän tyypistä kehitystä arjessani.

Jennifer Gore (1992) suosittelee kriittisen näkökulman soveltamista feministiseen pedagogiikkaan. Hän pitää tärkeänä Michel Foucaultin (1978, 1980) havaintoja vallan omistuksellisesta (power as property) luonteesta, totuudesta, reflektiosta ja rajoista. Feministisen pedagogiikan käyttö edellyttää strategista toimintaa (Luke ja Gore 1992, 192–210). Tämä siksi, että tietämisen politiikka on rakentunut seksistisessä ja patriarkalisessa tietojärjestelmässä (vrt. Kennedy 1995, 127–129). Sukupuoli jää usein piiloon opetettavan aineen taakse. Feministinen pedagogiikka tarjoaa työvälineitä pedagogisten käytänteiden uudelleenajatteluun ja uudistamiseen. Kysymys on silloin siitä, osataanko feminististä pedagogiikkaa käyttää ja soveltaa ammatillisissa korkeakouluissa.

Pohdin, miksi pedagogisiin käytänteisiin tarvitaan muutosta ammatillisissa korkeakouluissa. Ensinnäkin naisia kohdellaan usein ulkopuolisina miesten dominoimilla opetusalueilla, jopa kollegoiden toimesta. Kysymys on silloin sukupuolten välisestä epätasa-arvosta ja tarpeesta edistää tasa-arvoa. Toiseksi, tiedon tuotannolla on aina oma erityinen piirteensä ja historiansa sosiaalis-kulttuurisessa kontekstissa. Feministinen epistemologian ja pedagogii-

kan soveltaminen merkitsee tiedon näkemistä kontekstuaalisena ja poliittisena. Kolmanneksi, naisten osuuden ja identifioinnin mystifiointi – myös ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa – voidaan purkaa siten, että naiset määrittyvät tasavertaisiksi opettajiksi. Sukupuolittuneet valta- ja tietosuhteet voidaan tehdä näkyviksi ja avata avoimeen keskusteluun. Seksismiä voidaan purkaa feministisen pedagogiikan keinoin. (Luke & Gore 1992, 193–195; Kennedy 1995, 127–129.) Näitä näkemyksiä tarkastelen ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta.

Sukupuolianalyysi on eräs väline toimia opetuksen ja tutkimuksen viitekehyksenä, metodologisena ja didaktisena ratkaisuna. Opettajan ja oppijan välillä on pedagoginen ja didaktinen suhde. Didaktiikalla tarkoitetaan opetusta käsittelevää tiedettä ja käytännöllistä oppia. Se on suhde oppijan, opettajan ja oppiaineen välillä. Sen avulla etsitään vastausta siihen, minkälaista on hyvä opetus. Didaktisella vapaudella tarkoitetaan opettajan vapautta tehdä omat opetusta koskevat valintansa. Anglosaksisessa tiedemaailmassa vierastetaan didaktiikan käsitettä ja se on korvattu opetuksen ja oppimisen tutkimuksella. (Hellström 2008, 30–31, 39, 47.) Sukupuolianalyysi perustuu useille erilaisille ymmärryksille siitä, mitä sukupuoli ja sukupuolitietoisuus merkitsevät vallankäytön tai tasa-arvon kannalta opetuksessa ja oppimisessa (vrt. Warren 2007, 190).

Sukupuolianalyysin avulla mahdollistetaan segregaaation purkua ja sukupuolitapaisten toimijuuksien analysointia (ElBushra 2000, 56; Lahelma 2011, 94). Hanna Warrenin (2007, 187–198) mukaan sukupuolianalyysi voi toimia opetussuunnitelman tai opetettavan aiheen ja opetusmateriaalin viitekehyksenä. Sukupuolianalyysillä voidaan nostaa näkyväksi sukupuolen merkitys opetuksen suunnittelussa. Sukupuoleen sitoutunutta toimintaa pidetään usein itsestäänselvänä. Siksi pohdinta siitä, miten sukupuoli otetaan mukaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, on tarpeellista. (Vrt. Warren 2007, 195.) Sukupuolen ymmärtäminen jää kuitenkin tyypillisesti oppilaitoksen organisaation alemmilla tasoilla työskentelevien työksi. Johtajat sanoutuvat usein irti tällaisesta työskentelytavasta. Perusteluna käytetään sukupuolineutraalisuutta, joka on osoittautunut harhaksi (Williams 1995). Kysyn itseltäni, onko näin myös ammatillisessa korkeakoulukontekstissa.

2.4 Yhteenveto ja sitoumuksiani

Ammatillisessa korkeakoulutuksessa, niin ammatillisessa opettajakoulutuksessa kuin ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa, keskeistä on opetus-, tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitys ja innovaatiotoiminta. Koulutus on kansainvälinen ja kansallinen säädösin ja sopimuksin säädeltä. Sen ytimenä on teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen yhteensovittaminen. Havaitsen, että sukupuoli on jäänyt marginaaliseksi tutkimuskohteeksi ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Tilastot osoittavat koulutusalojen ja ammatillisen korkeakouluopettajuuden jakaantuvan edelleen sukupuolen mukaan.

Ammatillisen korkeakouluopettajan sukupuolitietoinen toimijuus, pedagoginen ajattelu ja -käytännöt, eettisyys ja monikulttuurisuuden ymmärrys luovat perustaa tarkastella sukupuolen tuottamia merkityksiä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tuottaminen on edelleen ajankohtainen kysymys ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Oletan, että tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan edistää kielten ja kulttuurien ymmärtämisellä sekä sukupuolitietoisella toimijuudella. Samalla on mahdollista purkaa segregatiota. Lähdän siitä, että ymmärrys ihmisestä ja sukupuolen moninaisuudesta on kasvatustyön lähtökohta. Sukupuoli on merkittävä tekijä opettajuudessa ja siksi tutkin, kuinka ammatillisten korkeakoulujen opettajakouluttajat ja opettajat käsittävät, käsittelevät ja uusintavat tai uudistavat su-

kupuolta opetus- ja kasvatustyössään. Tutkimusaineistoa olen hankkinut Suomesta, Unkarista ja Englannista. Keskeisiksi käsitteiksi tutkimuksessani nousee ymmärrys sukupuolesta, sukupuolittietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisesta ajattelusta sekä käytännöistä.

Sukupuolen olen ymmärtänyt pääasiallisesti sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneeksi monitasoiseksi ja merkitykselliseksi tulkintakehikoksi. Sukupuoli ilmenee opettajan työssä puheena, esiintymisenä ja kehollisuuteen sitoutuneena toimijuutena, performanssina. Ymmärrän ihmisen mielen ja kehon kokonaisuudeksi, joka toimii kulttuurisessa kontekstissaan tuottan merkityksiä. Näen opettajan toimijana ainutkertaisena ja arvokkaana ihmisenä. Tarkastelen sukupuolta kasvatustieteellisesti ja aikuiskasvatuksellisesti ”sukupuolisilmälasiä kautta”. Ymmärrän, että sukupuoli ja seksuaalisuus kasvavat moninaisuuden diskurssista. Kontekstina tutkimuksessa on suomalainen, unkarilainen ja iso-britanialainen yhteiskunta. Tutkimukseni filosofisena lähtökohtana pidän yksilön ja yhteisön tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta.

Lukemani ymmärrän siten, että opettajalle on oleellista kyetä hallitsemaan toimijuutensa avulla monimuotoisen opetustyönsä muuttuvia elementtejä elämänsä eri ikäkausina kulttuurisesti monimuotoisissa ympäristöissä. Näen, että ammatillisessa opettajakoulutuksessa on tarpeellista pohtia pedagogista ajattelua ja käytäntöjä sekä sitä, miten tietoa tuotetaan ja miten tieto tuodaan esille opetustilanteissa. Ammatillisen korkeakouluopettajan tulisi pystyä valitsemaan sellaiset pedagogiset ratkaisut, jotka tukevat oppijan oppimista globaalissa maailmassa, paikallisessa kulttuurisessa kontekstissa tietoa ja käytännön taitoa yhteen sovittaen. Mikään yksittäinen ajattelutapa tai pedagoginen ratkaisu ei tällöin ole toistaan parempi, vaan kyse on siitä, mikä toimintatapa sopii mihinkin opetus- ja oppimistilanteeseen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen lähtöoletuksia, tutkimusvaiheita ja sitä, kuinka paikansin informanttini ja itseni. Esittelen ja perustelen tutkimukseni metodisia valintoja. Lisäksi esittelen tutkimusvaiheeni, tutkimusaineiston hankinnan ja analysoinnin.

3.1 Tehtävän asettelu

Olen saanut menetelmien valintaan tukea John W. Creswellin (2007) hahmottelemista laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Tutkimukseni paikantumista kasvatustieteeseen, aikuiskasvatukseen ja sukupuolentutkimukseen ohjasi Hannu L.T. Heikkisen, Rauno Huttusen, Katrin Niglaksen ja Päivi Tynjälän (2005, 340–354) esittämä kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatustieteellisessä, narratiivisessa tutkimuksessani on vaikutteita fenomenologis-hermeneuttisesta paradigmatista, kriittisestä teoriasta ja kriittisestä pedagogiikasta emansipatorisella otteella. Menetelmälliset valinnat liittyivät tutkimuskohteen jäsentämiseen ja vaikuttivat siihen, miten hankin tutkimusaineistoa, analysoin sitä ja tein johtopäätöksiä, sekä kehitin uutta tietoa aineistolähtöisesti (Hakala 2001, 14–16). Metodologia merkitsee sekä tietoteoreettista ajattelutapaa että käytännön tutkimusotetta. Metodologiset ratkaisut ovat perusteltuja silloin, kun ne vakuuttavasti tuottavat pätevää tietoa (Anttila 1998; Liljeström 2004a, 10). Metodologialla ymmärrän teoreettista kenttää, jossa keskustellaan tutkimusaiheen, teorioiden, analyysin tai tulkinnan tapojen ja kirjoitustyylin valinnan perusteista. Lähestymistapaa valitessani pohdin muun muassa tiedon ja vallan kytköksiä ja merkityksiä. Samalla pyrin rikkomään tieteiden välisiä raja-aitoja ja koettelemaan ennaltaoletettuja tietoteoreettisia ymmärryksiä. (Esim. Creswell 2003; Harding 1987.) Pyrin ymmärtämään ja selittämään sukupuolen merkityksiä ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Sukupuolen ymmärrän monitasoisena ja monimerkityksellisenä tulkintakehikkona. Opettajuuden ymmärrän pedagogisena ajatteluna ja toimintana. Lisäksi ymmärrän opettajuuden reflektiivisenä yhteytenä ajattelun ja toiminnan välillä. (Patri-

kainen 1999, 15.) Opettajien kertomat ja kirjoittamat tarinat toivat tutkimukseen subjektiivisia kokemuksia, jotka ovat sidoksissa omaan kulttuuriseen kontekstiinsa (Hyvärinen 2004, 2006).

3.1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimus hioutui vuosien saatossa ja tutkimustehtävä täsmentyi ohjauskeskustelujen myötä. *Tavoitteeksi muodostui tutkimus siitä, kuinka ammatillisten korkeakoulujen opettajat käsittävät, käsittelevät ja uusintavat tai uudistavat sukupuolta opetus- ja kasvatustyössään.* Tutkimustehtävä jakaantui kolmeen pääteemaan: *sukupuolittietoisuus, toimijuus, pedagoginen ajattelu ja käytännöt.* Tutkimuksessa etsitään vastauksia siihen, kuinka ammatilliset korkeakouluopettajat ymmärtävät ja kokevat sukupuolen (sex/gender) käsitteenä, toimintana, vaikutuksina opetustyöhön, esiintymisinä, esittämisinä ja merkityksinä. Tarkastelen, miten sukupuoli esiintyy ja miten sitä esitetään informanttien kertomissa ja kirjoittamissa tarinoissa. Laadullisen tutkimuksen peruseriaatteiden mukaisesti informantit valittiin erilaisilta opetusaloilta ja koulutusohjelmista, eri ikä- ja koulutus- ja kulttuuritaustoista.

Tutkin, minkälaisia merkityksiä *sukupuoli* tuottaa opetustyössä ja mitä *sukupuolittietoisuus* merkitsee opettajalle, opetettavalle aihealueelle ja opetusyhteisölle. Oletan, että opettajat tulkitsevat ja esittävät merkityksiään sukupuolesta omasta toimintaympäristöstään, maailmankuvastaan ja elämänasenteestaan lähtien. Näen opettajien elämän todellisuuden rakentuvan sosiaalis-kulttuurisesti aikaan, paikkaan, tilaan ja tilanteeseen sitoutuneena. Tavoitteena on purkaa ymmärrystä sukupuolettomasta, ruumiittomasta, seksuaalittomasta ja etnisesti taustattomasta ihmisestä opetustyön toteuttajana. Lähtökohtani oli, että sukupuolittietoinen kasvatusta edellyttää opettajalta monimuotoisen sosiaalisen ja kulttuurisen sukupuolen ymmärtämistä sekä itsensä että oppijoiden ja ammatillisen korkeakoulun näkökulmista. Tällöin esille nousivat kysymykset opettajien yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta sukupuolten välillä. Ymmärsin, että opetustyössä on suhteita, joissa sukupuoli on läsnä näkyvänä, mutta myös suhteita, joissa sukupuoli on piiloinen. Valta vaikuttaa opetustyön suhteisiin.

Toinen tutkimuskysymys käsittelee *opettajan toimijuutta ja sukupuolta*. Tarkastelun kohteena oli se, *miten sukupuoli esiintyy ja miten sitä esitetään kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa.* Etsin vastauksia siihen, minkälainen on ammatillisen korkeakouluopettajan käsitys toimijuudesta, joka mahdollisesti liittyy sukupuoleen sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kehittyneisiin tapoihin toimia paikallisesti ja eurooppalaisittain. Korkeakoulu luovat opettajien toiminnalle sosiaalisia normeja erilaisten kulttuuristen toimintatapojen mukaisesti. Normien ohjausvaikutuksesta huolimatta opettajien toimijuus sisältää yksilöllisiä valintoja esimerkiksi sukupuolittietoisuuden edistämisestä. Lähdin liikkeelle opettajan kokonaisvaltaisesta kehollisen toimijuuden rakentumisesta. Se sisältää puhumisen, esiintymisen ja pukeutumisen. Toimijuuteen sisältyvät myös oppimateriaalivalinnat. Lähtöoletukseni oli, että kehollisuus on tietämisen lähde, josta ymmärrys sukupuolesta ja sen merkityksestä kasvaa tajunnan kautta mielelliseksi tulkinnaksi muodostaen merkityssuhteita. Opettaja paikantuu ja opettajaa paikannetaan korkeakoulun kulttuurisesti vakiintuneissa rakenteissa. Oletin, että koulutuspoliittinen ja hallinnollinen valta vaikuttavat tähän paikantumiseen. Kielen merkitys toimijuuden välineenä subjektiivisuuden ja tietoisuuden tuottamisessa sisältyy tähän keskusteluun.

Kolmas tutkimuskysymys käsittelee *ammatillisten korkeakouluopettajien pedagogista ajattelua ja käytäntöjä*. Lähtökohtani oli, että kasvatuksen filosofiset juuret ja opettajan eettiset valinnat näkyvät opettajan ajattelussa ja pedagogisissa valinnoissa. Tarkastelin sukupuolta ja sukupuolittietoisuutta opettajan pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä sekä niitä pedagogisia valintoja, joiden avulla opettajalla on mahdollisuus edistää sukupuolittietoisuutta, kuten

kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa. Ymmärsin, että pedagogisten valintojen vapautta rajaa muun muassa ammatillisen korkeakoulun kulttuuri sekä taloudellinen ja sosiaalinen tilanne. Rajaus voi olla myös opettajan valinta. Lähtöoletukseni oli silti, että ammatillinen korkeakouluopettaja voi vaikuttaa ainakin osittain pedagogiseen ajatteluunsa ja käytäntöihin. Tällöin opettaja voi toimia muutosta tuottavana yksilönä.

Tutkimukseni tähtää paraneviin mahdollisuuksiin tarkastella ammatillisen korkeakouluopettajan toiminnan perusteita, käyttöteoriaa, opetusta ja opetussuunnitelmatyötä narratiivisesti (vrt. Heikkinen ym. 2005) ja sukupuolittietoisesti. Lisäksi tutkimukseni käytännön tavoite on edistää sukupuolittietoisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Samalla pyrin mahdollistamaan segregaaation lieventämistä tai purkaa, mitä myös opetustyön ideaaleja määrittelevissä asiakirjoissa tavoitellaan (vrt. OPM 2008; OKM 2010; YK 1948).

3.1.2 Tarinankertoajat ja -kirjoittajat

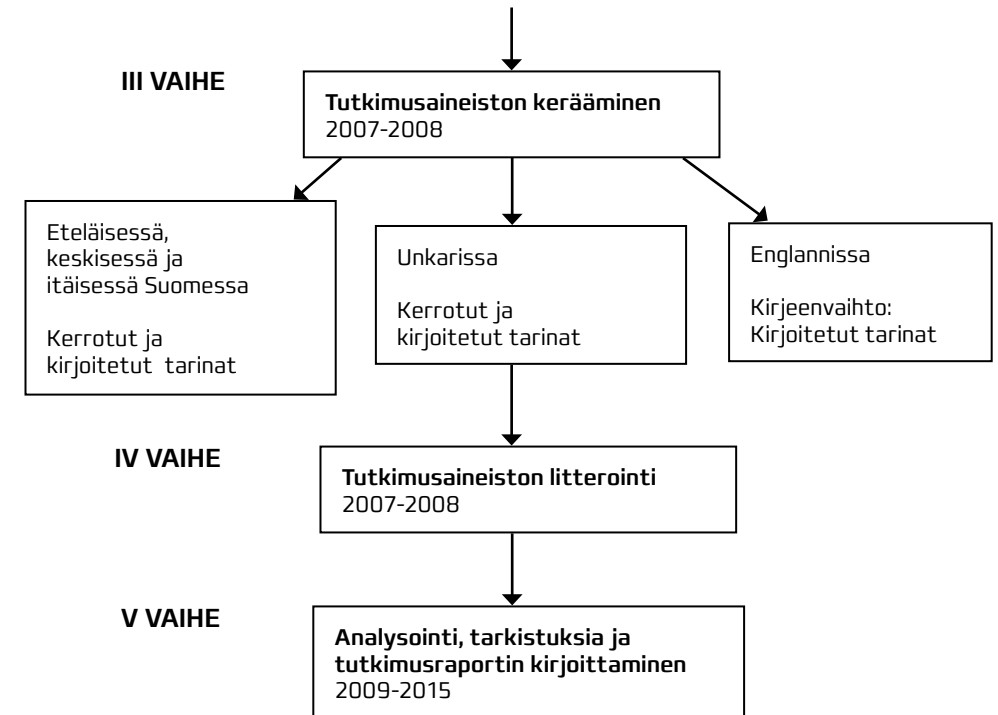
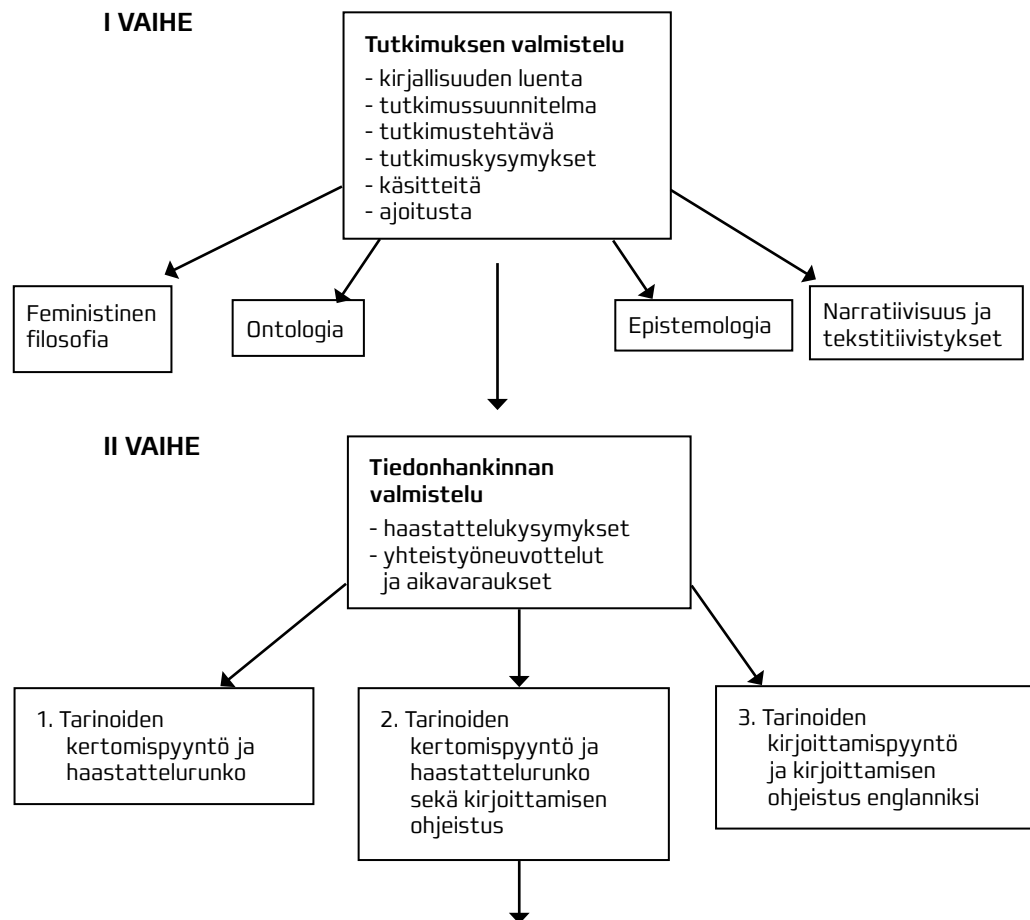
Tutkimuksessa on mukana 23 informanttia, joista 11 on ammatillisia opettajakouluttajia ja 12 ammatillisia korkeakouluopettajia. Opettajien koulutustaso vaihtelee ammatillisesta korkeakoulututkinnosta (N = 1), kandidaatin (N = 1), maisterin (N = 14), lisensiaatin (N = 2), tohtorin (N = 3) ja dosentin (N = 2) tutkintoihin/arvoihin saakka. Kaikilla opettajilla oli käytännön työelämän kokemusta ja lähes kaikilla opettajakoulutus (21/23). Naisia tutkimuksessa oli mukana 15 ja miehiä 8. Opettajat olivat iältään 30–65-vuotiaita. Perhemuotoina oli lapsiperheitä, lapsettomia perheitä, uusioperheitä, monen sukupolven perheitä, sateenkaariperheitä ja yhden henkilön perheitä. Tarinoiden kertojat ja -kirjoittajat olivat leivänhankkijoita perheilleen, olivatpa he sitten naisia tai miehiä. Koulutustaustat olivat ammatillisen opettajakoulutuksen lisäksi yliopistollisesta opettajakoulutuksesta, erityisopettajan ja verkkopedagogiikan opettajakoulutuksesta. Useimmat opettajat olivat tehneet pitkän päivätyön oman ammattialansa käytännön tehtävissä ennen siirtymistään ammatilliseen opettajan työhön. Lisäksi tyypillistä ammatilliselle korkeakouluopettajille on oman alan koulu- ja/tai opistoasteinen opiskelu ennen yliopistollista koulutusta ja runsas käytännön työelämäkokemus. Opettajiin liittyvät taustamuuttajat olivat tulosten tulkinnassa mukana oletuksella, että ne vaikuttavat yksilöiden sisäistämään kulttuuriin ymmärrykseen ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta ja sukupuolesta.

Suomalaiset informantit tulivat kolmesta ammattikorkeakoulusta. Unkarilaiset ja englantilaiset informantit työskentelivät yliopistoissa, joissa oli ammatillisesti suuntautuneita koulutusohjelmia. Informantit edustivat liiketaloutta, maatalousekonomiaa, tekniikkaa, ravintola- ja matkailualaa sekä sosiaali- ja terveysalaa. Useat opettajat olivat erikoistuneet tietylle opetusalueelle tai tietyntoimintaryhmän, esimerkiksi erityistä huolenpitoa tarvitsevien tai maahanmuuttajien koulutukseen. Opettajat paikantuivat metropoliin, isoon ja pieneen kaupunkiin sekä maaseutukaupunkiin.

Euroopan komission (European Commission 2010, 2011 a ja b) mukaisesti opetustyö ja työelämä ovat edelleen jakaantuneet sukupuolen mukaan. Tässä tutkimuksessa useat opettajat toimivat niin sanotuissa epätyypillisissä ammateissa, mies naisvaltaisella alalla ja nainen miesvaltaisella alalla. Naisilla ammatillisina korkeakouluopettajina oli tarinoiden mukaan kokemusta useammista ammateista ja ammattialoista kuin miehillä. Miesten urat olivat pääasiassa yhteisen opetettavaan aihealueeseen keskittyneitä. Tarinankertoajat ja -kirjoittajat opettivat ja olivat opettaneet sekä tehneet oman alansa käytännöllistä työtä hyvin erilaisilla aihealueilla. Opetusta oli annettu koulutustasosta yliopistolliseen tutkijatasoon saakka. Informanttien nimiä ei yksityisyyden suojan takia voida ilmoittaa (L759/2004). Nimien sijasta käytän tutkimuksessani opettajista tunnuksia N/M1–N/M23. N = nainen ja M = mies. Suomalaiset (F) opettajat ovat tunnuksilla N/M1F–N/M15F, englantilaiset (I) N/M16I–N/M18I ja unkarilaiset N/M19U–23U.

3.1.3 Tutkimusvaiheet

Tutkimusprosessi toteutettiin viidessä vaiheessa eli I) kirjallisuuden luentana ja tutkimussuunnitelman tuottamisen aloittamisena, II) tiedonhankinnan valmisteluna (III, ks. myös liitteet 1–3) tiedonhankinnan etenemisenä eli kenttätöyövaiheena, IV) kentältä palaamisena aineiston kanssa ja litterointina, V) aineiston analysointina ja tutkimusraportin kirjoittamisena. Tutkimusvaiheet ja niiden osat eivät ole täysin erillisiä, vaan ne limittyivät toisiinsa laadullisen tutkimuksen sykli-syyden mukaisesti. Alla olevassa kuviossa 2. esitän karkealla tasolla tutkimuksen vaiheet:



KUVIO 2. Tutkimusvaiheet

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa esiintyvää kieltä voidaan ymmärtää sisältötasolla, tekona, vuorovaikutussuhteena puhujan ja kuulijan/lukijan välillä ja siinä tekstuaalisessa muodossa, jonka kieli saa. Kieli tuottaa yksilölliset ja yhteisölliset kokemukset ja mahdollistaa kokemusten vaihdon. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kuten opettajuudessa, kielen tärkeys ja merkitys korostuvat, kuten esimerkiksi Risto Patrikainen (1999, 39–40) ja Matti Hyvärinen (1998b, 31) ovat tutkimuksessaan havainneet. Opettajuus on suhteessa siihen kontekstiin, missä opettaja toimii. Opettaja kiinnittää huomiota vain sellaiseen, mikä on hänen mielestään oleellista omalle toiminnalle (vrt. Alasuutari 2001, 62). Tietoa kuvataan ja muokataan kielen avulla. Tässä tutkimuksessa puhutun ja kirjoitetun kielen merkitys korostuu enemmän sisältö- kuin rakennetasolla (vrt. Kvale 1996, 30–31).

Tutkijan haasteena tutkimusprosessin eri vaiheissa olivat kielet. Haastattelulomakkeen suomesta unkariksi käänsi unkarilainen, Suomessa kulttuurintutkimuksen maisteriksi opiskellut Gyöngyi Mátray. Länsi-Unkarin yliopistossa tarvitsin tulkin apua unkarista englantiin ja taas englannista unkariin tulkauksessa. Tulkkina Unkarissa toimi tohtori Anita Kettinger. Tulkkaus hidasti ja vaikeutti työtä. Lisäksi se, että ymmärrys sukupuolesta oli vierasta niin tulkille kuin haastateltavillekin aiheutti sen, että ensin keskusteltiin pitkähkösti siitä, mitä sukupuoli teoreettisena ymmärryksenä merkitsee. Manchester Metropolitan yliopistossa yhdyshenkilöni, dosentti (reader) Abebaw Yohannes Mengistu, tarkisti englanninkielisen kirjoittamani tutkimuspyyntöaineistoni ja haastattelurungon. Se tosiasia, että englanti ei ole äidinkieleni, voi myös muuttaa ymmärrystäni tutkimusaineiston sanomasta. Oletan, että tarinoiden laadullinen syvyys kärsi kielellisistä esteistä. Toisaalta taas, kukaan ihminen ei voi täydellisesti ymmärtää toistaan edes omalla äidinkielellään. Kielen lisäksi yksilön muu viestintä eli eleet, ilmeet, äänenpainot vaikuttavat siihen, miten sanoman vastaanottajana tulkitsen kerrottua ja kirjoitettua.

3.2 Metodologiset valinnat

3.2.1 Narratiivisuus tutkimusotteena

Narratiivista tutkimusotetta on alettu suosia kasvatustieteessä vasta viime aikoina, vaikka tarinat ja niiden kertominen ovat varhaisimpia opettamisen ja oppimisen välineitä. Narratiivisuudesta on useita muotoja ja analyysikäytänteitä. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus merkitsee huomion kohdistamista kerrottuihin ja kirjoitettuihin tarinoihin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. (Creswell 2007, 53–62.) Tarina ja kertomus ymmärrettiin väljästi määriteltynä synonyymisinä ilmaisuina. Tarinallisuus on tutkimukseni yleinen viitekehys, jonka avulla kiinnitetään huomiota tarinoihin todellisuuden rakentajina. Tarinoiden avulla tuotettiin merkityksiä (Hänninen 2002, 13). Käytän *narratiivi (narrative) -käsitettä* korostamaan analysoituja tarinoita ja *tarina (story) -käsitettä* yleisesti esiintyvänä ja erityisesti informanttien alkuperäisesti kertomista ja kirjoittamista tarinoista. Samasta tarinasta voi tällöin olla useita kertomuksia ja siksi tarina liittyy aina kertomukseen. (Heikkinen, H.L.T. 2007, 142; Hirsjärvi ym. 2009, 218–219.) Tarinat luovat uutta näkökulmaa toteutuneeseen tapahtumaan ja muokkaavat tulevaisuutta sekä yksilö- että yhteisötasolla (Korhonen 2002, 1–19).

”Narratiivisen tutkimuksen *epistemologinen* ydin on siinä, että ihminen käyttää kieltä kokemuksen tuottamiseen” (Jokinen 2009, 20). *Episteeminen*, tietoa koskeva perusolettamus on, että tieto voi olla kovaa ja todellista, mutta myös henkistä perustuen yksilön kokemuksiin ja tunteisiin. Holistinen tieto- ja oppimiskäsitys perustuu siihen, että asioita tarkastellaan luonnollisissa ja laajoissa yhteyksissä. Se edellyttää, että käsitteitä hallitaan ja osataan käyttää opettajuudessa (Hirsjärvi ym. 2009, 146–157). Ymmärrys tiedosta ja sen tulkinnaasta sekä omasta subjektiudesta muodostuu kokemuksista ja tietoisuudesta reflektoiden. Narratiivinen tutkimukseni nostaa esille yksilöiden, ammatillisten korkeakouluopettajien ja yhteisöjen, esimerkiksi suomalaisten, unkarilaisten tai englantilaisten opettajien eletystä elämästä kertovia kokemuksia ilmiöinä (vrt. Creswell 2007, 57–58).

Tarinoita tuotettiin tutkimuksessa informanttien ja tutkijan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Narratiivisuus on tutkimuksessani suullisesta tai kirjallisesta kerronnasta, tarinoista, tuotettua tekstiä, joka sisältää juonen, kertomuksen alun, keskikohdan ja lopun (Kvale 1996, 43; Polkinghore 1995, 6–7). Se on myös elämän hallinnan tapa. Todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja kokemuksellisesti. Se on luonteeltaan paikallista ja erityistä. Hannu L.T. Heikkisen (2002b, 185) mukaan narratiivisuus ei ole varsinainen metodi, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyviä tutkimuksia. Narratiivinen ajattelu sisältää muutoksen, monimuotoisuuden, epävarmuuden ja suurten kertomusten sijasta pieniä, yksilön tarinoita. Tarinat sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa muotoutuvat edellä kuvatun perusteella elämänkuluissa yksilöllisesti, mutta samanaikaisesti sosiaalisesti ja kulttuurisesti.

Narratiivisessa tutkimuksessa on kaksi päähaaraa: narratiivien tutkimus ja narratiivinen tutkimus. *Narratiivien tutkimuksessa* kysymys on kertomisen muodosta, tekstistä ja puheesta. *Narratiivisessa tutkimuksessa* paneudutaan tarinoiden sisältöön. Narratiivinen aineisto voi muodostua Donald E. Polkinghornen (1995, 6–8) (perustuen Brunerin 1986 ajatteluun) tutkimuksen mukaan eletyn elämän tarinoista joko ehyinä juonellisina tai pienimuotoisina, ei niin ehyinä juonellisina tarinoina, eli yksinkertaisena narrativismina. Myös Steinar Kvale (1996) nostaa tutkimuksessaan tarinan laadullisen tutkimuksen keskiöön.

Matti Hyvärinen, Eeva Pelkonen ja Anni Vilkkonen (1998a) suosivat englanninkielisen sanan *narrative* ymmärtämistä kertomuksena, kertomuksellisuutena ja kerronnallisena. He ymmär-

tävät englanninkielisen sanan *story tarinana*. Useiden tutkijoiden mukaan narratiivisuudelle ei ole olemassa yksiselitteistä hyväksyttyä määritelmää, vaan on useita tapoja käsitellä narratiivisuutta (Heikkinen 2001, 118; 2007, 142–158; Hänninen 2002, 30). Muun muassa Leena Syrjäle (2001) ja Vilma Hänninen (2002) käyttävät narratiivisuus-, tarinallisuus- ja kertomuksellisuus-käsitteitä väljästi toistensa synonyymeinä. Hannu L.T. Heikkinen (2007, 142) toteaa, että ”kirjallisuustieteessä tarinan ja kertomuksen käsitteille on kuitenkin vakiintunut erillinen merkitys: kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä”.

Matti Hyvärinen (1998b, 317–323) tekee eroa myös käsitteiden *’narratiivisuus’* ja *’kertomuksellisuus’* välillä elämänkerroissa. Matti Hyväristä (1998b, 2006) mukaillen on syytä tarkistaa, sitoutuuko tarinankertoja tai -kirjoittaja narratiivisuuteen vai kertomuksellisuuteen. *Kertomuksessa* on aina alku, keskikohta ja loppu. Tällöin siinä on yhtenäisyyteen pakottava vaatimus. Ihmisen elämän pirstaleisuus ei kuitenkaan voi sovittautua tällaiseen pakkopaitaan. Ristiriitaiset ja merkityksettömiltä tuntuvat aiheet kertomuksessa joutuvat silloin helposti marginaaliin. Kertomuksen rakenne auttaa kuitenkin näkemään tarinan erillisiä osioita, teemoja, tapahtumisia ja tihentymiä. *Narratiivisuudessa* ihminen on olemukseltaan tarinankertoja. (Ks. myös Hyvärinen ym. 1998.)

Narratiivisella tutkimuksella yritetään tavoittaa monitasoisten kertomusten rakennetta ja sisältöä. Kertomuksista nousevat esille käsitteet kertojien äänellä tulkittuina. Tällöin pyritään näkemään se, mitä tarinoissa oikein sanotaan, eli pyritään pääsemään sanojen taakse. Tarinankertojalla ja -kirjoittajalla on vapautensa ja mahdollisuus valita, mitä ja mistä paikasta ja asennosta sekä ajasta esittää tai kirjoittaa tarinaansa haastattelijalle. Yhdessä tarinassa sitoutuu yhteen yksittäiset tapahtumat, mutta siinä koostuu myös kokonaisuus. Kertominen on inhimillisen kokemuksen selittämistä ja tarinan juonentamista, tiivistämistä ja yhdistämistä tulevaisuuteen suuntautuen. (Heikkinen & Syrjäle 2002; Hyvärinen 2004.)

Opettajien tarinat olivat minulle ennen kaikkea tarinoita elämän tapahtumista, mutta jotkin tarinat olivat lähes elämäntarinoita. Jokaisen opettajan tarina on hänen oma narratiivinsa (self-narrative), jonka takana on elämän tarina (life-story). Elämäntarina on laajempi konsepti verrattuna tarinaan. Se sisältää lukuisia pienempiä tarinoita koko elämän matkan varren tapahtumista. (Jokikokko 2010, 49.) Pyrin tutkimusraportissani tuomaan esille kirjoittamisen tyyllillä informanttien äänen ja luomaan todentuntuisuutta siten, että sukupuolen tuottamat merkitykset nousevat esille opettajien kokemusmaailmoiden kautta. Tarinankerronnan tilanteet muotoutuivat informanttien ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. Oma kokemukseni, kykyeni empaattisuuteen ja neutraalisuuteen mahdollistivat tai estivät informanttien äänen esiintuomisen. (Vrt. Kvale 1996, 3–5, 117–118.)

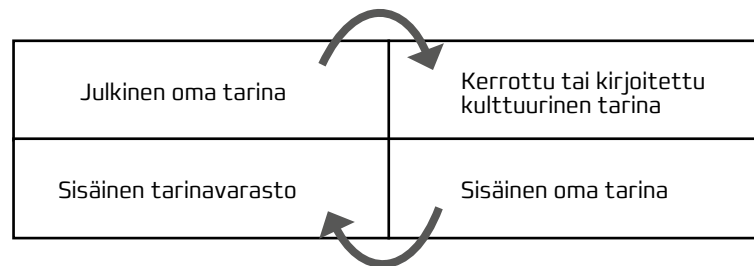
Näen narratiivisuuden voimana pienet tarinat ja varmoista teoreettisista totuuksista siirtymän toisinajattelun mahdollisuuksiin. Teoria ja käytäntö kietoutuvat tällöin monimutkaiseksi verkostoiksi, joissa ilmenee erilaisia konstruktioita, tiedostamattomia ja tiedostettuja. Näissä konstruktioista sukupuolta rakennetaan, ylläpidetään ja puretaan. Samalla sukupuolijärjestelmää ja sukupuolitietoisuutta rakennetaan tai puretaan ja jälleen rakennetaan uudelleen (Hirdman 1990). Narratiivisuus mahdollistaa tutkimuksessani opettajan toiminnan tarkastelua eettis-moraalisesta näkökulmasta arvopohjaisena työnä (Brunila 2009a ja b; Skinnari 2004). Lähtökohtani on se, että opettajuus on työtä ihmisyyden hyväksi (vrt. Freire 1998 a ja b). Jokaisella opettajalla on oma sisäinen tarinansa, jossa hän konstruoi elämänsä kulkuaan. Sisäistä tarinaansa opettaja reflektoi ”itsensä kanssa” ja kertoo tai kirjoittaa sitten tarinansa erittelevästi eli metareflektiivisesti tutkijalle (Hänninen 2002, 22).

Analysoiduista tarinoista tuotetut narratiivit jakaantuvat tapaus- ja teemakohtaisiksi narratiiviksi ja narratiiviseksi runomuotoisiksi tekstiivistyksiksi (liite 6). Aluksi laadin jokai-

sesta tarinasta kahden sivun mittaisen tiivistyksen oman ymmärryksen kehittämiseksi (vrt. Kvale 1996, 273–274). Tutkimusraportissa on käännöksiäni englanninkielisistä tarinoista ja samanasaisia lainauksia alkuperäisistä teksteistä. (Vrt. Hänninen 2002.) Merkitykset ja niiden väliset suhteet syntyivät tarinoista nousevista aiheista. Pyrin näkemään opettajan toimijuuden narratiivisesti.

Tarinallisuus oli tutkimuksessani myös ajatteluväline, jolla nostin hiljaista tietoa tietoiseksi ymmärrykseksi. Tämä merkitsee koettujen elämäntapahtumien konstruointia uudelleen tulkinnoissa, jotka ovat kulttuurisia ja muokkaavat arjen kokemuksia käsitteelliseksi rakennelmiksi. (Hänninen 2002, 16–17.) Pohdintani siitä, kuuluuko tutkimukseni narratiivien vai narratiiviseen tutkimukseen, johti päätelmään siitä, että teen narratiivista tutkimusta paneutumalla tarinoiden sisältöön – en vain tekstiin. Lisäksi en ole edellyttänyt ehyitä juonellisia kertomuksia eli aineistoni on yksinkertaista narrativismia (Polkinghore 1995). Narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus ovat käsitteitä, joita käytin osittain synonyymisesti (Heikkinen 2001, 116–123; Syrjälä 2001, 203–217).

Tarinat sukupuolesta ovat tilannesidonnaisia, kielestä riippuvaisia ja sidoksissa sosiaaliskulttuuriseen tilanteeseen. Opettaja yksilönä muokkaa jatkuvasti sosiaalista todellisuuttaan paikalliseen kontekstiinsa liittyen. Ymmärrys alkaa kulttuurisista lähtökohdista, joiden avulla konstruoidaan elämää sosiaalisissa konteksteissa ja joissa tarina ohjaa toimijaa (Peavy 2006, 2). Todellisuus rakentuu useiden rinnakkaisten ja jopa ristiriitaisten järjestelmien avulla. Jokainen opettaja luo omaa yksilöllistä todellisuuttaan. Opettajan luomat merkitykset vaikuttavat kuitenkin yhteisöllisesti muodostaen yhteistä sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. (Burr 2003, 19.) Kuviossa 4 havainnollistetaan yksilön – ammatillisen korkeakouluopettajan – sisäisen tarinan muuttumista kerrotuksi tai kirjoitetuksi tarinaksi.



KUVIO 3. Sisäisestä tarinasta kerrottuun tai kirjoitettuun tarinaan (mukaillen Hänninen 2002; vrt. Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002, 177).

Jokaisella opettajalla on oma sisäinen tarinansa elämästään, jonka kertominen tai kirjoittaminen luo subjektiutta. Opettajien tarinat reflekoivat yleistä, koska ne sitoutuvat sosiaaliseen kontekstiin ja muodostuvat julkisiksi kulttuurisin edellytyksin. Elämänolosuhteet luovat sosiaalisia tarinavarastoja eletystä elämästä. Ne muodostavat myös sisäisiä tarinoita, joita esittää enemmän tai vähemmän tiedostetusti halutulla tavalla tehden paljastuksia tai piilottaen ymmärrystä esimerkiksi sukupuolesta.

Opettajien tarinoista muodostui sosiaalinen tarinavarasto. Sisäisessä tarinassa ihminen konstruoi elämänsä tapahtumia ja peilaa niitä sosiaaliseen tarinavarastoon. Sisäisessä tarinassa on mukana yksityinen ja yleinen, symbolinen, aineellinen, puhuttu ja puhumaton. Siinä muodostuu merkityksiä. Sisäinen tarina ohjaa elämän draamaa, jossa yksi henkilö, esimerkiksi ammatillisen korkeakoulun opettaja reflektoi omaa ja toisten toimijuutta. Vilma Hänninen

(2002, 21–22) puhuu alkuperäisestä, reflektiivisestä ja metareflektiivisestä sisäisestä tarinasta. Alkuperäisessä tarinassa elämä on ennakoivasti tulkittua. Reflektiivisessä vaiheessa tarina on itselle kerrottua sisäistä puhetta ja metareflektiivisessä ihminen tietoisesti erittelee tarinaansa. Yksilö paikantuu historiallis-kulttuurisiin rakenteisiin.

Tarinallisen kiertokulun teoria sisältää yksilön näkökulman tarinaprosessiin (Hänninen Hännisen 2000, 20–21). Lähtökohdiana on Lauri Rauhalan (1983, 33; 1993, 43–44) esittämä yksilön konkreettinen elämäntilanne ja sitä ohjaavat säädökset sekä sosiaaliset normit. Tässä tutkimuksessa se merkitsee ammatillisen korkeakouluopettajan elämäntilannetta, opettajuutta ohjaavia säädöksiä sekä sosiaaliskulttuurisia normeja, jotka määrittävät opettajan työtä. Fenomenologian lähtökohtien mukaisesti tarkastelussa on silloin se, miten opettaja tulkitsee sukupuolta, sukupuolen kulttuurisia jäsenyksiä, merkitysrakenteita ja sukupuolen esiintymisiä ja esittämistä. Oletus on, että yhteiskunnan ja korkeakoulun kulttuuriset jäsenykset tuottavat, uusintavat tai uudistavat sosiaalista todellisuutta. Tällöin kysymys on siitä, kuinka ammatillinen korkeakouluopettaja hahmottaa opetusmaailmaansa, jäsentää ajatteluaan opettajuudesta ja sukupuolesta. Tulkitsen sitä, mitä ja miten opettajien kulttuuriset toimintatavat muuttuvat yksilöllisesti ja sosiaalisesti koettuina. Pureudun merkitysten tuottamaan välittävyyteen sukupuolitietoisuudesta.

Tutkijana oma esiymmärryksenä on kriittisen arvioinnin kohteena koko tutkimuksen ajan. Tätä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinne korostaa. Aineiston hankinnassa mahdollistettiin informanttien omien näkemysten ja kokemusten esiintuominen sukupuolesta tutkittavana ilmiönä, vaikka haastattelurunko oli melko tarkka. Aineistoa luettiin kokonaisuutena, mutta myös tutkimuskysymysten näkökulmista. Tutkimuksessa pyrittiin esiintuomaan ja ymmärtämään informanttien ääntä sukupuolen merkityksestä ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Aineistoa järjestettiin merkityskokonaisuuksiin ja tulkittiin sekä tuotettiin kokoavaa merkityskokonaisuuksien verkostoa. Tutkimuksen esille nostamaa tietoa sukupuolen merkityksestä ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa esitettiin uutena tietona ja käytännön kehittämisideoina. (Vrt. Creswell 2007, 59.)

Tarinan kertoja kertoi tai kirjoitti, mitä halusi ja miten halusi kuuntelijan ymmärtävän tarinan. Tarina on minulle tutkijana merkityksellinen, ainutlaatuinen ja kiinnostava. Kerrotut ja kirjoitetut tarinat kietoutuivat yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja historialliseen taustaan rakentaen sosiaalista todellisuutta (Berger & Luckman 1994; Jokikokko 2010, 38, 49). Kaiken kaikkiaan narratiivisuus, tarinallisuus, tutkimusmuotona tuntui ”luonnolliselta lähestymistavalta” tutkia sukupuolen merkityksiä monimuotoisissa kulttuurisissa konteksteissa. Kerätessäni, kertoessani, analysoidessani ja raportoidessani opettajien kertomia ja kirjoittamia tarinoita pyrin ymmärtämään tutkimusotteeseen tulkiten tarinoista sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä kulttuurisia merkityksiä. Pyrin tutkimusaineiston tulkinnan kautta saamaan esille ja ymmärrettävään muotoon yksilöllisiä kokemuksia sukupuoleen liittyvistä merkityksistä ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Samalla pyrin asettamaan saadut merkitykset sukupuolesta laajempaan kulttuuriseen kontekstiin.

3.2.2 Tutkimuksen ihmiskäsitys

Tutkimuksen ihmiskäsityksen taustalla on tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys (Hirsjärvi 1983). Käsittelen tässä luvussa tutkimukseni ihmiskäsitystä ja tiedonkäsitystä, oppimiskäsityksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Nojaan tutkimuksessani holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka

puitteissa tajunnallisuus ja kehollisuus esiintyvät kulttuurisesti ja paikantuneesti. Ihmisyys ja elämä opettajana nähdään tutkimuksessa narratiivisesti, tarinallisesti kehittyneenä (vrt. Hyvärinen 2004, 245–246). Kyselen, minkälainen on opettaja, mistä hän on tullut ja minne hän on menossa, miten hän ymmärtää sukupuolitietoisesti tai -tiedostamatta itsensä ja opettajakollegansa. Keskustelu eettisyydestä, kollegiaalisesta reflektiosta ja humanisuudesta on opettajuuteen liittyvää keskustelua (vrt. Patrikainen 1999, 118). Käsitys itsestä ja toisista kulminoituu opettajan toimintakontekstissa (Patrikainen 1997, 48, 61).

Tutkijana ymmärrän tiedon osittaisena ja suhteellisena, yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutuneena tiedostamisprosessina. Tutkimuksen lähtöoletus on, että ammatillinen korkeakouluopettaja rakentaa tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Tutkimuksessa yhdistetään faktatietoa ja konstruktivistista ymmärrystä tietoon ja opettajan käyttöteoriaan. Tieto ymmärretään yleisenä, erityisenä ja ainutkertaisena. Sen avulla tuotetaan käytännön toiminnassa tarvittavaa ammatillista taitoa. Tieto ja sen avulla tuotettu taito esiintyvät tiiviisti toisiinsa sitoutuneina ammatillisen korkeakouluopettajan toimijuudessa (Auvinen 2004; Kotila ym. 2007). Tavoittelen tutkimuksessani sukupuolitietoista näkökulmaa ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen, jossa tiedon, taidon, kokemuksen, teorian ja käytännön välillä on vahva yhteys (vrt. Hakala 2007, 13). Käsitukset sukupuolen merkityksestä siirtyvät ymmärrykseen taidoista vakiintuneina ja jopa itsestäänselvyyksinä, jolloin muutosta sukupuolten rooleista työelämässä ei tapahdu. Pyrin tarkastelemaan kriittisesti opetettuun tietoon sisältyviä käsitteitä.

Konstruktivistisen paradigman juuret ovat hermeneuttisen merkityksen ymmärtämisessä. Hermeneuttinen kehä eli tutkimuksellinen dialogi toteutuu tutkimusaineistoni ja tutkimuksen viitekehyksen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa tietoa tuotetaan ja muokataan kielen avulla. Tutkiva dialogi on tällöin kehämäistä liikettä oman esiyymmärrykseni, informanttien ilmaisujen, tulkintojen, aineistojeni ja kriittisen reflektion välillä. Yritin ymmärtää, mitä informantit ilmaisuillaan todella tarkoittivat eli pyrin pääsemään sanojen taakse. (Creswell 2007.)

Opettajan käyttöteoriaa voidaan pitää toiminnallisena tapana olla tietoinen omista tiedonkäsitteellisistä valinnoistaan opetustyössä. Kielellisen ilmaisun lisäksi myös kehollisella toiminnalla on merkitystä opettajan käyttöteoriassa. Konstruktivismia myötäilevien tutkijoiden mukaan tieto ymmärretään sekä subjektiivisena, kiinteästi yksilöön liittyvänä että kontekstuaalisena yhdessä oppijoiden kanssa tuotettuna (Kennedy 1995; Luke & Gore 1992). Se, miten tietoa tuotetaan, mikä on teorian ja menetelmän välinen suhde ja miten sukupuoli esiintyy tiedon tuottamisessa ja käytössä, on sukupuolentutkimuksessa käytävässä keskustelussa olennaisena aineksena (Liljeström 2004a, 90).

Järjestin tietoa sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä ammatillisen korkeakouluopettajuuden erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa suhteuttaen saamaani informaatiota paikkaan, aikaan, tilaan ja tilanteisiin.

3.2.3 Opettajan paikantuminen ja siitä kertominen

Tarkastelen tutkimuksessani opettajuutta ja sukupuolta situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudesta paikantuneesti ”sukupuolisilmälasiin” avulla. Oppimistilat ja -tilanteet luovat sosiaalis-kulttuurisia merkityksiä. Ne ovat sukupuolitietoisuutta mahdollistavia tai estäviä tekijöitä. Sekä informantit että tutkija paikantuvat tutkimuksessani omista, elämänsä mukanaan tuomista lähtökohdista. Aikakäsitteen ymmärrän tutkimuksessani

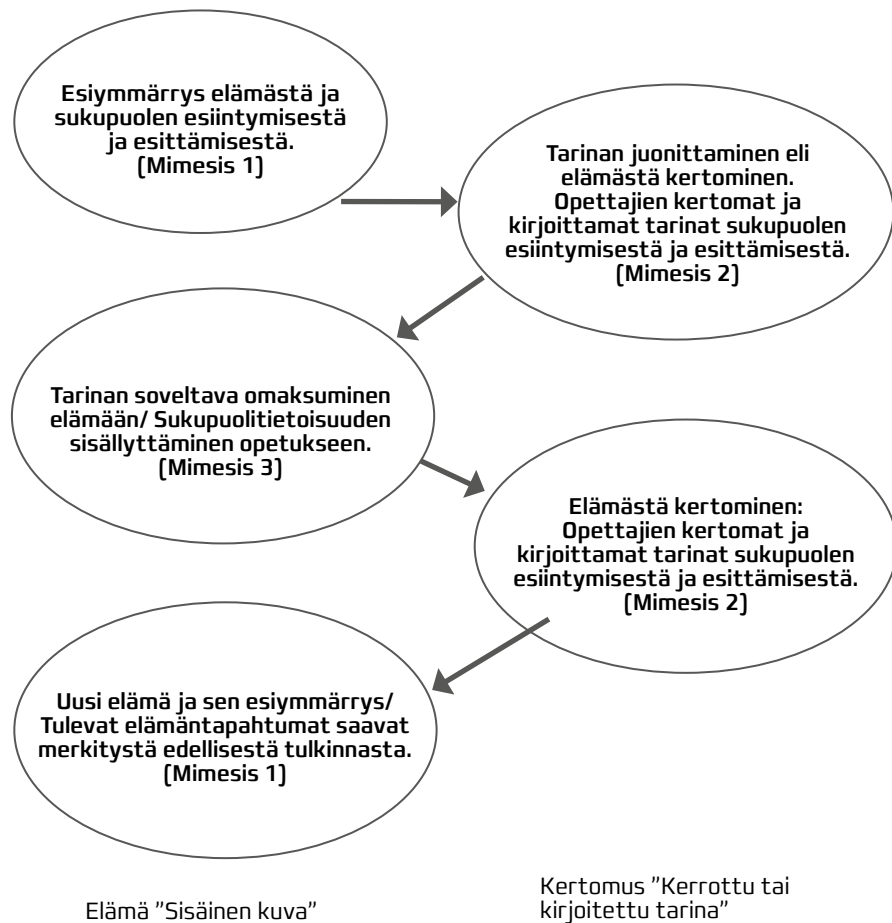
(a) ammatillisena aikana ja sen mukanaan tuomana ammatillisena kehittymisenä, (b) ikänä eli elettyinä elämäni, johon sisältyvät sekä yksityinen että julkinen elämä ja (c) yhteiskunnallisena aikana eli opettajan havaitsemina yhteiskunnallisina muutoksina, jotka vaikuttavat ammatilliseen korkeakouluopetukseen.

Tutkimuksen informantit ja tutkija ajateltiin kehollisina, aikaan ja paikkaan sijoittautuneina kulttuurisina toimijoina. Opettaja paikantuu esiintymisensä, puhumisensa ja puhumattomuutensa sekä pukeutumisensa avulla tilannekohtaisesti. (Kvale 1996, 73.) Ulkoisena tekijänä paikantumisessa on pukeutuminen, jonka avulla esitetään esimerkiksi opetusalaan sitoutuneita kulttuurisia käytänteitä tai suojaudutaan sukupuolen mukanaan tuomilta katseilta (Hakala 2007; Utriainen 2006). Ammatillisen korkeakouluopettajan paikantuminen on pitkän kehityksen tulos. Siihen yhdistyy elämänsä, kokemukset ja ympäröivä maailma (Kvale 1996, 29). Paikan käsitys on muuttunut verkko-opetuksen ja kansainvälistymisen myötä. Fyysiset ja mentaaliset rajat hämärtyvät.

Tutkimukseni lähtee siitä, että ammatillinen korkeakouluopetus on jatkuvasti muuttuvaa. Ymmärrän ammatillisen korkeakouluopettajan todellisuuden, kuten sitä näissä tarinoissa tulkitaan, rakentuvan elämänsä ja esiintyvän narratiivisesti sosiaalis-kulttuurisissa kehyksissään. Tämä todellisuus on täynnä muutoksia, jotka saavat aikaan sen, että turvallisuuden tunne ja varmuus työn jatkuvuudesta on vaihtunut epävarmuuteen ja turvattomuuteen irtisanomisten, koulutusohjelmien supistusten ja jopa lakkautusten takia.

Kertoessaan ja kirjoittaessaan tarinaa ammatillinen korkeakouluopettaja toi narratiivisesti esille opettajuuden olemassaolon perusteita ja sukupuolen esiintymisiä tietämyksensä ja kokemustensa kautta korkeakoulutuksen muutosprosessin paineissa. Narratiivisuus on tällöin ”äänien antamista” opettajien ymmärryksille ja kokemuksille sukupuolesta. Samalla se on hiljaisen tiedon esille tuomista. Ontologinen turvallisuus ja luottamus oman ammatillisen identiteetin jatkuvuuteen sekä muihin ihmisiin ja jonkinasteiseen pysyvyyteen on edelleen lähtöoletus kasvatustieteissä. Se syntyy arjen rutiineissa enemmän emotionaalisenä kuin tiedollisena luottamuksena. (Giddens 2001; Jokinen 2005, 120–121.)

Tarinan kerrontaa ja kirjoittamista voidaan tarkastella Hannu H.L.T. Heikkisen ja Rauno Huttusen (2002, 163–183) artikkeliin nojautuen ontologisen rikastumisen prosessina (vrt. Hänninen 2002, 19–23, 48–49). Opettajilla tarinan kerronnassa tai kirjoittamisessa muodostuu originaali, joka aiheuttaa hermeneuttisen kokemuksen. Tämän jälkeen käsitys itsestä, sukupuolesta ja opettajuudesta voi muuttua. Ontologislähtöisesti ajattelen, että ihmisen olemisen, elämän ja tarinan välillä on selkeä yhteys. Hannu H.L.T. Heikkinen ja Rauno Huttunen (2002, 176–177) ovat kuvanneet tätä yhteyttä luovana jäljittelyä. Tämä ajattelu on lähtöisin Paul Ricoeurin (1991) tulkinnasta, joka perustuu Aristoteleen runousoppiin. Ajatuksena on, että ihminen tulkitsee elämää inhimillisenä toimintana ja kokemuksensa kolmen mimesiksen kautta. Tarinaprosessiin kuuluvat esiyymmärrys elämästä (mimesis 1), tarinan juonittaminen (mimesis 2) ja tarinan soveltaminen omaan elämään (mimesis 3). Ensimmäinen vaihe sisältää esiyymmärryksen elämästä, toisessa vaiheessa tulee puhuttu tai kirjoitettu juonellinen tarina ja kolmannessa vaiheessa muodostuu kertojan ja kuulijan välillä uudelleenymmärrys. Kerrotuista kokemuksista muodostuu yhteinen tietovarasto. Tietovaraston kokemuksista tulee mahdollisuuksia yksilöille ja yhteisöille. Kokemusten merkityksiä voidaan tulkita uudelleen, opettaa tai levittää ja siten rikastuttaa yksilön ja yhteisön elämää. Tässä tutkimuksessa se merkitsee opettajien elämänsä aikana kokemus- ja näkemyksiä sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta, pedagogisista ajattelusta ja käytänteistä, joita esitetään tarinoina, joissa sukupuoli merkitsee ja joissa sukupuolella merkitään (ks. kuvio 3).



KUVIO 4. Elämän ja kertomuksen ontologinen rikastuminen [mukaillen Hänninen 2002, 25; Heikkinen & Huttunen 2002, 175–177; Ricouer 1991].

Sisäinen kuva elämästä muuttuu kerronnassa tai kirjoittamisessa tarinaksi. Teksti, puhe, pohdinta, kirjoittaminen ja keskustelu muodostavat vuorovaikutuksessa hermeneuttisen kehän, ymmärrystä syventävän spiraalin. Opettaja on tässä prosessissa kehollinen, tilanteeseen ja kulttuuriin sitoutunut toimija, aivan kuten tutkijakin. Sekä tutkija että informantit sanallistavat tutkimusprosessissa kokemuksia ja merkityksiä yksilöllisesti ja kulttuurisesti. Ammatilliset korkeakouluopettajat tekivät kertoessaan tai kirjoittaessaan tarinoitaan tunnustuksia (confession), paljastuksia yksityisestä ja todistuksia (testimony) siitä, miten he ovat ymmärtäneet sukupuolen merkityksen omassa opetustyössään. (Vrt. Hakulinen 1990, 4–19.) Tällä tavalla opettajat jäsenivät elämäänsä ja toimintaansa puheen tai kirjoituksen avulla tiedostaen tai tiedostamatta. (Vrt. Kennedy 1995; Luke & Gore 1992.) Samalla informantit loivat itselleen liikkumistilaa tarinassa paljastaen tai salaten haluamansa. Tarinalla luotiin merkityksiä eletystä ja koetusta.

Kerrotut ja kirjoitetut tarinat paikansivat opettajan toimijuuden yhteisönsä sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen (vrt. Heikkinen 2002a; Hänninen 2002). Karkeasti todettuna, englantilaiset tarinat esittävät globalisuutta, unkarilaiset tarinat uutta Eurooppaa ja suomalaiset

pohjoista ulottuvuutta. Opettajien merkityksenannot ja kertomiset sosiaalistuvat ja tulkituivat yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti. Kertomiseen ja kirjoittamiseen sisältyy arvoja ja selityksiä paikantuneesta sosiaalis-kulttuurisesta toiminnasta (Heikkinen & Syrjäjä 2002). Kasvatus, kokemus, elämä ja yhteiskunta kietoutuvat toisiinsa (Kvale 1996, 46–52, 72–74). Liz Stanley (1992, 6) mukaan totuutta on se elämän kokonaisuus, jossa kaikki riippuu siitä, mistä näkökulmasta asioita tutkitaan. Näin on myös tässä tutkimuksessa.

3.3 Tiedonhankinnan toteutusvaiheet

3.3.1 Tutkimusaineiston kerääminen

Keräsin tarinoita (28) Suomesta, Unkarista ja Englannista (kuvio 2). Tavoittelin kunkin opettajan henkilökohtaista kokemusta, en hänen yleisiä käsityksiään sukupuolen ymmärtämisestä. Tutkimusasetelmani oli joustava. Tällä tarkoitan sitä, että haastattelutilanteessa mahdollistin opettajien puheen ja käytin haastattelurunkoa ohjeellisena työvälineenä. Taulukossa 1 kuvaan keräämäni aineiston. Aineisto muodostuu kerrotuista ja kirjoitetuista tarinoista, opettajien henkilökohtaisista tiedoista ja perheiden taustatiedoista sekä tutkimuspäiväkirjasta.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto

1	Opettajien kirjoittamat elämäntarinat eli autobiografinen osa ja tarinat elämän tapahtumista.
2	Opettajien kertomat elämäntarinat, ja tarinat elämän tapahtumista. Kertomukset ovat tällöin syntyneet haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutussuhteessa.
3	Opettajien henkilökohtaiset ja perheiden taustatiedot.
4	Tutkimuspäiväkirja

Tarinan kerronnassa ja kirjoittamisessa ammatillinen korkeakouluopettaja tuotti tietoisia tai tiedostamattomia merkityksiä sukupuolesta. Tarinan sisältö, mutta myös kielellinen ja kehollinen ilmaisu haastattelutilanteessa, viestitti sukupuolen merkityksiä informantin haluamalla tavalla. Suhde informantin ja tutkijan välillä haastattelutilanteissa vaihteli avoimen luottamuksellisesta varautuneeksi. Tämä suhde mahdollisti tai häytti avointa keskustelua sukupuolesta. Sekä kerrotut että kirjoitetut tarinat kasvoivat opettajien arvomailmasta ja elämänkulun vaiheista. Näkemyksiä, kokemuksia ja sukupuolen merkityksiä ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen esitettiin tarinoissa. Sukupuoli esiintyi tarinoissa suhteellisena ja kulttuuriseen kontekstiinsa sitoutuneena. Sitä ei nähdä essentiaalisena, vaan jatkuvassa muutoksessa opettajan toimijuuteen sitoutuvana. Lähtöoletukseni tutkimuksessa on, että opettaja haluaa tuottaa hyvää opetustoiminnallaan kaikille sukupuolille. Se ei merkitse samankaltaisuutta opettajien ja oppijoiden välillä, vaan yksilöllisyyttä ja monimuotoisuutta kunnioitetaan.

Haastattelutilanteet muodostuivat asiallisen mutkattomiksi rauhallisissa luokissa ja neuvotteluoneissa sekä Suomessa että Unkarissa. Nautin mielenkiintoisista ja opettavaisista

haastattelutilanteista. Haastattelurunko oli täydellisempi kuin mitä tarinankerrontatilanteessa käytettiin. Tutkijana annoin kertojan kertoa vapaasti, mutta jos kerronta 'tyrehtyi', niin silloin tutkijalla oli käytössään melko tarkka haastattelurunko.

Suomessa haastateltavien valinta perustui tavoitteeseen saada mahdollisimman rikasta aineistoa. Siksi pyysin ja sain eri-ikäisiä, erilaisen koulutustaustan ja opetusalan omaavia henkilöitä. Haastattelujen anti oli monitasoista, yksi tuotti runsaasti tietoa ja toinen vähän vähemmän. (Vrt. Patton 2002, 46.) Opettajat olivat varuillaan oman minuutensa esiintuomisesta. Puhe sukupuolesta opetustyössä koettiin riskialttiiksi ammatissa ja uralla kehittämisessä. Useiden puheenvuorojen mukaan puhe sukupuolesta johtaa hankaluuksiin työyhteisössä, vähättelyyn ja jopa marginalisoimiseen. Erään haastattelun aikana nauhurin patteri räjähti niin, että nauhuri lensi lattialle ja nauhoitusta ei voitu jatkaa. Tätä aineistoa ei ole käytetty. Myös kahdessa muussa nauhassa oli ongelmia, mutta niistä selviydyin täydentävillä puhelinkeskusteluilla. Tein yhden kahden hengen ryhmähaastattelun oman ymmärrykseni edistämiseksi. Se jäi tutkimukseni taustatiedoksi ja sitä ei ole käytetty tässä tutkimusraportissa.

Haastattelut tapahtuivat oppimistiloissa tai neuvotteluhuoneissa. Tilat olivat hyvin yksinkertaisesti kalustettuja ja vaatimattoman asiallisia. Kirjasin tutkimuspäiväkirjani, että pukeutuminen on kommunikaatiota, esiintymistä ja esittämistä. Pukeutumisella määritettiin suhdetta omaan koulutusalaan ja tutkijaan. Pukeutumisella esitettiin, mutta myös suojattiin minuutta yksityiseen tai korostettiin yksilöllisyyttä. Pukeutuminen sitoutui koulutusalaan ja määrittyi ammatillisten mielikuvien kautta, esimerkiksi "businesspukeutumisiksi" tai "hoivapukeutumisiksi". Pukeutumisella viestitettiin omaa ymmärrystä opettajuudesta joko etäisenä tai läheisenä. Pukeutuminen heijasteli myös yksilön ymmärrystä iästä ja iättömyydestä. (Vrt. Utriainen 2006.)

Tarinankerrontatilanteet lähentelivät ajoittain avoimen haastattelun tilanteita eli tilannetta, jossa keskusteltiin yhdessä sukupuolen ilmentymisestä opettajuudessa. Suomalaisen aineiston keruun yhteydessä esiintyi syvähaastattelun piirteitä. Tämä siksi, että voin keskustella samalla tasolla opettajana opettajien kanssa omalla äidinkielläni. (Ks. Hakala 2001, 26–27, 49.) Kirjoitettuja tarinoita voidaan kuvata avoimiksi teemakirjoitelmiksi.

Unkarissa kohteena oli yliopisto, jossa on ammatillinen maatalousekonomian koulutusala. Yliopisto sijaitsee Itävallan ja Saksan rajojen tuntumassa. Alueen kulttuuriin on vaikuttanut Suur-Unkarin historia. Alueella on kuumia mineraalivesipitoisia lähteitä. Matkailun merkitys on suuri paikalliselle väestölle. Haastatteluajana alueella oli auton osia valmistavia yrityksiä. Yrityksiä oli myös perusteilla. Ne olivat siirtyneet Saksasta Unkariin, halvemman palkkatason maahan.

Haastateltavat valikoituivat paikallisen opettajayhdyshenkilöni kautta toiveitteni mukaisesti. Sain haastatella vanhemman ja nuoremman sukupolven opettajia. Oman tietoisuuteni kasvattamiseksi tein koulutusjohtajien ryhmähaastattelun ja opiskelijahaastatteluja. Näitä en ole käyttänyt tässä tutkimuksessa, vaikka ne avarsivat ymmärrystäni unkarilaisesta korkeakoulutuksesta ja yhteiskunnasta. Kerran haastattelua häiritsi seinän takaa kuuluva puheensorina. Haastatteluilmapiirit olivat äärimmäisen ystävällisiä ja auttavaisia. Pukeutuminen haastattelutilanteissa oli hyvin hillittyä, miehillä puku ja solmio, naisilla jakku ja hame tai pitkät housut (Vrt. Utriainen 2006). Kirjoitettuja tarinoita voidaan kuvata avoimiksi teemakirjoitelmiksi.

Englannista sain sähköpostilla kirjoitettuja tarinoita. Englannissa kohteena oli yliopisto, jossa on ammatillinen fysioterapian koulutusala. Englannissa en ole voinut vaikuttaa tarinoita kirjoittavien valintaan. Paikalliset tahot määrittivät ammatilliset korkeakouluopettajat informanteiksi yksilöiden vapaaehtoisuuden perusteella. Kirjoitettuja tarinoita voidaan kuvata avoimiksi teemakirjoitelmiksi.

Luin ja reflektoin kerrottuja ja kirjoitettuja tarinoita useita kertoja. Pohdin lukemaani ja vertasin tarinoita tutkimuspäiväkirjani merkintöihin. Tutkimuspäiväkirja oli mukana kulkeva muistiinpanovihko, johon kirjasin haastattelutilanteissa haastateltavien kertomaa, seminaareissa, kirjastoissa tai työpöytäni ääressä syntyneitä ajatuksia ja havainnointeja lukemastani. Kirjoitin haastattelun aikana muistiinpanoja. Tällä halusin varmistaa nauhoitusten mahdolliset epäonnistumiset. Tämä menetelmä osoittautuikin hyödylliseksi. Muilta osin tutkimuspäiväkirjani merkinnät käsittelevät haastattelutilanteen fyysisiä olosuhteita ja henkistä ilmapiiiriä. Tarinoiden kertojat ja kirjoittajat olen numeroinut nimien sijasta. Tutkimusaineisto muodostaa kaksi A4-kokoista toimistomappia eli noin 1000 sivua.

3.3.2 Tiedonhankinnan valmistelu

Tiedonhankinnan valmistelu muodostui haastattelu-/kirjoittamiskysymysten valmistelusta, yhteistyöneuvotteluista ja aikavarauksista (ks. kuvio 2, II-vaihe, liitteet 1–3) ja määrittä tutkimustehtäväni. Pohdittavaksi nousi se, miten tietoa ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta ja sukupuolen merkityksestä voidaan saada eli se, miten keräisin tutkimusaineistoni. Haastattelu- ja kirjoituspyynnöt laadittiin suomeksi, englanniksi (oma käänös suomenkielisestä tekstistä ja englantilaisen tohtorin tarkistus kieliasusta) ja unkariksi (käänös ostopalveluna). Pyyntö sisälsi lähetekirjeen ja kaksiosaisen kyselyn. Kyselyn ensimmäinen osio sisälsi perustietoja informanteista. Perustiedot muodostuivat iästä, sukupuolesta, lapsuuden perhetaustasta, omasta perheestä, koulutuksesta, työkokemuksesta, opettajuuskokemuksista ja opettamiskokemuksista. Toinen osio sisälsi tarinan kertomis- tai kirjoittamispyynnön. Pyyntö sisälsi korostin henkilökohtaisen tarinan tärkeyttä. Pyysin omakohtaista ja muistelevaa tarinaa siitä, miten sukupuoli esiintyy ja miten sitä esitetään opettajuudessa. Pyysin käytännön esimerkkejä siitä, kuinka sukupuoli on vaikuttanut ja ilmennyt opettajuudessa, sekä mitä tulevaisuus mahdollisesti tuo tullessaan. (Liitteet 1–3.)

Suomessa pyynnöt tarinankerrontaan tai kirjoittamiseen lähetin kahteen kertaan kolmeen eri ammatilliseen korkeakouluun. Etsin ja sain erilaisia informanteja; nuoria, iäkkäämpiä, koulutus- ja elämäntaustaltaan sekä ammattikokemukseltaan erilaisia. Tein haastattelut eteläisessä, itäisessä ja keskisessä Suomessa. Sain myös kirjoitettuja tarinoita. Haastattelut kestivät keskimäärin 2 tuntia. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne sanatarkasti.

Unkarissa pyynnöt tarinankerrontaan ja/tai kirjoittamiseen tapahtuivat kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen työmatkallani, Eurooppalaisen yrittäjyysneuvontahankkeessa sovin haastatteluista. Toiseksi olin opettajavaihdossa ja tein opetustyöni ohella henkilökohtaisesti haastatteluja. Sain myös kirjoitettuja tarinoita. Haastateltavien valinta perustui yliopiston esitykseen. Tein ennen varsinaisia haastatteluja koehaastatteluja opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien kanssa. Näitä koehaastatteluja en ole käyttänyt tutkimusaineistonani, vaan vain oman oppimiseni edistämiseksi. Sain toiveeni mukaisesti erilaisia opettajia haastateltavaksi. Haastatteluissa ongelmana oli se, että en hallitse unkarin kieltä. Haastattelu kesti keskimäärin 2,5 tuntia. Tämä johtui tulkauksesta.

Englannissa yhdyshenkilöni, dosentti Abebaw Youhannes Mengistu, huolehti henkilökohtaisesti kirjoituspyyntöni informanteille. Tein ensin kirjoituspyynnön omalla lähetekirjeelläni. Manchester Metropolitan yliopistoon tutustuin vuosina 1996–1999. Opiskelin tuolloin Manchesterin yliopistossa ja otin kursseja Manchester Metropolitan yliopistossa. Loin samalla henkilökohtaisen verkoston.

Kirjoituspyynnöt lähetettiin viiteen ammatilliseen korkeakouluun kolmeen eri maahan ja noin sadalle henkilölle. (ks. kuvio 2. ja liitteet 1–3). Mietin suhdetta tutkimustehtävän ja tutkimusaineiston välillä. Oletin, että tarinapyynnöllä on mahdollista saada tietoa sukupuolen esiintymisistä. Koska kuitenkin tutkimusmaiksi oli valittu kolme eurooppalaista maata, päädyin melko tarkkoihin haastattelukysymyksiin. Tällä turvasin tiedon saannin, mutta haasteena oli se, olivatko haastattelu/kirjoituspyyntökysymykset liian tarkkoja. Päädyin siihen, että haastattelutilanteissa voin käyttää soveltaen haastattelukysymyksiä ja kuunnellessani informantin tarinaa sukupuolesta ja ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta.

Haastattelut perustuivat avoimen ja teemahaastattelun välimuotoon (Creswell 2007, 43, 130–142; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208–211). Haastateltavat tiesivät etukäteen tutkimuksen keskeiset teemat, koska olin ne puhelimitse tai kirjeitse heille esittänyt. Haastattelutilanne eteni keskustelemalla teemoista, mutta teemojen tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat. Haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa tarinaa sukupuolesta omasta, tärkeäksi kokemastaan näkökulmasta (May 1997). En pidä haastattelutekniikkaani syvähaastatteluna. Syvähaastattelussa sekä haastateltavan että haastattelijan oletetaan olevan ammatillisesti tasa-arvoisia tietämykseltään ja haastattelukertoja on useita. Puhun mieluummin puolistrukturoidusta narratiivisesta haastattelusta (semi-structured). (Gilbert 1993; Gill & Johnson 1997.)

Tarinan kerronnan tai kirjoittamisen tueksi tarjosin valmiita teemoja ja kysymyksiä, joita informantit voivat käyttää tai olla käyttämättä a) haastattelutilanteessa tai b) kirjoittaessaan tarinaansa (ks. liitteet 1–3). Kysymykset jaoin neljään keskeiseen teemaan (A) sukupuoli, (B) tieto (C) taito ja (D) yhteiskunta. Teemassa sukupuoli kysyin sukupuolen vaikutuksia itseän, yhteistyöhön kollegoiden kanssa, tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja yleisesti keinoihin edistää sukupuolitietoisuutta. Kysyin esimerkiksi seuraavaa:

Mitä sukupuoli (esimerkiksi tapa toimia naisena/miehenä) merkitsee teille opettajan työssänne?

Kysymystä pohdittiin yhdessä keskustelemalla. Teemassa tieto kyselin opettajien ymmärrystä tiedosta, tietoalueista, tietorakenteista ja pedagogista käytänteistä sekä opetussuunnitelmista. Tällöin keskusteltiin muun muassa siitä, vaikuttaako sukupuoli opetettavaan aihealueeseen tai minkälaiset pedagogiset käytännöt mahdollistavat ja edistävät sukupuolitietoisuutta. Seuraavassa esimerkki kysymyksistäni:

Mitkä ovat mielestänne kolme tärkeintä tietoaluetta opettajan työssänne, esimerkiksi substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen ja opetussuunnitelmaosaaminen?

Teemassa taito kyselin, mitä merkitsee taito ammatillisen korkeakouluopettajan työssä, ja onko taito sukupuoleen sitoutunutta opettamisessa ja oppimisessa. Kyselin, minkälaista pedagogista ajattelua ja käytänteitä tarvitaan taitojen edistämiseksi nyt ja tulevaisuudessa. Kysyin

myös opettamisen ja oppimisen filosofisia, moraalisia ja eettisiä perusteita. Kysyin, esimerkiksi seuraavaa:

Näettekö taitonne kehittyneen sukupuoliperustaisesti? Tällä tarkoitan sitä, että teillä saattaa olla erilaisia elämäkokemuksia taitojen kehittämisestä (tyttönä /poikana ja naisena/miehenä) lapsuudesta tähän päivään saakka.

Teemassa yhteiskunta sidoin paikallisen ja globaalin tason yhteen. Tämä tarkoitti sitä, että suomalaisilta kysyin suomalaisen, unkarilaisilta unkarilaisen ja englantilaisilta englantilaisen yhteiskunnan, eurooppalaisuuden ja globaalin maailman suhteista ja vaikutuksista opettajuuteen. Tällöin sukupuoli nousi esille koulutuksellisenä, sosiaalisena, taloudellisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä sekä työelämän sukupuolittuneina käytänteinä. Seuraavana esimerkki kysymyksestä, jota käytin tässä teemassa:

Miten ajattelette suomalaisen yhteiskunnan ja globaalin maailman sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen muutoksen tulevan vaikuttamaan opettajan työhönne tulevaisuudessa?

Suomessa soitin ensin kolmeen ammattikorkeakouluun ja pyysin tutkimusluvat. Kahdesta ammattikorkeakoulusta sain kirjallisen luvan ja yhdestä suullisen luvan. Samalla sain ehdotuksia informanteista. Lähetin sähköpostitse kirjoittamis- ja/tai haastattelupyynnön suomeksi (19.2.2007), unkariksi (8.3.2007) ja englanniksi (11.6.2007). Unkarissa ja Englannissa minulla oli yhdyshenkilöt, jotka välittivät haastattelu- ja kirjoituspyynnöt informanteille. Unkarissa tein haastatteluja (2007) ja sain kirjoitettuja tarinoita (2007–2008). Englannista sain kirjoitettuja tarinoita (2007–2008). Suomesta sain tarinat pääasiallisesti haastattelemalta, mutta joitakin tarinoita myös kirjoitettuna (2007–2008).

Pyrin rauhallisiin haastattelutilanteisiin ja dialogisen kuuntelun mahdollistavaan asenteseen (Kvale 1996; Peavy 2006, 53–68; Skinnari 2004, 128–129). Haastattelutilanteissa oli symbolis-kielellisiä välineitä eli kulttuurisia, teknisiä ja mentaalisia välineitä. Tekniset välineeni olivat nauhuri, patterit, nauhat ja muistiinpanovälineet, kynät ja vihkot. Mentaaliset välineeni olivat oma puheeni ja haastattelurunko. Mentaalisiin välineisiin sisältyi silloin kaikki se, mitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytin saadakseni haastateltavan puhumaan kokemuksistaan ja havainnoistaan sukupuolen esiintymisistä ja esittämisestä. Lisäksi se tarkoitti omaa sanallista ja kehollista performansiani haastattelutilanteissa. Pyrin empaattisuuteen. Tavoittelin haastattelutilanteista turvallisia yhdessäolon hetkiä vapautuneessa ilmapiirissä. (Skinnari 2004, 153.)

3.3.3 Kerrotut ja kirjoitetut tarinat

Keräsin 28 kerrottua ja kirjoitettua tarinaa, joista käytin tässä tutkimuksessa 23 (ks. kuvio 2, III-vaihe; liitteet 1–3). Jätin käyttämättä viisi (N = 5) tarinaa. Ne olivat kirjoitettuja tarinoita, ”joista en saanut mitään irti”. Vastaukset oli merkitty lyhyesti esimerkiksi sanoilla kyllä tai ei, tai sitten kysymyksen jälkeen oli merkitty viiva tai kysymysmerkki. Kaiken kaikkiaan tarina-aineisto käsitteli elettyä elämää ja tulevaisuusodotuksia (ks. Polkinghoren 1995, 6–8).

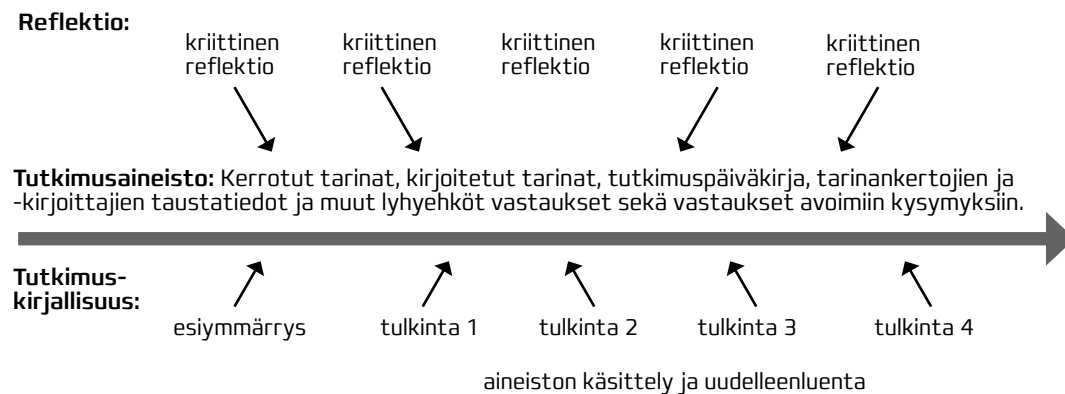
TAULUKKO 2. Tarina-aineisto

Maa	Naisia	Miehiä	Haastatteleamalla kerätyt tarinat	Kirjoitetut tarinat	Yhteensä
Suomi	10	5	9	6	15
Englanti	2	1	0	3	3
Unkari	3	2	3	2	5
Yhteensä	[N=15]	[M=8]	[N=8]	[N=11]	[N=23]

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa alkoi esiintyä samankaltaisuuden piirteitä jo muuttaman tarinan jälkeen. Lähdin siitä, että tarinoiden tulkinnalla voidaan saavuttaa tietoisuutta ammatillisen korkeakouluopettajan sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisesta ajattelusta sekä käytänteistä. (Hänninen 2002, 94.)

3.4 Aineiston analyysi: Narratiivit ja tekstiivistyksiset

Hermeneuttisen tulkinnan periaatteen mukaisesti tutkija, tutkimuksen viitekehys ja tutkimusaineisto ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa tutkimusprosessissa, kuten myös tässä tutkimuksessa. (Creswell 2007, 59–62; Kvale 1996, 47–52.) Luin ja vertailin aiempia tutkimuksia ja tutkimusaineistoani rinnakkain useita kertoja. Muistikuvani tiedonkeruun tilanteista nousivat vahvasti mieleeni lukemisen aikana. Teksti ja puhe muodostivat mielessäni monikerroksisia rakenteita. Useat lukukerrat vahvistivat, mutta samalla muuttivat tarinoiden sisällön ymmärrystä painotuksiltaan erilaisiksi. Rivien välit alkoivat puhua. Aineistosta nousevat merkitysrakenteet muuttuivat ja horjuttivat aiemmin ymmärtämiäni merkityksiä reflektoidessani lukemaani. (Ks. Palmu 2003, 37.) Tein tulkintaa kuvaamalla, selittämällä ja käsitteellistämällä. Kutsun tulkintaani arjesta kasvavaksi. Etsin merkityksiä vuoropuhelusta, jonka tutkijana kävin tutkittavien tarinoista seuraavan kuvion 5. mukaisesti:



KUVIO 5. Tutkimusaineiston analysoinnin ja kirjallisuuden luennan asetelma [vrt. Creswell 2007, 155–159].

Hermeneuttinen kehä tekstin tulkinnassa muodostui tulkintaprosessista ja tutkittavasta ilmiöstä osina ja kokonaisuutena. Se on jatkuva spiraalimainen kehä, jossa lähtökohtana on esiymmärrys, muuttuen tutkimuksen edetessä uusiksi esiymmärryksiksi, tulkinnoiksi ja uudeksi ymmärrykseksi. Hermeneuttisen kehan peruseriaatteiden mukaisesti etsin tutkittavaa ilmiötä eli sukupuolta, sukupuolitietoisuutta, toimijuutta, pedagogista ajattelua ja käytänteitä yksittäisistä tarinoista peilaten niitä toisiinsa, tutkimuksen viitekehukseen ja ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Kokonaiskuvan hahmottamiseksi luin koko tutkimusaineistoni eli kerrotut ja kirjoitetut tarinat, tutkimuspäiväkirjani ja ammatillisten korkeakoulujen kotisivut ja muun esittelymateriaalin useaan kertaan. Yksittäiset ilmiöt muuttuivat ja muovautuivat tässä prosessissa. Ne loivat uutta ymmärrystä tarinoissa esiintyvistä tapauksista, tapauksien syistä ja seurauksista. Tutkimuksen tulkintaprosessi eteni ilman selkeää päätepistettä. Oma ymmärrykseni sukupuolesta ja käsitteiden määrittelystä selkeytyi ja tarkentui. Tarinoissa opettajat ovat pohtineet elämäänsä ja sukupuolta todellisuuden kokemuksina, merkityksinä ja yhteisöllisinä ilmiöinä elämänkaarensa eri vaiheissa. (Vrt. Kvale 1996, 46–51.)

3.4.1 Narratiivisen analysoinnin vaiheet

Tutkimukseni neljäs (IV) vaihe tapahtui aineiston keräämisen jälkeen (ks. kuvio 5) kerrottujen tarinoiden *litteroinnilla*; tarkalla nauhoitusten puhtaaksikirjoittamisella. Litteroin aineistoni sanatarkasti itse (ks., liite 4). Pidän omaa litterointia hyödyllisenä, koska silloin pääsin syvällisesti tutustumaan aineistoon. Ymmärrän puheen ja tekstin käsikirjoituksena (transcript). Muutin litterointivaihteessa jonkin verran puhekieltä, poistin joitakin äännähdyksiä ja asioiden järjestystä. Tämä siksi, että sain sanallisesti ehyempää kokonaisuutta tarinan alun, keskikohdan ja lopun mukaisesti. Lähetin litteroidut tarinat tarkistettavaksi tarinankertojille. Käytin tutkimusraportissa vain informanttien hyväksymiä litteroituja tarinoita. Yhdessä tuotettu ymmärrys edistää ja varmentaa tietoisuuden konstruointia. (Patton 1990, 353–357, 472–476.) Kaikki kirjoitetut tarinat sain sähköisessä muodossa.

Kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden tulkinta edellytti tutkijalta paneutumista englantilaiseen, unkarilaiseen ja suomalaiseen ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen, kunkin maan erityisolosuhteet, kulttuuri ja kasvatukselliset lähtökohdat huomioon ottaen. (EuroEducation. net 2014; Gudmundsdottir 2000; Esping-Andersen 2001; liite 8.) Yhden tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista mennä syvällisesti maakohtaiseen keskusteluun. Tutkimusaineiston lukeminen on jo arkiymmärryksen lisäksi analyttisempää semanttisten rakenteiden tulkintaa. Tutkijan lukiessa litteroituja tekstejä tapahtui aineistoon perehtyminen. Sitä Satu Apo (1990, 74) kuvaa arkisena tiedonkäsittelyyn kuuluvana intuitiivisena ”story comprehension” -strategiana. Tutkijan intuition pakottaminen vaiheisiin on sellaista, että tulkinta tulee sekä lukijalle että tutkijalle nähtäväksi. Se oli samalla lähtökohta tekstiivistyksille.

Tutkimuksen viides (V) vaihe oli *analysointi* (ks. taulukko 3 ja kuvat 5–6). Jerome S. Bruner (1985, 135) ja Hannu L.T. Heikkinen (2002b, 186–187) ohjeistavat teemoittelemaan, tyypittelemään ja luokittelemaan narratiivista aineistoa (vrt. Ylitapio-Mäntylä 2009, 51–58). Donald E. Polkinghore (1995, 15) suosittelee puolestaan synteessin luomista erilaisista tiedoista. Teemoittelin, mutta en tyypitellyt enkä luokitellut, tutkimusaineistoni. Analysointia tapahtui myös kirjoittamisen eri vaiheissa, yhdistelin ja tulkitsin tekstejä. Analysoinnilla pyrin tuottamaan sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä ymmärrettäviä tulkintoja narratiivisesti ja tekstiivistyksin.

Tutkimuksen analysointi toteutettiin pääasiallisesti narratiivisesti (Huttunen ym. 2002; Hyvärinen 2006), mutta myös tekstiivistyksin noudatellen soveltaen Teun A. van Dijkin tuotannon varhaisempia vaiheita (ks. esim. 1976a ja b). Tutkijan tekemät valinnat eivät ole teoret-

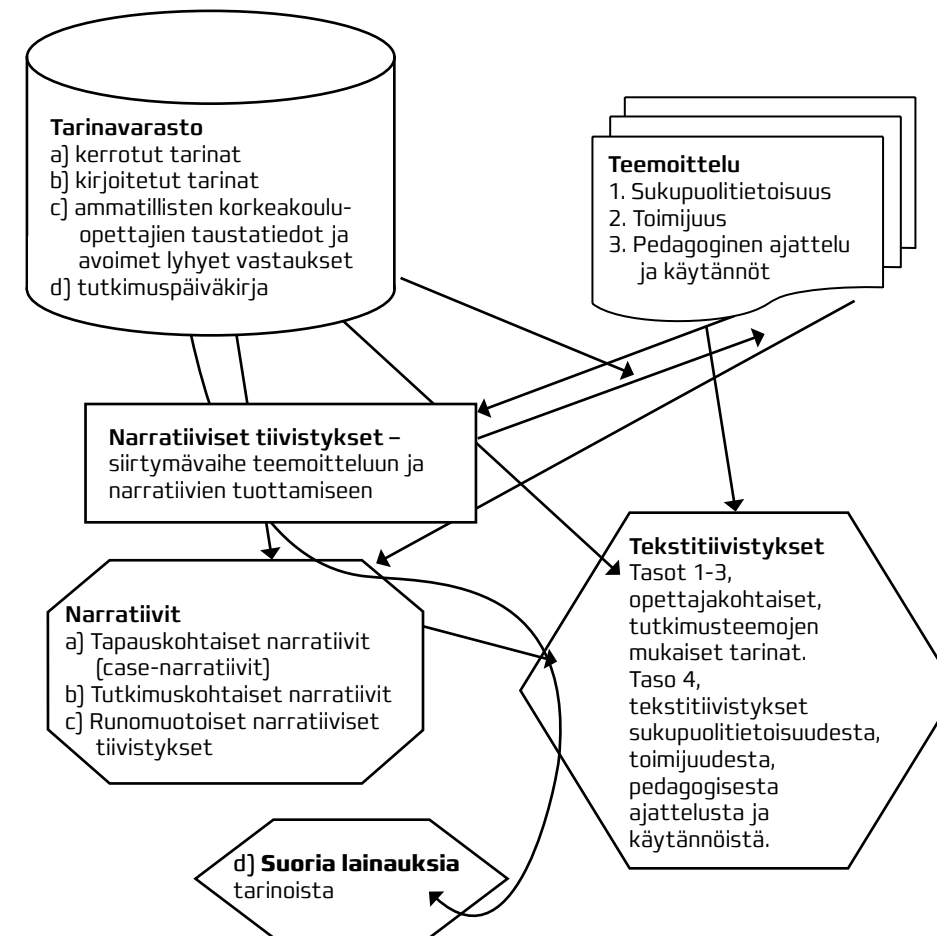
tisesti täysin puhtaita, vaan tutkijan sovelluksia. Narratiivinen tarkastelu keskittyy opettajien yksilöllisiin kokemuksiin ja havaintoihin sukupuolen merkityksestä ammatillisessa korkeakoulukontekstissa. Tekstitiivistyksillä kootaan yksilöllisiä kokemuksia ja havaintoja maakohtaisiksi. Menetelmäsovelluksillani pyrin vastaamaan tutkimuskysymysteni haasteisiin. Yritin ymmärtää, tulkita ja analysoida sukupuolen monimuotoista esiintymistä ja esittämistä merkitysten maailmassa ja sitä, minkälaista todellisuutta opettajat tuottavat sukupuolesta.

Analysoin keräämiäni tarinoita tutkimustyön eri vaiheissa, aineistohankintavaiheessa, litterointiaikana, teemoitellessani, merkityksiä etsiessäni ja uusia narratiiveja sekä tekstitiivistyksiä tuottaessani. Tällä työskentelytavalla laadullisen narratiivisen tutkimuksen syklisyys korostui. Analysoinnissa tavoittelin kunnioittavaa asennetta tutkimusprosessiin osallistuneita ja tutkimusaineistoa kohtaan. (Patton 1990, 371–459.) Analysointivaiheet ilmenevät seuraavasta taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston analysointivaiheet

1	Kerrottujen ja kirjoitettujen litteroitujen tarinoiden luentaa ja uudelleenluentaa [2007–2011, liite 4]. Lukemisen tarkistuksia [2013–2014].
2	Kerrotuista ja kirjoitetuista tarinoista tiivistysten tuottaminen. Ne toimivat tutkijan menetelmällisenä työvälineenä, siirtymävaiheena narratiivien tuottamiseen [2008–2009]. Tiivistysten tarkistuksia [2014].
3	Kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden koodaus teemojen ja alateemojen mukaan [2008–2010, liite 5]. [Tarkistuksia 2014].
4	Narratiivien muodostaminen – tapaus-narratiivit [elämänkulun mukaiset tarinat] – tutkimusteemakohtaiset narratiivit [sukupuolittietoisuus, toimijuus ja pedagoginen ajattelu sekä käytännöt ja näiden alateemat] – tiivistetyt runomuotoiset narratiivit [2010–2012, näytteet liitteessä 6]. Narratiivien tarkistuksia [2014].
5	Tekstitiivistysten tuottaminen [2013, liite 7]. Tekstitiivistysten tarkistuksia [2014].
6	Tutkimusraportin kirjoittaminen [2011–2015].

Litteroitujen kenttätekstien tarinavarasto muodostuu kerrotuista ja kirjoitetuista tarinoista, informanttien taustatietoista ja avoimista vastauksista sekä tutkimuspäiväkirjasta. Analysointi alkoi litteroitujen tekstien lukemisella useaan kertaan. Etsin yhteyttä tutkimuksen ja käytännön väliltä. Analysoin jokapäiväisen elämän merkityksellisiä kokemuksia laadullisesti ja kuvailevasti yksittäisistä tapahtumista opettaja- ja maakohtaisesti. Koin, että sukupuolen merkitys elämän draamassa on yksilöllinen ja subjektiivinen, mutta myös toimijoita yhdistävä tekijä ja yhteisöllisyyden tuottaja. Kuten Vilma Hänninen (2000, 20, 22, 62) tutkimuksessaan osoittaa, draama-käsite viittaa elämänprosessiin, jossa ihminen pyrkii toteuttamaan sisäistä tarinaansa. Merkitys muodostuu tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa puheena ja esiintymisenä ja esittämisenä kulloisenkin kontekstin mukaan kokemuksia jäsentämällä. Lisäksi tuotin oman ymmärrykseni kehittämiseksi ja välivaiheena aineiston analysointiin alkuperäisistä tarinoista kahden sivun mittaiset sukupuolittietoisuutta esittelevät *narratiiviset tiivistykset*. Tiivistyksissä teksti ei ole viimeisteltyä, mutta kuitenkin tekstin ydintä etsivää. Seuraavaksi käytin sekä litteroidun aineiston että tiivistysten tekstimarginaaleja hyväkseni koodaamalla tarinoissa esiintyvät *teemat* esille. Seuraavassa kuviossa 6. on tarinoiden analysointimalli.



KUVIO 6. Tarinoiden analysointimalli

Teemat ja niiden alateemat nimesin seuraavasti:

Teema 1: Sukupuoli ja sukupuolittietoisuus

Lukiessani tutkimusaineistoa sukupuolesta ja sukupuolittietoisuudesta havaitsin, että se sisältää seuraavat alateemat: 1) koulutusalaakohtaisia merkityksenantoja, 2) vallan ilmentymiä ja 3) ikään sekä sukupuoleen liittyvät alateemat. Nämä alateemat jakaantuvat edelleen alateeman teemoihin seuraavasti: Koulutusalaakohtaisista merkityksenannoista käsitellään sukupuolittietoisuuden ilmentymiä a) ammatillisessa opettajakoulutuksessa, b) ammatillisen korkeakouluopettajan työssä ja c) sukupuolen perusteella legitimoitavassa toiminnassa erilaisilla koulutusaloilla. Vallan ilmentymissä tuodaan esille sukupuolen esiintymistä ja esittämistä a) opettajan valta, c) koulutusalan kulttuurista kumpuavana vallan käyttönä ja d) markkinoiden määrittämänä valta ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Ikää, aikaa ja sukupuolta käsitellään a) ammatillisena ikänä, b) kalenterisena ikänä, c) yhteiskunnallisena aikana sekä d) iättömyyteen pyrkivinä käsityksinä ajasta ja sukupuolesta.

Teema 2: Kehollinen toimijuus

Tutkimusaineiston luenta nosti kehollisesta toimijuudesta esille seuraavia alateemoja: 1) toimijuuden monimuotoinen ymmärrys, 2) toiminta opetus- ja oppimistiloissa, 3) opettaja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä, 4) kehollinen performanssi ja 5) opettaja paikantuneena. Nämä alateemat jakaantuvat edelleen seuraavasti: Toimijuuden ja sukupuolen monimuotoisuuden ymmärrys sisältää sukupuolisensitiivistä tutkiskelua a) opettajan toiminnasta elämänkulussa, b) kokemusten merkityksellisyydestä ja c) monimuotoisuuden ilmenemisestä. Toiminta oppimistiloissa sisältää keskustelua a) sukupuolen ilmenemisestä arjen opetustyössä, b) oppimisyhteisön määrittämää sukupuolitietoisuuden edistämistä ja c) oppijoiden sukupuolisensitiivisistä kohtaamisista. Tasa-arvotyö sisältää a) korkeakoulutasoista keskustelua tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tuottamisesta, b) ammatillisen korkeakouluopettajan toimintaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja c) toimintakulttuurista ja yhteiskunnasta kumpuavan tasa-arvon ilmentymiä. Se sisältää myös segregaaion lieventämistä ja purkua. Kehollinen performanssi sisältää pohdiskelua sukupuolen vaikutuksesta ammatillisen korkeakouluopettajan käyttämään a) esiintymiseen ja pukeutumiseen, b) kulttuuriseen monimuotoisuuden kohtaamiseen kehollisessa performanssissa, tekstin ja puheen käyttöön sekä merkityksiin oppimistiloissa ja -tilanteissa. Paikantumista käsitellään opettajan a) toimintana korkeakoulunsa yhteiskunnallisessa kontekstissa, b) monikulttuurisuuden vaikutuksena ja c) etsimisenä omaa paikkaansa.

Teema 3: Pedagoginen ajattelu ja käytännöt

Etsiessäni tutkimusaineistosta opettajien pedagogista ajattelua ja käytäntöjä, aineistosta nousi esille keskustelua seuraavista aihealueista, teemoista: 1) kriittinen pedagogiikka, 2) feministinen pedagogiikka ja 3) tiedon sekä taidon yhteensovittaminen. Tutkimuksen viimeistelyvaiheessa (2014) irrotin vielä sekä feministisen että kriittisen pedagogiikan teemoista sukupuolitietoisuuden tai -tiedostamattoman pedagogisen ajattelun ja käytännöt. Kriittinen pedagogiikka sisältää keskustelua siitä, a) auttaako kriittinen ajattelu ja b) onko siirtymää kriittisestä ajattelusta kriittiseen pedagogiikkaan. Feministisen pedagogiikan kohdalla on keskustelua a) opettajan substanssiosaamisesta, ohjauksesta ja sukupuolesta, b) mallilla vaikuttamisesta ja c) feministisen pedagogiikan tarpeellisuudesta sukupuolitietoisuuden edistämiseksi. Tiedon ja taidon yhteensovittaminen sisältää keskustelun opettajan valinnoista a) tiedosta ja sukupuolesta opetuksen voimavarana, b) taidosta ja sukupuolesta ammattikorkeakoulun opetuksen oleellisena osana ja c) tiedon sekä taidon yhteensovittamisen problematiikkaa.

Teemat muodostivat koodausjärjestelmän rungon siten, että pääteemat jaoin vielä alateemoihin edellä kuvatulla tavalla (ks. liite 5). Teemoittelu johti aineiston uudelleenluentaan ja teemojen korjailuun. Ongelmana teemojen muodostamisessa oli niiden laaja-alaisuus ja liittyminen toinen toisiinsa. Tuotin edellä kuvatulla tavalla käsitellystä aineistosta kolmenlaisia narratiiveja (ks. myös näytteet, liite 6): Tapausnarratiiveja teemoittain, eli opettajien tarinoissa esiintyviä lyhyitä tapauksia, joilla kuvataan sukupuolen esiintymistä ja esittämistä, alateemakohtaisia narratiiveja ja tiivistettyjä runomuotoisia narratiiveja. Seuraavana on informantin (N2F) kertoma esimerkki sukupuolta ja sukupuolitietoisuutta käsittelevästä tapausnarratiivista:

L: Huomaatko joitakin tilanteita, joissa haluat puuttua keskusteluihin. ... joo, tulee, joo semmosia ... ne on kuitenkin useimmiten tällaisia jutunkertomistilanteita ... Se missä mä ärryin olisi useimmiten ne kahvipöytäkeskustelut.

Ne oli sukupuolisesti suuntautuneita, vanhemmat miehet erityisesti ... ja siellä heitetään semmosta huulta ja vitsiä ja, ja ... vyötärön alapuolta tai jotenkin naista halventavaa tai jotenkin. Harvoinkin mä niihin puutuin, mutta mä jätin menemättä. (N2F.)

L: Eikä se ole karkaamista hankalista tilanteista?

No kuule, ei! Kohta 60! Eläkkeelle jäävä kollega, niin jos he ovat sellaisia, niin se ei oo vaivan väärä! (N2F.)

Opettajan toimijuuden yhtenä alateemana oli tasa-arvo. Seuraavana esitän näytteen alateeman teemakohtaisesta narratiivista:

L: ... onkohan ammatillisessa opettajakoulutuksessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslain-säädäntö mukana ja käydäänkö niitä läpi?

Niitähän ei käydä läpi. Kyllä ne on taustalla. On oletus, että ihmiset on niin kuin siihen mennessä, siellä aikaisemmissa koulutuksissa ja työssä ja kaikissa näissä, että ne on ikään kuin hallussa olevia asioita, että tänä päivänä niitä ei nosteta esille, paitsi sitten, jos se rupeaa näyttäytymään esimerkiksi opetusharjoittelussa. (M3F.)

Tiivistyksistä ja teemoitetusta aineistosta tuotin runomuotoisia tiivistyksiä, esimerkiksi seuraavanlaisen:

Vapauden tuulet ovat puhaltaneet maahamme.

Eurooppalaisuus rehoittaa: tehtaita, työtä, toimentuloa, isoja autoja ja opetusta rahan ehdoilla, olemattomilla palkoilla.

Onneksi on maata. Kykyä kylvää ja viljellä. Onneksi on tietoa ja taitoa tehdä itse, ettei sorru Uuden Euroopan uljaaseen talouteen, markkinavetoiseen koulutukseen, sivistyksen arvoista rahan arvoon ja valtaan. (N20U.)

Tutkimusraportin tulososiossa on kuvattu teemoja, alateemoja, alateemojen teemoja ja runomuotoiseksi tiivistettyjä narratiiveja sekä suoria lainauksia alkuperäisistä tarinoista. Suorien lainausten avulla nostan informanttieni ääntä esille. Selitän myös omasanaisesti kuulemiani ja lukemiani tarinoita ja niiden väliin kätkeytyneitä merkityksiä. Reflektoin ja havainnoin kriittisesti tarinoita. (Bruner 1986, 135; Patton 1990, 210–213, 340, 353–357.) Olen tuottanut tarinoista uusia kertomuksia, joita kutsun narratiiveiksi ja tekstitiivistyksiksi erotukseksi alkuperäisistä tarinoista.

3.4.2 Tekstitiivistykset

Kerrottujen ja kirjoitettujen litteroitujen tarinoiden analysoinnin viimeinen vaihe oli narratiivista analyysiä täydentävä tekstitiivistys (ks. liite 7). Tavoite oli osoittaa, miten ja millä tavalla erilaiset tekstit tuottivat todellisuutta sukupuolen kulttuurisista ilmentymisistä paikantuneesti. Hollantilaisen lingvistin Teun A. van Dijk (mm. 1976a ja b) tutkimukset osoittavat tekstitiivistyksen käyttökelpoisuuden erityisesti vallan, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tutkimuksissa, joissa on mukana kokemusta ja elämäntulkua kuten tässä tutkimuksessa. Hänen tutkimuksensa painottuvat enemmän vuorovaikutuksen esiintuomiseen kuin kulttuuriin

representaatioihin. Myöhemmin Teun A. van Dijk on painottanut tutkimuksissaan diskurssi-analyysiä. Tiivistin kerrottuja ja kirjoitettuja tarinoita tutkimusteemojen mukaisesti. Tällöin tiivistin sukupuoleen liittyviä sosiaalisia käsityksiä, haasteita ja toimintatapoja, joiden avulla opettajat uusinsivat tai uudistivat ymmärrystä sukupuolesta. Tässä tutkimuksessa tekstiivisyys noudatteli soveltaen Tommi Hoikkalan (1990, 145, 147) esiintuoman Teun A. van Dijkin varhaisimman tuotannon tekstianalyysin piirteitä (ks. esim. van Dijk 1995). Sisällönanalyysi tuotettiin tekstianalyysinä ja se toimi linkkinä opettajan kertomaan tai kirjoittamaan toimintaan ja piiloisten sukupuoleen liittyvien aihealueiden esiintuomiseen. Sisällön analyysi on tekstianalyysiä. Siinä analysoidaan jo valmiita tekstimuotoisia aineistoja tai tekstimuotoon muutettuja aineistoja, kuten haastatteluja. Tekstiivisyyden ydintavoite oli opettajien tarinoissa esiintyvien sukupuolen representaatioiden tiivistämisen (ks. kuvio 6).

Tutkijan tavoitteena oli, että sukupuolen representaatio prosessoidaan ymmärrettävään ja tulkittavaan muotoon tiedon havainnoinnin ja analysoinnin (cognition) kautta *makroanalyysin* avulla (van Dijk 1980a). Kyse oli silloin havaintojen tekemisestä haastatteleamalla kerättyjen ja kirjoitettujen tekstien tiivistämisestä eli siitä, miten tekstissä esiintyvät opettajien ilmaukset liittyivät sukupuoleen; sukupuolitietoisuuteen, toimijuuteen, pedagogiseen ajatteluun ja -käytäntöihin. Tällöin tekstin tulkitseminen ja tuottaminen tapahtuivat mentaalisesti, tietorakenteiden prosessointina. Tekstin tietosisältö saatiin makrosääntöjen ja makroanalyysin avulla tiivisti esille. Makroanalyysi on joustava ja tutkimustaloudellinen sovellus, koska sen avulla voidaan luoda suoraan päättelysääntöjä eksplikoimalla (kuvailun sijasta selittämällä ja tulkitsemalla) yhteenvedoja intuitiivisesti sisältötiivistelmiin tukeutuen. Siksi ensimmäiseksi tarkastelin litteroituja tekstejä kokonaisuuden kannalta ja loin teoreettinen mallin Teun A. van Dijkin tutkimuksia soveltaen. Yhteenvedoja pidetään makropropositioiden ilmauksina. (Ks. myös Apo 1990, 67; Hoikkala 1990, 158.) Seuraavassa taulukossa 4 kuvaan makroanalyysiä yleisesti.

TAULUKKO 4. Makroanalyysit [Vrt. Hoikkala 1990, 151–153.]

Alkuperäinen teksti	Taso 1.	Taso 2.	Taso 3.
Kerrottu tai kirjoitettu litteroitu tarina.	Alkuperäinen teksti tiivistettiin käyttämällä poisto-, konstruktio- ja yleistämissääntöjä.	Taso kaksi eteni tasosta yksi edelleen tiivistämällä siten, että siinä tuotettiin yleistettyjä väittämiä.	Taso kolme eteni tasosta kaksi tiivistämällä. Tiivistämisen juonikaava: 1. Aloitus [otsikko ja taustatietoja], 2. Teemojen mukainen kirjoittaminen [narratiivisen teemoittelun mukaisesti: sukupuoli, sukupuolitietoisuus, toimijuus ja pedagogiset käytännöt]. Tiivistyksenä on superstruktuureja, tekstin yleistettyjä väittämiä.

Taulukko 4:n lähtökohtana ovat **makrosäännöt**. Ne ovat **makroanalyysin päättelystrategioita** (van Dijk 1976a ja b). Makrosäännöt ovat semanttisia transformaatioita ja ne muunnat alemman tason propositiot ylemmän tason makropropositioiksi (van Dijk 1980a, 77). Ne tarkentavat propositiosarjoista tehtäviä päätelmiä ja niiden ehtoja, mutta ne eivät ole kielioppisääntöjä. Makrosääntöjä käyttämällä tekstin tulkitsija määrittelee propositioiden ytimen eli teeman ja aiheen. **Makroanalyysin makrostruktuurin** (vuorovaikutus, toiminta, teksti/diskurssi, **rakenne**) sisällöllinen kokonaisuus johdetaan **mikrostruktuureista, propositioista ja faktoista**. Tällöin propositio on tekstin pienin yksikkö, joka voi olla tosi tai epätosi ja siinä on vähintään yksi väittäjä ja predikaatti, esimerkiksi:

Tasa-arvosuunnitelma on hyvä. Virke voi myös sisältää useita propositioita:
Tasa-arvosuunnitelma on hyvä, mutta hyvä on myös yhdenvertaisuussuunnitelma.

Faktat viittaavat tosiasioihin, tapahtumiin ja tilanteisiin, mutta ne voivat olla myös mahdollisia maailmoja, esimerkiksi unia. **Makropropositiot** ovat sosiaalisen todellisuuden representaatioita ja ne ilmaisevat yleisesti tunnettujen tapahtumien sarjaa, josta tiedetään ominaisuuksia ja siihen liittyviä asioita. Makropropositiot ovat makrostruktuurin osia seuraavan näytteen mukaisesti:

Opettaja valmistautuu ennen luokkaan menoa. Hän kokoaa oppimateriaalit mukaansa.

Propositioista seuraukset ovat enemmän tai vähemmän todennäköisiä, kuten edellä kuvattu ja seuraava esimerkiksi osoittavat:

Hän (NIIF) työskentelee tekniikan alalla opettajana, joten hän taitaa olla ainokainen.

Yleinen todennäköisyys asioiden välisissä suhteissa määriteltiin **yleisen eli skemaattisen tiedon perusteella** (van Dijk 1980a, 75, 77). Tällöin tutkijana tulkitsin litteroitujen tarinoiden ydintä, teemaa ja aihetta. Tässä analyysivaiheessa varoitiin liian tiukkaa sitoutumista makroanalyysin rakenteellisiin osiin, koska vaarana oli monimuotoisuuden kaventuminen etsittäessä sukupuolen esiintymisiä tarinoista.

Makrostruktuurin avulla hahmotetaan tarinoiden sisällöllinen kokonaisuus luonnollisessa kontekstissaan (van Dijk 1980a, 133–136). Makrostruktuurit soveltuvat kompleksisen informaation analysointiin. Ne ovat propositioiden järjestyneitä sarjoja. Seuraavana on haastattelunäyte unkarilaisen opettajan (M22U) makrostruktuurista:

Olen nelissäkymmennissä, perheellinen ja katolinen. Opetusfilosofiani tunnetaan. Minua kritisoidaan siitä, että olen liian avoin. Toisaalta minua ylistetään. Opettajuudessa tarvitaan tulevaisuussuuntautuneisuutta. Kaksi sukupuolta ovat erilaisia. Kysymys on enemmän opettajan toiminnan avoimuudesta kuin sukupuolesta. Perheen kautta kulttuurien tuntemus tulisi oppia. Yliopistossa se on liian myöhäistä. (M22U.)

Teun A. van Dijk (1980a, 47–50) mukaan **makrosääntöjä** on kuusi: poistosääntö, valintasääntö, yleistysääntö, konstruktiosääntö, suoran siirtämisen sääntö ja arviointisääntö. Tommi Hoikkalan (1990, 149) mukaan näistä säännöistä tutkijalle tavallisesti riittää poisto-, yleistys- ja konstruktiosääntö. **Poistosäännön** ohjaamana poistin tekstin tulkinnan kannalta tarpeettomat propositiot, kuten seuraavassa (N12F) osoitan: $\text{N}\emptyset$, sanottakoon niin $\text{n}\emptyset$.

Yleistämissäännön avulla mikropropositioiden predikaateille etsitään yhteinen nimittäjä seuraavan näytteen mukaisesti:

*Opettaja, M14F, käyttää ongelma-
perusteista pedagogiikkaa. Opettaja, M15F, käyttää ongelma-
perusteista pedagogiikkaa.*

Tästä johdetaan yleisemmän tason makropropositio:

*Opettajat käyttävät muun muassa ongelma-
perusteista pedagogiikkaa opetustyössään.*

Konstruktiosääntö kokoaa yhteen yleisesti tunnettuja asiatioita, niiden ehtoja ja seurauksia ilmaisevia mikropropositioita ja korvaa ne uuden predikaatin avulla.

Opettajalle tuli uusi aihe opetettavaksi (Mitä siitä sitten seuraa?). Uuden aineen opettaminen edellyttää perehtymistä.

Transformaatio-säännöt nojaavat kulttuurisidonnaiseen tietoon, esimerkiksi:

Opettajan hihaton pusero aiheuttaa hämmennystä muslimitaustaisille oppijoille.

Taulukossa 4, kuvatut kolme analyysitasoa toteutettiin seuraavasti: **Tason yksi** (1) tekstit muodostettiin litteroiduista kerroituista ja kirjoitetuista tarinoista poisto-, yleistämis- ja konstruktiosäännön avulla, kuten taulukon 5 tarina (N12F) osoittaa:

TAULUKKO 5. Tason yksi makroanalyysi

Alkuperäinen litteroitu teksti	Teksti propositonaalistettuna. Tällöin käytetään poisto, konstruktio ja yleistys-sääntöjä. Makrot [m1, 2, 3, 4...] alla:
(N12F): nimenomaan sitä (sukupuolta), että onko sitä asiaa tutkittu, onko siitä olemassa jonkunnäköistä näyttöä, että minkälaisia seikkoja niin ku naisten ja miesten työskentely eroaa. Sitä on varmasti tutkittu, mutta kun nostat tämän asian esille, niin nyt vasta rupean itse niinku havaitsemaan, että itse asiassa täähän on varmaan semmonen, että niin kun me koetamme opettaa, kasvattaa, näitä meidän opiskelijoita työskentelemään tämmösellä sektorilla niin se pitäis ottaa huomioon siinä koulutuksessa.	nimenomaan sitä, että onko sitä asiaa [poisto - m1] Keskustelun myötä havaitsen, että sitä (sukupuolta) on tutkittu [Yleistys - m2] Sukupuoli tulisi ottaa huomioon koulutuksessa [Konstruktio - m3]

Tason yksi taustaoletuksina olivat tutkijan omat ennakkokäsitykset ja aiemmin toteutettu aineiston luenta sekä narratiivinen, sisällön mukainen teemoittelu. Taso yksi perustui ensimmäiseen analyysiin, tiivistelmän kirjoittamiseen. Se on tarinan **semanttinen makrostruktuuri-analyysi** ensimmäisellä yleistämistasolla. Tämä vaihe tehtiin kahteen kertaan. Ensimmäiseksi tiivistykset tehtiin ilman tekstianalyysia. Opettajien toimintaa tyypiteltiin. Tämä vaihe osoittautui toimimattomaksi, muun muassa siksi, että tyypittelyssä lähestyttiin opettajien tyypittelyä eikä toimijuuden tyypittelyä. Siihen tutkijana en halunnut mennä. Satu Apon (1990, 68) suosittelua henkilöiden tyypittelyä ei siis ole käytetty. Kertomusmaailman kuvaus noudattaa kuitenkin osittain Satu Apon (1990, 69) esittämää ajan ja tilan kuvausta opettajien toimijuuden asettumisesta kulttuuriseen aikaan, paikkaan, tilaan ja tilanteeseen. Piirrekategorioina olivat sukupuoli, ikä, perhe, ammatilliseen statukseen ja performanssiin liittyviä ulkoisia tekijöitä, kuten pukeutuminen. Kaikesta tästä johtuen otin alkuperäiset tekstit uudelleen käsittelyyn tarkistamalla ja korjaamalla tuotettu narratiivit **semanttisiksi makrostruktuuriksi** eli **ensimmäisiksi tekstitiivistyksiksi**. (Vrt. Van Dijk 1988.) Tiivistyksen sääntönä oli turhan informaation poistaminen, konstruktion tuottaminen ja yleistäminen. Tiivistyksen tavoitteena oli saada aineisto siihen muotoon, että se mahdollistaa tutkimustehtävän tarkastelun tutkimusteemoittain ja kokonaisuutena.

Tason kaksi (2) tekstit etenevät **makrotasoisista makropropositioista** yleistetyiksi väittämissä seuraavan näytteen (M3F) mukaisesti:

TAULUKKO 6. Tason kaksi makroanalyysi: makrotasoisista makropropositioista yleisiin väittämiin

Makrotasoisia makropropositioita	Yleistetty väittäjä
Olen koettanut löytää sen, että siinä (sukupuolella) ei, ei oo eroa, mutta kyllä siinä on jonkinlaista eroa - 30 vuotta olen ollut opettajana, niin huomaa, että kyllä siinä on eroa on, on oppinut ymmärtämään erilaista käyttäytymistä.	30 vuoden kokemuksella olen havainnut, että sukupuolella on eroa ja sillä tuotetaan eroa.

Tason kaksi ytimen etsiminen tapahtui värikynällä käyttämällä siten, että litteroidusta tekstistä värjättiin väittämät, jotka katsottiin soveltuvan yleistetyiksi väittämien sisällöiksi. Tällä samalla menetelmällä toteutettiin myös tason kolme tiivistäminen.

Makrostruktuurien tarkentaminen semanttisiksi rakenteiksi tarkoittaa tekstin tiivistämistä olennaiseen sanomaan, päämerkityksen. Jouduin tällöin turvautumaan intuitioon, kuten Satu Apo (1990, 65) ohjeistaa:

Kertomuksen sisältöä kuvaavien makropropositioiden määrittelyssä on (tutkimus)ekonomista nojata kulttuurinjäsenen esiympärykseen ja johtaa makropropositiot (esimerkiksi kertomusten perustapahtumat) intuitiivisesti sisältötiivistelmiin tukeutuen (Apo 1990, 67).

Lukemalla ja uudelleen lukemalla ensimmäisen vaiheen abstraktiotasoa löytyi perustapahtumia ja näiden yhdistelmiä. Ne tuotettiin sisällön puitteiden mukaisesti *tukeutuen aiempaan narratiivisen analyysin teemoitteluun*. Samalla tuotettiin kaikille kerrotuille ja kirjoitetuille tarinoille *yhteinen juonikaava*. Juonikaavojen tapahtumayksiköt ovat tarinoiden yhteisiä semanttisia rakenteita. Ne ovat tutkijan tulkintoja tekstikokonaisuudesta eli ne on johdettu subjektiivisesti. Samalla ne ovat tulkinnan painokkaita merkityksiä. Sukupuoli nähtiin yhtenä merkitysten sarjana, kuten muun muassa Mary Douglas (1969, 58–59) kuvaa. Tällöin tutkija pääsi määrittelemään merkityksiä ja merkityssarjoja. Merkitysten etsintää jatkettiin tiivistetyn tekstin analysoinnilla. Näitä vaiheita yhdistelemällä ja vertaamalla tutkinta loi uusia tulkintoja. Juonikaavan tapahtumayksiköt olivat samat kuin narratiivisen teemoittelun teemat eli sukupuoli; sukupuolitietoisuus, toimijuus ja pedagoginen ajattelu- sekä käytännöt.

Tarinankertojen ja -kirjoittajien käsityksiä sukupuolesta tarkasteltiin kulttuurisista konteksteista. Tarinoiden kulttuurikontekstin esittämistä pidetään muun muassa perinnetieteissä lähdekritiikkiin verrattavana prosessina. Tämä siksi, että kaikki tarinat ovat kommunikointia jossakin historiallis-kulttuurisessa tilanteessa. Kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden ja tiivistysten merkitystaso vaihtelee maantieteellisesti tuoden esille kunkin opetusyhteisön arjen todellisuutta. Ongelmalliseksi nousi kulttuurisen kontekstin syvyys. (Apo 1990, 75–76.)

Tason kolme (3) tekstit etenivät tasosta kaksi tuotetun juonikaavan mukaisesti yleisistä väittämistä superstruktuureiksi. Tällöin keskityttiin tekstin kokonaissyntaksiin, joka määritteli sen, miten aiheet ja teemat esitetään. Taulukossa 7. on esimerkki superstruktuurin tuotosta (N4F):

TAULUKKO 7. Tason kolme makroanalyysi, yleistetystä väittämästä superstruktuuriin

Yleistetty väittäjä	Superstruktuuri muodostuu tutkimusteemojen mukaisesti sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöissä.
Olen kasvanut maalla ja varhaislapsuuteni muistot ja elämä vaikuttavat tämänpäivän työotteeseen ja näkemykseen opettajuudesta. Kaikki tekivät kaikkensa päämäärän eteen.	Sukupuoli on läsnä kaikessa. [otsikko]
Joskus vielä nyt, mä huomaan, että jotkut tieteilijät ajattelevat ... mitenköse nyt voi mua opettaa ... jos sillä on oma tausta tuo ... asenteet naista ja blondia kohtaan.	Varhaislapsuuden muistot maalta vaikuttavat nykyisyyteen. [taustaa]
Opetin ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta, ammattididaktiikka ... koulutin esimiehiä. Pedagogiikka – osaamislähtöinen opetus suunnitelma lähtee aineistolähtöisesti.	Alani on vähän semmonen naisala. [sukupuolitietoisuus]
	Koulutin esimiehiä ... [toimijuus]
	Pedagogiikkaa on aineisto- ja osaamislähtöistä. [pedagogiikka]

Tason kolme teksteissä esiintyi pääotsikko, taustat ja johdanto. Näiden kategorioiden tehtävänä oli ilmaista tulevan tekstin pääaihe, opettajan konteksti ja semanttinen makrostruktuuri. Tämän jälkeen nostettiin esille tutkimustehtävän edellyttämät raportoinnin arvoiset asiat. Lisäksi tutkimusraportin tekstissä on tutkijan tulkintoja ja käsityksiä tapahtuneesta. Tiukasti tulkiten superstruktuurin kategoriat ovat johdanto, pääotsikko, päätapaus, seuraus ja verbaalinen reaktio. Tekstissä mikropropositio kertoo taustatiedon ja kontekstittieto ilmenee makropropositiossa. Tarinankertojen ja -kirjoittajien arvioita, odotuksia, tapahtumia ja niiden seurauksia esiintyy tasossa kolme.

Tutkimusraportti pyrkii vaikuttamaan lukijalle kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden, alkuperäistekstin suorien lainauksien ja teemoittelemalla tuotettujen näytteiden avulla, että väitetyt juonikaavat ja semanttiset piirteet ilmenevät aineistossa. Tutkimusraportin sanavalinnat ovat tutkijan retorinen ilmaisukeino. Sanavalintoihin liittyy tutkijan subjektiivinen ja emotionaalinen lataus (van Dijk 1988, 84–85). Tutkimusraportissa tuodaan esille se, miten sukupuoli ja sukupuolitietoisuus näkyvät, esiintyvät ja esittyvät opettajan toimijuudessa, pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä (vrt. van Dijk 1980a, 288–289; Hoikkala 1990, 147). Superstruktuurit eivät kuitenkaan ole paluuta yhteen ja ainoaan rakennekaavaan kaikkien tarinoiden osalta. Tämä johtuu tarinoiden monivaihteisesta luonteesta. Liitteessä seitsemän (7) on näytteet ensimmäisen, toisen ja kolmannen tason tiivistyksistä. (Vrt. Apo 1990, 67). Tutkijana en vielä ollut tyytyväinen kolmen tason tiivistykseen, vaan jatkoin tiivistämistä tasolle 4.

Tasossa neljä (4) tiivistin tekstit Teun A. van Dijkin (ks. esim. 1994), Tommi Hoikkalan (1990) ja Satu Apon (1990) kehittämien mallien ohjaamana neljänteen vaiheeseen. Tällöin tapahtui siirtymä henkilökohtaisista tarinoista suomalaisiin, unkarilaisiin ja englantilaisiin tarinoihin tutkimusteemojen mukaisesti. Tiivistykset ovat tuloslukujen yhteenvetoina. Tiivistäminen kolmannelta tasosta tapahtui siten, että sukupuolta ja sukupuolitietoisuutta kuvaavat tekstit värjättiin punaisiksi, toimijuutta kuvaavat sinisiksi ja pedagogista ajattelua sekä käytänteitä kuvaavat vihreiksi. Selitystekstit kontekstista ja opettajien taustoista jätettiin mustiksi. Juonikaavassa tapahtui siirtymä opettajakohtaisista tiivistyksistä tutkimuskysymysten mukaisesti tiivistykseen sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta, pedagogisesta ajattelusta ja -käytännöistä. Samalla vaara opettajien tunnistettavuudesta poistui.

Tiivistin ensimmäiseksi ”punaiset tekstit” eli tekstit sukupuolitietoisuudesta yhteen. Tällöin tiivistyivät ilmaisut siitä, kuinka ammatilliset korkeakouluopettajat ymmärtävät sukupuolen ja sen esiintymisen, esittämisen ja merkityksen. Toiseksi tiivistettiin ”siniset tekstit” eli tekstit siitä, miten sukupuoli ja toimijuus ilmenevät ammatillisten korkeakoulujen opettajien tarinoissa. Kolmanneksi tiivistettiin ”vihreät tekstit” eli tekstit sukupuolta uusintavista tai uudistavista pedagogisista ajatteluista ja käytännöistä. Mikäli tiivistyksissä toistui samankaltainen sisältö, se esitettiin vain kerran täydennettynä havaintojen lukumäärällä (esimerkiksi N = 3). Seuraavana on esimerkki suomalaisen ammatilliseen korkeakouluopettajuuteen liittyvästä sukupuolitietoisuudesta tekstitiivistyksestä:

En ole havainnut sukupuolen vaikuttavan opettajuuteeni (N = 5). Yritän väittää toisin, mutta kyllä se sukupuoli vaikuttaa (N = 3). Se – sukupuoli – on vahvuuteni ja vaikuttaa kaikkeen (N = 8). Tasa-arvo sukupuolten välillä vallitsee (N = 3).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa kerrottuja ja kirjoitettuja tarinoita analysoitiin a) narratiivisesti ja b) tekstitiivistyksinä. Tekstit rakentuivat hierarkkisesti ja niissä tuli esille kertomusmaailman temaattiset rakenteet (Apo 1990, 62). Niissä kuvautuivat tapahtumien puitteet ja taustat, varsinaisen tapahtuma tai tapahtumasarja ja sen tulos sekä arviointi kerrotusta. (van Dijk 1980b, 13–14.) Sekä narratiivinen analyysi että tekstitiivistykset paljastivat tarinoiden tuottamia merkityksiä ja

niiden takana olevia ajattelumalleja. Tällöin tarinan katsotaan ilmentävän kertojien ja kirjoittajien ajattelua, maailmankuvaa, käsityksiä, mielikuvia ja mentaalisia malleja (Apo 1990, 62).

3.5 Tiedonhankinnan ja aineiston analyysin vakuuttavuus

Hannu L.T. Heikkisen (2002a ja b, 2007) mukaan narratiivisen totuuden tarkasteluun tarvitaan oma käsitteistönsä. Tämä tarkoittaa luopumista perinteisestä luotettavuuden käsitteistöstä. Tässä tutkimuksessa käytin autenttisuuden (authenticity) ja uskottavuuden (trustworthiness) käsitteitä. Uskottavuuden käsitteestä käytin samaa tarkoittavana käsitettä totuudentuntuisuus. Lähdin siitä, että tutkimukseni tarinat ovat arvokkaita ja auttavat edistämään sukupuolitietoisuutta. tarinat toimivat muutoksen tuottajina niin tutkijalle kuin informanteillekin.

Narratiivisen tutkimuksen voimana pidetään sen todentuntuisuutta. Kuulija ja samoin kuin kertojakin voi eläytyä tarinaan omien kokemustensa ja tietojensa varassa (Bruner 1986, 11–13). Jerome S. Bruner (1986) mukaan lukija tulee vakuuttaa todentunnusta tutkimusraportissa. Narratiiveissa on tällöin relationaalinen lähestymistapa. Ihminen rakentaa tietonsa kertomusten välityksellä. Kertomiseen vaikuttaa ympäröivä yhteisö ja eletty elämä. (Heikkinen, H.L.T 2007, 145.) Tekstitiivistykset täydentävät narratiivista analyysiä tuoden esille kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden ydintä myös maakohtaisesti (van Dijk 1976a ja b, 1977).

Tutkimusraporttini lukija eläytynee tarinoihin ja niistä tuotettuihin narratiiveihin todellisuutena. Lukija elänee uudelleen omia kokemuksiaan peilaten niitä tarinoihin ja niistä tuotettuihin narratiiveihin sekä tekstitiivistyksiin. Samalla hänellä on mahdollisuus rakentaa uudelleen omaa todellisuuttaan tai jäädä kummastelemaan tuloksia. Lukijalle tullee holistinen tunnekokemus. Tätä näkökulmaa voidaan tarkastella *totuuden yhteensopivuus- eli koherenssiteorian avulla*. Tällöin tarinaa voidaan pitää totena, ellei se ole ristiriidassa muiden tarinoiden kanssa vaan muodostaa yhtenäisen metakertomuksen. Toisaalta taas koherenssiteoria on ongelmallinen, jos tällaista yhdenmukaisuutta ei ole, vaan kertomukset ovat ristiriidassa keskenään. Vaihtoehtona on tarinan tarkastelu *paradigma*-käsitteen avulla. Tällöin tarinat muodostavat toisiaan täydentävän palapelin. Tarinoiden yhteensopivuuksien ongelmia ratkotaan täydentävillä tarinoilla. Tarinan tehtävä on auttaa kertojaa ymmärtämään kertomuksen aiheita. Tarinoiden pätevyyden kriteerinä on silloin toimivuus eli se, että tarina auttaa ammatillista korkeakouluopettajaa omassa kehitysprosessissaan. (Heikkinen & Syrjälä 2002.)

Olen pyrkinyt tuottamaan lukijalle mahdollisimman tarkan kuvauksen erityisesti aineiston analyysistä ja sen vaiheista ja menettelyistä (Hoikkala 1990). Samalla olen pyrkinyt huolehtimaan informanttien yksilönsuojasta. Tutkimusraportin tekstiä on hiottu ja kirjoitettu uudelleen sekä kokonaisuutena että osina lukemattomia kertoja. Olen kysellyt itseltäni, olenko vastannut siihen, mitä olen luvannut tutkia. Lopullinen vastaus tähän tulee tutkimuksen arvioijilta ja lukijoilta. Narratiivisen ja tekstianalyttisen aineiston käsittely edellyttää tulkintaa. Teen sitä omasanaisesti esitellessäni ja analysoidessani tutkimusaineistoa. (Vrt. Heikkinen 2007, 122; Polkinghorne 1995, 6–7.) Tavoitteena on ollut hahmottaa ammatillisten korkeakouluopettajien kokemuksia sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisesta ajattelusta sekä käytänteistä aika- ja syy-yhteyksineen sosiaalis-kulttuurisissa konteksteissa. Tulkinnoissa yhdistyvät monet teoreettiset, metodiset ja metodologiset näkökulmat, mutta erityisesti pyrin tuomaan tutkittavien äänen esille. Näin pyrin tuottamaan lukijalle *todentuntuisuuden kokemuksia* tekstin luennassa. Tavoittelin tutkittavien äänen ja sukupuolen ilmentymien esiintuomista sekä narratiivien että tekstitiivistysten avulla. Lähestymistapaani ja tulkintaani sisältyy moraalinen lataus. Haluan koulutuksen edistävän hyvän yhteiskunnan rakentamista ja samalla voimaannuttavan yksilöitä.

4 SUKUPUOLI TARINOISSA

Tässä luvussa tuon esille tutkimuksen keskeisiä tuloksia analysoimalla tutkimusaineistoa tutkimuksen viitekehukseen. Ensimmäisenä esittelen tutkimushavaintojani sukupuolesta ja sukupuolitietoisuudesta, toisena toimijuudesta ja kolmantena pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä. Tutkimushavainnot sisältävät muun muassa sen, kuinka sukupuolitietoisuuden avulla voidaan edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

4.1 Sukupuoli ja sukupuolitietoisuus

4.1.1 Opettaja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä

Tarinankertojat ja -kirjoittajat tuovat esille omien korkeakoulujensa jakaantuneisuuden sukupuolen mukaisesti opetusaloihin. Lisäksi opetusalojen sisällä ilmenee sukupuolen mukaista jakoa. Tutkimuksessa mukana olleista koulutusaloista sukupuolen mukaisesti numeraalisesti tasa-arvoisimpia ovat liiketalous ja matkailu- ja ravintola-ala. Epätasa-arvoisempia ovat sosiaali- ja terveysala, maatalousekonomia ja tekniikan ala. (Ks. esim. Brunila 2005.) Mielikuvat johtavat opiskelijoita hakeutumaan sukupuolen mukaan eriytyneille koulutusaloille. Sosiaali- ja terveysalan opettajakoulutus, opetus ja työelämä nähdään tarinoissa kaksitasoisesti sukupuolen mukaan jakaantuneena. Ala on mielletty naisten opetusalaksi, joka on vielä sisäisesti eriytynyt naisten ja miesten aloiksi. Miehet ovat keskittyneet opettamaan ensiapua, sairaankuljetusta, mielenterveys- ja päihdekysymyksiä. Vanhusten hoivan, pitkäaikaissairaanhoidon sekä äitiys- ja lapsiasioiden opetus on naisvaltaista. Kuitenkaan naisten tulo miesenemmistöille aloille ei takaa naisille tasa-arvoisia mahdollisuuksia edetä työssään (Haapala-Samuel 2010).

Tietysti siellä hoitotyön kentässä on niin, että hoitotyössä olevat miehet keskittyvät tiettyille hoitamisen alueille siellä sisällä, että esimerkiksi mielenterveystyön hoitoalueella työskentelee paljon miehiä, päihdehuollossa ... akuuttihoitotyössä, niin ku ensiavussa ja sairaankuljetuksessa, siellä työskentelee paljon miehiä, kun taas pitkäaikaisessa sairaanhoidossa ja vanhusten hoitotyössä, pitkäaikaisvuodeosastoilla työskentelee lähes ainoastaan naisia. (M13F.)

Tarinankertojien ja -kirjoittajien korkeakouluissa miehet ovat enemmistönä tekniikan opettajina ja naiset ainokaisina opettaen muun muassa metallialaa ja rakentamista. Tietotekniikkaa, ravintola- ja matkailualaa sekä liiketaloutta opettavat sekä naiset että miehet. (Vrt. Brunila 2009c.) Tarinat osoittavat, että ideaalisen, muodollisen ja tosiasiallisen tasa-arvon saavuttamiseksi tarvitaan vielä runsaasti työtä (vrt. esim. Kantola ym. 2012; Holli 1995). Lisäksi ammatillisten korkeakoulujen koulutusaloilla on sukupuoleen perustuvia käytäntöjä, jotka uusintavat sukupuolta ja ylläpitävät epätasa-arvoa. Tutkimukseni todentaa ammatillisen opettajakoulutuksen tärkeyttä segregaaation purkamiseksi, tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden edistämiseksi (vrt. Afdal ym. 2014).

”Ammatillinen korkeakoulukenttä on täynnä sukupuoliperustaisia käytänteitä. Sosiaali- ja terveysalalla tämä sukupuoliperustainen käytäntö näkyy heikkona palkkatasona. Oppilaitosyhteistyössä on omat traditionsa ... Se miten yhteisö mielletään naisiseksi ja/ tai miehiseksi määrittyy kriittisen massan perusteella. Tekniikan alat ovat määrittyneet miehisen kulttuurin kautta. Ne ovat hyvin konservatiivisia: järkevempien kulttuurien vastustusta. Väitetään, että tämä on oikea tapa toimia.” (M15F.)

Tutkimus vahvistaa sen yleisesti tunnustetun tosiasian, että sukupuolen tunnistaminen ja tunnustaminen monimuotoisena on lähtökohta tasa-arvoisuuden edistämiseksi. Naisilla, ammatillisina korkeakouluopettajina, on taustallaan useampia ammatteja ja koulutustaustoja kuin miehillä. Miehet ovat keskittyneet yhteen ammattialaan, kun taas naiset kokeilevat ja vaihtavat alaa rohkeammin. Naisten elämänkulun muut vaiheet, kuten perheen perustaminen, saattavat ohjata ammatista toiseen siirtymistä. Lisäksi on havaittavissa rohkeita päätöksiä naisilta (esim. N11F) valita miesten alaksi mielletty tekniikan ala ja vastaavasti miehiltä (esim. M13F) valita naisten alaksi mielletty hoitoala. Segregaaation purkamiseksi eräs keino on positiivinen syrjintä opettaja- ja opiskelijavalinnoissa.

Pyrin saamaan tuntiopeettajiksi miehiä ja myös opiskelijoiksi edes joitakin miehiä. Naisen roolina opetustyössä on olla vahva ja vastuullinen ammatillinen opettaja. Ruumis konkretisoituu terveytenä, sairautena, biologiana, sosiaalisina tekijöinä ja kulttuurisina tosiasioina. Kaikki tämä on läsnä päivittäin teoriaopetuksessa ja käytännön harjoituksissa. Tällöin jakoa miesten töihin ja naisten töihin ei voi olla. (N12F.)

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat ovat säädösten mukaisia kaikissa tutkimuksen kohdemaiden ammatillisissa korkeakouluissa, mutta käytäntö ei vastaa täysin suunnitelmia (N5F; N20U). Suunnitelmien laatutaso ja käyttö vaihtelevat (N5F). Johtamiskulttuuri määrittää kuinka tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta toteutetaan korkeakouluissa. (Vrt. Hynninen ja Lahelma 2008.) Suomessa ja Englannissa koulutusohjelmien strategioissa on luettavissa tavoite saada enemmän miehiä opiskelijoiksi fysioterapian koulutukseen. Tämä toimintatapa voi mahdollistaa myös miehiä hakeutumaan myöhemmin opettajiksi.

Kyllä sinne sitten kun on valintakokeet on enenevässä määrin hakeutumassa miehiä – toki paljon vähemmän. Sit vielä kun aattelisi sitä hoitotyön ympäristöä missä on ollut, niin kyllä siellä aina on ollut muutamia miehiä aina sitten on. (M13F.)

Englannissa opettaja voi työskennellä valintansa mukaisesti kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti. Naiset käyttävät tätä mahdollisuutta enemmän kuin miehet. Samalla he määrittävät itseään kodin piiriin. Englantilaisessa aineistossa yksi kolmesta opettajasta työskenteli osa-aikaisesti, kun taas Suomessa ja Unkarissa kaikki opettajat työskentelivät kokoaikaisesti. Korkeakoulujen työaikamallit ovat sidottuja vallitseviin säädöksiin, koulutuspoliittisiin linjauksiin ja työehtosopimuksiin. Tutkimus vahventaa, että opettajan työn aikakäsitys on muuttunut ja työ tunkeutuu kotiin teknologian myötä. Opettajan työ on rajatonta ja ajatonta. (Vrt. Jokinen 2005, 71, 94–95; Siltala 2004.)

Yliopistollamme on tasa-arvosuunnitelma, joka ohjaa tasa-arvoon ja antaa tasa-arvoiset mahdollisuudet sekä miehille että naisille. Tämä on osa hallituksen lainsäädäntöä Yhdistyneissä Kuningaskunnissa. Yliopistolla on erilliset website-sivut tasa-arvoisuuden edistämiseksi. Jos yksilö on epärehellisesti kohdeltu työtovereiden, opiskelijoiden tai johdon toimesta, meillä on toimintapolitiikka, jonka kautta yksilö voi valittaa tarvittavalle taholle. Meillä toimii myös Fysioterapeuttien ammattiyhdistys. Se on ammatillisuutta säätelevä organisaatio, jolle voi tehdä valituksia, jotka ratkaistaan sovinnollisessa hengessä. Kuitenkin opettaja voidaan jopa erottaa, jos hän on kohdellut toisia epäreilusti. (M181.)

”Keskustelemme tasa-arvosta, palkkauksesta, mahdollisista eroavuuksista ja niiden haittoista ja hyvistä puolista. Keskustelemme myös käytännöistä muissa kulttuureissa ja eroista Suomeen nähden.” (N5F.)

”... opettaja voi edistää sosiaalista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa työssään ainakin sillä tavalla... jos ei minään majakkana yössä... niin esimerkkinä ... (M14F.)”

Edelläoleva tekstiivistys ja suorat haastattelunäytteet osoittavat, että tasa-arvosta keskustellaan jonkin verran. Naiset opettajina kertovat kohtaavansa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ennakkoluuloja miehiä enemmän opetustyössään (N20U). Naissukupuolen nähdään vaikuttavan kielteisesti tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin työssä ja uralla etenemisessä (N12F, N20U). Korkeakouluissa tarvitaan toimintakulttuurin muutosta, jotta kaikille kyetään antamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet menestyä. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että naisten dominoimilla ammattialoilla edistetään miesten pääsyä alalle ja päinvastoin (N161, vrt. Edward & Usher 2008, 17). Tasa-arvokysymykset nähdään myös yhdenvertaisuuskysymyksinä:

”... (se) tarkoittaa tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia kaikille ihmisille, erityisesti vammaisille ja opiskelijoille. Kulttuurin muutosta koulutusjärjestelmään tarvitaan, jotta voisimme antaa tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille. (N161.)”

Suomalainen opettaja (M13F) kertoo käyttävänsä tarinoita ja metaforia purkaessaan stereotyyppioita ja edistäessään sukupuolten välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

”Jos on vaikka aivan pieni, hintelä, laiha mies, niin kun hän on mies, niin sitä sanottaan, että hyvä kun me saatiin tänne osastolle edes yks mies ... no kun pitää nostella sitä ja tätä tai sitten kun meilläkin on niitä aggressiivisesti käyttäytyviä kuntoutujia, niin käytännössä harvoin lähettäisin aggressiivisen potilaan luo (miehen), vaan naisen, joka on hyvin taitava ja herkästi ja hienosti osaa sen vuorovaikutustilanteen siitä miten hoitaa ja kohdata ... Käytän opetuksessa tarinoita ruumiillisuuden selkeyttämiseksi. Tarinoissa käytän vastakkainasettelua, esimerkiksi ruumiillisesti heikkoa miestä ja vahvaa naista. Näin kyseenalaistan stereotyyppioita naisista ja miehistä. Siirrän tarinoissani naiset niin kutsuttuihin miehen töihin ja miehet naisten töihin. Aivan samalla tavalla muutan stereotyyppiset käsitykset naisten heikkouksista vahvuuksiksi ja miesten vahvuudet heikkouksiksi. Tällä tarinan kertomisen menetelmällä aiheutan säröjä opiskelijoiden ennakkokäsityksiin. Pyrin toiminnallani murentamaan stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta. Kerron raflavia, hämmennystä herättäviä ja tunteita kuohuttavia tarinoita. (M13F.)

Unkarilainen opettaja (M22U) puolestaan reflektoi käyttäytymistään siitä, kuinka hän voisi edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa omalla olemuksellaan aktiivisena miehenä, isänä, aviopuolisena ja opettajana naisten dominoimalla alalla ja työelämäyhteyksissä. Työelämäyhteydet mahdollistavat hänen mukaansa ajattelun, asenteiden ja ennakkoluulojen reflektoinnin, myös tunnetasoisesti (vrt. Becker ym. 2014). Muutos sukupuolitietoisuuteen kasvaa hänen mukaansa korkeakoulun ulkopuolisten kontaktien, kulttuurin ja kielen kautta. Tarinoissa vain naiset opettajina kertoivat kohdanneensa työurallaan alistusta ja vähättelyä. Juuri nämä kokemukset ovat osaltaan aiheuttaneet sen, että naiset haluavat edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Edistäminen voi tällöin olla ihmisyyttä kunnioittavaa, muodollisia oikeuksia tukevaa, segregatiota purkavaa, piilorakenteita esiintuovaa ja mahdollistavan tasa-arvoista sekä yhdenvertaista toimintaa arjen opetustyössä. Naisten tarinoissa korostuu kodin merkitys kasvatustyössä tasa-arvoon. (Vrt. Berqvist 2001; Härkönen 1996.) Seuraavassa elämänkulun mittaisessa narratiivissa kertojan lapsuus oli sukupuolen mukaan tasa-arvoinen, mutta työelämä ei.

Kasvoin kodissa, jossa ei jaeta töitä miesten ja naisten töihin. Koen, että sukupuoli on valtava voimavara. Opiskeluaikana huomasin olevani marginaalissa, naisena miesten maailmassa. Kuitenkin opiskeluaika oli vielä rentoa ja rempseää – näin jälkempäin ajatellen. Tultuani maskuliiniseen tekniikan työmaailmaan, huomasin, että sisäinen ymmärrykseni tasa-arvoisuudesta naisten ja miesten välillä kyseenalaistettiin. Samalla ymmärrykseni sukupuolesta vahvuutena ja elämän voimavarana kyseenalaistui. Naisena, ainokaisena ja erilaisena miehisessä opettajaympäristössä jouduin jatkuvasti todistelemaan ammatillista pätevyyttäni... Epäilyn ilmapiiri siirtyi ja siirrettiin opiskelijoihin. Ammatillinen osaamiseni kyseenalaistettiin siten, että opiskelijat vahvistivat sanomani miesopettajilta ajatuksella: ”onkohan hän oikeassa?”. Tällaiset tilanteet olivat tietenkin loukkaavia ja alistavia. Tilanteiden ylikäyminen tapahtui voimakkaan itsereflektion kautta. Mietin omaa esiintymistäni ja esittämistäni sukupuolen monimuotoisuuden näkökulmasta. Loin kriittisesti reflektoiden persoonallisen tavan toimia. Tietoinen ja osittain sukupuolen peittävä ja/tai miestapaista toimintaa korostava performanssini auttoi minua selviytymään alkuvaiheesta. Alun jälkeen sain hyväksyntää naisena ja feminiinisyiden esiintuominen ”sallittiin”(miesten toimesta) tietyille tasolle saakka, mutta minua ei ole hyväksytty vielä tähän mennessä tasa-arvoiseksi opettajaksi ammattilaiseksi mieskollegoiden kanssa. Kehollisuuteni, naiseuteni, luo rajoja. (N11F.)

Narratiivin mukaan nainen syyllistetään, mitätöidään ja tuodaan esille riittämättömänä ja sopimattomana maskuliinisiin valtapeleihin. Tarinanankertojan (N11F) mukaan toimintatavat opitaan lapsuudessa, esimerkiksi kun äiti petaa ja laittaa ruokaa, poika oppii, mitä odottaa vaimon tekevän. Sukupuolen mukainen työnjako ja roolimallit opitaan pääasiallisesti ennen koulua. (Vrt. Richardson 1988, 38–39, 41, 49.) Kulttuurinen konteksti ja miehen ’ylempi’ arvo määrittävät mahdollisuuksia edistää tasa-arvoa.

Vaikka fysioterapia on naisvaltainen ala, minulla ei ole ollut ongelmia sukupuoleni vuoksi työskennellä opetustehtävissä naisten kanssa tai klinikalla harjoittelua ohjaamassa ja opettamassa. Jollakin tavalla on etuoikeus olla mies. Minut on kutsuttu jäseneksi tiimiin, joka palkkaa henkilökuntaa, koska vain muutama henkilökunnasta osastollamme on mies. Tälläkin tavalla tavoittelemme sukupuolten välistä tasa-arvoa toiminnassa. (M181.)

Tässä tarinassa ilmenee, että miehen on helpompi edetä urallaan naisvaltaisella alalla kuin naisten. Vastaavaa tilannetta ei tutkimusnäytteiden mukaisesti ole naisilla miesvaltaisilla aloilla. Toisaalta taas miehiä suositaan naisvaltaisilla aloilla esimerkiksi kiintiöimällä miehille opettaja- ja opiskelupaikkoja. Toisessa keskustelussa (N12F) tulee esille tasa-arvoisen minuuden kehittyminen toiminnan kautta olemalla vaimo ja äiti, sekä olemalla tietoinen sukupuolien emotionaalista tarpeista. Tarinankertojan kokemuksen mukaan sukupuolella ei ole ollut vaikutusta työhön ja uraan. Hän näkee, että sukupuolet täydentävät toisiaan opettajuudessa. Seuraavassa opettaja (N4F) kertoo edistävänsä tasa-arvoa metaforien avulla:

... Luotsi nousee laivaan. Se on sellainen vähän vaarallinen vaihe ja sillä minä tarkoitan, että ennen kuin tullaan satamaan, sitä ennen tulee luotsi laivaan ja tota mä mietin, että siinä kun nousee kannelle, niin siinä on se kohtaaminen, siinä syntyy luottamus ja kun siinä syntyy se ohjaussuhde, se luottamus, niin siinä ei ole väliä onko mies vai nainen, mä en ainakaan erota, jos se luottamus syntyy, se syntyy henkilökohtaisen hyvän kontaktin kautta, että me ymmärrämme toisiamme ja silloin on ohjaussuhde hyvässä jamassa, ku on jotakin yhteistä viitekehystä ja se on sitä kun on päästy sinne laivaan ja luotsikin otti haltuunsa. Sehän ajaa sitä laivaa sinne satamaan sen kovimman ohi ... sillä ohjauksella, täytyy niin kuin ammattitaidolla auttaa sitä oppijaa uuden ison haasteen edessä ja näyttää vähän sitä maastoa ja mitä karikoita siellä mahdollisesti on ... luodaan se päämäärätietoisuus, että ohjaaja on mun tukena ja sitten alkaa se vaihe siinä kun pitää myös irtautua – eli luotsi lähtee laivasta ja kapteeni ja henkilöstö ottaa laivan haltuunsa ... täytyy kirkastaa mitä osaamista se opettajan työ vaatii ja semmonen matka siitä osamisesta otetaan haltuun mitä pystytään suhteessa meidän opetussuunnitelmaan ja siellä määriteltyihin opetusalueisiin ja tehtävistöön. (N4F.)

Tarinan taustalla on kysymys luottamuksesta ja ymmärrys siitä, että sukupuolitietoisuutta ja ammatillisuutta voidaan edistää tarinoiden ja metaforien avulla. Useiden tarinoiden mukaan opettajalla on mahdollisuuksia purkaa sukupuoleen sitoutuneita käytäntöjä ja mielikuvia (N2F; M3F; N4F ja N5F). Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa epätasa-arvoisuus ilmenee sukupuolen merkityksen kieltämisenä, kielteisenä suhtautumisena sukupuolitietoiseen toimintaan ja naisten näkemisenä heikkoina miehiin verrattuna. Tällä tavalla tutkimuslöydökseni tukevat Ulla Härkösen (2006, 21) tutkimushavainnot. Perinteisiin tieteenaloihin ja numeraalisiin tutkimusmenetelmiin sitoutuneiden tarinanankertojen kohdalla tarinoissa on hivenen

enemmän vastustusta sukupuolen käsittelyä kohtaan kuin niillä tarinankertojilla, jotka edustavat naisia ja hoivaan yhdistettyjä ammattialoja. (Vrt. Kangasniemi 2008.) Korkeakoulujen uudistus on tarinoiden mukaan vahvistanut perinteisiä aloja, tekniikkaa ja kauppaa muiden alojen kustannuksella. Kasvatustieteellinen koulutus saa vähiten arvostusta tekniikan alalla (esim. N7F). Pohdittavaksi nousee tällöin kasvatustieteen ja sukupuolen merkitys ammatillisessa korkeakoulutuksessa ja ammatillisessa opettajakoulutuksessa (vrt. Caires ym. 2012).

Toimintakulttuurista ja yhteiskunnasta kumpuavaa tasa-arvoa

Tapa toimia opettajana ei ole täysin opettajan itsensä valittavissa, vaan sitä määrittävät yhteiskunnassa ja korkeakoulussa vallitsevat asenteet (ks. Auvinen 2004, 26). Opettaja (N1F) kertoo kasvaneensa tasa-arvoisessa kodissa, jossa ei eritelty miesten ja naisten töitä. Hän on asunut useassa maassa ja kaupungissa. Hän puhuu neljää kieltä ja ymmärtää lisäksi kahta muuta. Hän kokee itsensä monikulttuuriseksi eurooppalaiseksi. Hänen mukaansa molemmat sukupuolet ovat voimanlähteitä elämässä. Monipuolisesta osaamisestaan, tietämisestään ja taitamisestaan huolimatta, hän kokee usein olevansa muukalainen, erilainen tai outo oppilaitosympäristössään. Hän kertoo joutuvansa työskentelemään huomattavasti kovemmin kuin miespuoliset kollegansa voidakseen tulla hyväksytyksi. (Vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009b, 23.) Myös epävarmuus työn jatkuvuudesta on aina läsnä. Tässä tarinassa toteutuu Jaana Saarisen (2009, 216) toteamus siitä, että täytyy olla valmis tulemaan ”torjutuksi pelaajaksi”, kun määräaikaisuus lakkaa syystä tai toisesta. Näin kävi myös edellä kuvatun tarinan kertoneelle opettajalle (N1F), vaikka korkeakoulussa kertojan mukaan olisi ollut tarvetta työvoimasta. Tällöin tarvittaisiin esimiehiä, jotka kykenevät kriittisesti reflektomaan omaa toimintaansa ja toteuttamaan yhdenvertaisuutta henkilöstönsä keskuudessa, kuten Marta Calás ja Linda Smirich (1993) osoittavat johtajuustutkimuksessaan.

Yhteiskunnallinen tasa-arvo nousee esille unkarilaisissa tarinoissa muutoksessa kommunistisesta valtiosta vapaan markkinatalouden maaksi. Unkarilaiset tarinoiden (N/MU19–N/MU23) kertojat ja -kirjoittajat korostavat naisen aseman vaikeutumista markkinataloudessa. Sosialismin aikana vallitsi näennäinen tasa-arvo. Naisilla ja miehillä oli sama palkka. Yhteiskunta ylläpiti lasten päivähoitoa. Vanhukset sijoitettiin laitoksiin. Naisille mahdollistettiin uralla eteneminen, erityisesti silloin, jos oli aktiivinen puolueen jäsen. Perheiden elintaso oli vaatimatonta ja elämä vaikeaa erityisesti kaupungeissa. Maapalan vuokrausmahdollisuus, oma kasvima ja kotieläimet olivat toimeentulon kannalta oleellisia. Unkarilaisessa yhteiskunnassa katolisen kirkon merkitys on aina ollut suuri, jopa kommunismin aikana. Kirkolla on edelleen oppilaitoksia ja lastentarhoja. Kirkko on myös moraalinen tuki ja suunnannäyttävä, mutta myös vanhoillisuuden ylläpitäjä. EU tukee ammatillisten korkeakoulujen vaihto-ohjelmia. Tämä helpottaa unkarilaisen opettajan työtä. Tultaessa paikallistasolle sosiaalinen tilanne on haasteellinen. Haastatteluaikana enemmän kuin 30% tiedekunnan henkilöistä irtisanottiin. Työhön motivoituminen on vaikeaa epävarman työsuhteen aikana sellaisellekin opettajalle (N20U), joka tietää olevansa turvassa kielitaitonsa ja kansainvälisten projektiansa ansiosta. Toisaalta taas koulutuksen projektisoituminen tuo opettajille lisäpainetta rahoitushakemusten myötä.

Naisen asema vaikeutui (sosialismista markkinatalouteen siirryttäessä): ei ole enää sosiaalista päivähoitoa, ei ole enää varmaa leipää. On kilpailua, ESR, Erasmus ... hakuja, hakuja, hakuja. Joskus rahaa tulee, useimmiten ei. (N20U.)

Tarinankertojan (N20U) mukaan joitakin vuosikymmeniä sitten unkarilaisissa korkeakouluissa oli ainoastaan muutamia naisopettajia. Johto koostuu yhä miehistä, lukuun ottamatta yhtä

naista. Opettajat ja opiskelijaryhmät ovat tulleet yhä monimuotoisemmiksi. Se edellyttää molemmilta osapuolilta suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää. Opettaja (N20U) kertoo, että hänen ikäluokkaansa (30–40 vuotta) kuuluvat kollegat haluavat toimia uudistavasti, eurooppalaisesti ja globaalisti yhteiskunnallisen muutoksen murroksessa. Tällöin he toimivat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjinä sukupolvien, sukupuolten ja kulttuurien välillä. Tasa-arvotyötä toteutetaan opettaja- ja opiskeluvaihtona sekä tuntiopetuksena kertomalla tarinoita erilaisista kulttuurisista tavoista toimia omalla opetusallalla. Tällöin oma ammatillinen subjektius on muuttuvainen. Sukupuoli on opettajuudessa nyt avoimemmin esillä kuin sosialismin aikana. Sukupuoleen liittyvänä negatiivisena ilmiönä pidetään naisen kehon asettamista tuotemarkkinoinnin vetovoimaksi ja hoivatyön siirtymää julkiselta sektorilta kodin vastuulle. Miehillä sukupuolen merkitys korostuu jopa ansaitsemattomana valtana ja taloudellisena mahdollisuutena sekä siirtymänä sosiaaliluokasta toiseen. Kuitenkin ammatillisille korkeakouluopettajille mahdollisuus kansainväliseen elämänmuotoon tuo ”enemmän hyvää kuin pahaa”. (Vrt. Ahtiainen 2013; Timonen 2011.) Yhteiskunnallinen tasa-arvo näkyy koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa myös Suomessa:

”Koulutuksen tasa-arvo perustuu yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Vastustan koulutuksen muuttamista maksulliseksi ja/tai lukukausimaksuja. Tämä siksi, että silloin yhteiskunnallista tasa-arvoa murretaan ja kasvatetaan luokkaeroja. Vastustan myös ranking-listauksia, koska ne vähentävät alueellista tasa-arvoa ja tuottavat sellaista merkitystä, joka ei ole tarpeen.” (M15F.)

Tarinoissa väitetään, että suomalaisessa yhteiskunnassa resurssit opetuksessa ovat puolittuneet 1980-luvulta lähtien. Samanaikaisesti opiskelijoiden yksilölliset vaateet ovat kasvaneet, opiskelijaryhmät monimuotoistuvat ja opetushenkilöstö ikääntyy. (N12F.) Tämä johtaa siihen, että opetuksen laatu ei ole enää entisenlainen:

Meillä, minun mielestä koko tässä mejän yhteiskunnassa ja oppilaitoksessa on menty liian paljon tähän individualismiin – että minulle kaikki tänään juuri nyt ja sille kuin minä haluan. Ja miun mielestä itämaisessa kulttuurissa on monissa sitä viisautta sen takia ku se ihminen ei kuitenkaan voi elää yksin eikä olla yksin, vaan se on aina linkityksissä jonkin verkoston kautta joihinkin muihin ja hänen pitäisi oppia ottamaan muutkin ihmiset huomioon siinä työskentelyssään. Tässä on individualismin ja yhteisöllisyyden välinen ristiriita. (N12F.)

Tutkimusaineiston nuorempaa (alle 40 vuotta) sukupolvea edustavat miehet haluavat olla läsnä perheen arjessa samalla tavalla kuin naisetkin. Tällöin perhejärjestelmä tasa-arvoistuu ja samalla miehet opettajina edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhdessä naiskollegoittensa kanssa.

Bologna-prosessi on muuttamassa opetussuunnitelmaa ja emme tiedä vielä mitä ja miten opetussuunnitelmat muuttuvat. Opettajien kuitenkin pitää olla hyvin tietoisia, miten heidän omat opetussuunnitelmansa sijoittuvat kokonaisuuteen. (N20U.)

Opettajien työn taustalla ovat opetussuunnitelmat ja säädökset. Kansainvälistymisen merkitys korostuu tarinoissa ajatuksella, että myös pohjolan perukat sisältävät eurooppalaista koulutus-kulttuuria (vrt. Bruner 1996; European Commission 2014).

4.1.2 Sukupuolen havainnointi opetustyössä

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa nousee esille se, että haastattelukysymykset aiheuttivat opettajille uudelleenarviointia sukupuolen merkityksestä.

L: onhan sulla ollut naispuolisia ja miespuolisia opiskelijoita ja sä itte olet ollut opiskelijana ...

Niin minusta on opettajien kohdalla ilmennyt niin, että naisopettajat ovat avoimemmin ilmaisseet sitä – nyt puhun keskimääräisistä kokemuksistani, niin lämpöä, huolenpitoa, tai ... siis yleensäkin tunteita, niin tällaisen huomion olen tehnyt ja ehkä kun ajattelen kaikkia niitä opettajia, joita minulla itselläni on ollut, niin ehkä miesopettajille on ollut hieman rationaalisempi tapa opettajana ... (M13F.)

L: Tyrmääkö rationaalisuus empaattisuuden?

Nehän ei ole millään tavalla toistensa vastakohtia, ne näkyvillä yhtä aikaa ... järki ja tunne ja rationaalinen ajattelu ja empatian kokeminen ja oppimiseen liittyvien tunteiden sensitiivinen ja huolellinen huomioon ottaminen, niin kyllä siinä opettajan ilmiäytymisessä, mielestäni voi painottua erilaiset tällaiset ulottuvuudet. (M13F.)

Tarinankertoja (M13F) väittää toimivansa sukupuolitietoisesti omalla koulutusallallaan ja kansainvälisessä yhteistyössä. Hän kertoo käyttävänsä sukupuolitietoista opetusta kaikissa opintojaksoissaan ja kehittämishankkeissa läpäisyperiaatteella. Kertomus paljastaa tarinankertojen korkeakoulun rakenteisiin kuuluvan sukupuolijärjestelmän, erityisesti sosiaali- ja terveysalalla ja tekniikassa. (Vrt. Hirdman 1990; Liljeström 2004b.) Unkarilainen (N20U) ja englantilainen (M18I) opettaja kertovat toiminnastaan vähemmistön edustajina koulutusaloillaan. Tarinoissa nousee esille oppimisympäristön määrittämä ymmärrys ihmisyydestä, opettajuudesta ja sukupuolesta sekä monimuotoisista toimintatavoista monikulttuurisissa ryhmissä. (Vrt. Santoro 2009.) Ainokaisena toimiminen voi olla ammattialaa rikastuttava tekijä.

”Sanotaanko niin, että naiset laajentavat sitä näkökulmaa – tekniikassakin – enemmänkin sinne tunnepuolelle, mutta miehillä ei tunteet ole samassa merkityksessä kuin naisilla. Sen takia minusta se on erittäin hyvä, että meillä on molempia. Miehillä toivois enemmän semmosta niin kun tunnepuolta siihen työskentelyyn – jopa tekniikkaan – , että he ehkä sitten ymmärtäisivät sitten monia asioita vähän laajemmin...” (N12F.)

Erään kertojan (N4F) mukaan tietoisuus sukupuolesta nousee esille siirryttäessä naisvaltaiselta alalta tekniikkaan. Muutos nostaa esille koulusalojen yksisukupuolisuuden ongelmat. Omat tutkimustulokset vahvistavat Sigrid Leitnerin (2003, 367–368) käsityksen siitä, että sukupuolten väliset erot ovat havaittavissa miesten ja naisten suhtautumisena kehoonsa, ammattikuvansa, työminäänsä ja seksuaalisuuteensa. Koulutusalan muodostuessa lähes yksinomaan naisista tai miehistä opettajina, sukupuolen monimuotoisuuden ymmärrys voi kärsiä. Kuitenkin tarinankertojat ja -kirjoittajat osoittavat, että tapa toimia on yksilöllistä ja voi vaihdella feminiinisyydestä maskuliinisuuteen sukupuolesta ja seksuaalisesta suuntautumisesta riippumatta. Useimmat opettajat eivät kuitenkaan pohdi toimintaansa sukupuolen näkökulmasta. Ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajan työssä opetettavaa ja opiskeltavaa aineistoa on niin paljon, että se syrjäyttää pohdiskelun sukupuolesta.

” ... Sitä (opetettavaa substanssia) on niin paljon, että se syrjäyttää sen (sukupuolen), se opettajan työn kova arki, se syrjäyttää näitä isot pohdinnat ... Pitäisikö minun valita erilaisia menetelmiä opettaessani naisia tai miehiä? Ei, ei ... mutta tuota olen oikeestaan hirveen yllätynyt siitä, miten koulutus vaikuttaa, esimerkiksi kirjoittamisessa, tekniikan ihmiset, vaikka voivat hyvinkin olla diplomi-insinöörejä, tutkijoita, mutta sitten kun tekniikan puolesta ruvetaan pohtimaan tällaisia kysymyksiä, mitkä liittyvät oppimiseen ja opettamiseen ja yleensä ihmiseen niin se voi olla todella vaativaa ja paljon ohjausta vaativaa prosessi ... ei tunnusteta samoja asioita, vaikka mitä tarkoittaa oppimisprosessi ... miten rakentaa sellaisen niin kuin ihmisiä koskettavan sisäisen prosessin...” (N4F.)

Tässä narratiivissa tulee esille etäisyyden ottaminen sukupuolesta. Se edustaa osaltaan sukupuolineutraalisuuteen pyrkimystä (vrt Huhta 2003). Koulutusaloittainen sukupuolen näkeminen nousee pohdintaan seuraavassa näytteessä.

Terveysalalla on paljon naisia. Se heijastuu opetuksen ja työelämän organisaatioihin sekä yksilöiden toimintaan. Sukupuolta ei opetustoiminnassa oteta tietoisesti huomioon. Olen jossakin sivulauseessa maininnut sukupuolen opiskelijoille, mutta luulen, että se on asia, josta pitäisi keskustella syvällisemmin ja pohtivasti. Tämä siksi, että ne verkostot, joissa sosiaali- ja terveysalalla työskentelevät toimivat, muodostuvat pitkälti naisista. Koska koulutamme opiskelijoita naisvaltaisella alalla ja verkostoihin, joissa on enemmistö naisia, niin koulutuksessa tämä tulisi ottaa esille. Toisin sanoen, koulutuksessa sukupuoli tulisi ottaa huomioon. (N12F.)

Fysioterapiaan hakeutuvat testataan valintakokeessa. Tavoitteena on saada selville hakijan soveltuvuus alalle ja se, osaako hakija ajatella muutakin kuin itseään. Sukupuolen näkeminen on myös ammattialakohtaista. Sukupuoli (sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä) ei ole avoimen keskustelun alla, vaikka luulen, että se on keskusteltava ja pohditettava asia. Naisten tapa tehdä asioita ja työskennellä voi erota miesten tavasta. Jotta tämä asia ymmärrettäisiin, tarvittaisiin muutakin kuin vitsailua naisten ja miesten tavoista toimia. Opettajan tulisi kyetä osoittamaan se, onko todella eroja ja yhtäläisyyksiä siinä, miten naiset ja miehet tekevät töitä. Todellisuus tulee esille tutkimuksista. Kuitenkaan tätä ei pohdita opetusmaailmassa, ennen kuin tämäntyyppisiä kysymyksiä esitetään, vaikkapa niin kuin tässä tutkimuksessa. Kyllä, sukupuolella on väliä ja se tulisi ottaa huomioon koulutuksessa. (N12F.)

Kahdessa tarinassa (N12F; M13F) nousee esille halu edistää sukupuolitietoisuutta ja purkaa segregatiota. Sukupuolen merkityksen nähdään kehittyvän opettajan ajattelussa ja tulkinassa. Sukupuolen merkitystä myös pelätään, aliarvioidaan ja se halutaan piilottaa sukupuollettomuuden oletukseen, koska opettajilla ei ole käsitteitä käsitellä sukupuolta. Tällä tavalla opettajan tunteet vaikuttavat oppijoihin (Becker ym. 2014; Cocoran ym. 2013). Uudistaminen edellyttää kuitenkin sukupuolitietoisuuden teoreettista ymmärrystä ja käytännön ilmenemismuotojen havaitsemista (N2F; N12F; vrt.Cheng ym. 2012). Tarinat vahvistavat Gunnihild Hagestadin (1992, 1994) tutkimuslöydöksiä siitä, että sukupuoli vaikuttaa aina. Tarinoissa ymmärrys kahdesta sukupuolesta ja heteroseksuaalisuudesta on sairaanhoidon opetuksen lähtökohta. Vain hiljalleen ollaan irrottautumassa traditionaalisesta kaksinaapaisesta sukupuolen ajattelusta sukupuolen moninaisuuden ajatteluun (Myyrä 2011). Kaksi suomalaista opettajaa (N12F; M13F) huomauttavat, että ammattialojen ja ammattien stereotyyppien purkamiseen sekä sukupuolen

monimuotoisuuden ymmärtämiseen tarvitaan sukupuolitietoisuuteen kasvatusta ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksessa. Myös oppijoiden ohjauksella on mahdollista purkaa stereotyyppioita opettajaopintojen aikana (N5F):

Joo, kyllä mä voin muistaa minkälaista se oli. Kyllä se siellä ammattityön ohjauksessa näkyi. Tässä oli miespuolisesta ihmisestä kysymys ja hän opetti ammattityötä. Ryhmässä oli tyttöjä ja poikia ... suhtautuminen tyttöihin oli liian räikeästi negatiivisävytteistä, siis että hän jotenkin niin ku vain ehkä jätti liian vähälle huomiolle tai joskus jopa liian rajuja otteita käytti ja sitten jossain vaiheessa tuntui jopa että pääseekö pojat vähän helpommalla ja näin siinä vaiheessa kuitenkin, niin näitä tuli esille niin sitten ohjauskeskustelussa otin tämän asian esille ... hän suhtautui ihan hyvin ja muistelen, siitä on jo sen verran aikaa, että ihan oikeasti hän oli kiitollinen siitä, että otin sen esille. (M3F.)

Tarina osoittaa opettajaopiskelijan vahvaa tahtoa kehittyä ammatissaan. Hän on halukas ajattelemaan uudelleen omaa toimintaansa (vrt. Santoro 2009). Samalla mahdollistuu ymmärrys sukupuolitietoisuudesta, tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta (vrt. Brunila 2009a).

4.1.3 Vallan pyörteissä

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa esiintyy opettajuuteen sisältyvää valtaa. Tutkimukseni viitekehysten näkökulmasta olennaisena on silloin se, että opettaja tiedostaa vallankäyttönsä ja pyrkii kehittämään opetustaan siten, että esille tulevat ne arvot, joita hän itse pitää elämässä tärkeinä.

”Oman opettajuuteni etiikka liittyy mielestäni tähän: opettaja käyttää aina VALTAA tehdessään opetukseen liittyviä sisällöllisiä ja menetelmällisiä valintoja sekä hyväksyessään tai hylätessään arviointipäätöstilanteissa erilaisia opiskelijoiden esittämiä asioita; sen vuoksi on olennaista tiedostaa tämä asia, pyrkii edistämään niitä yhteiskuntaan, koulutusta ja opiskelijoiden oppimisen edellytyksiä rakentavia asioita ja arvioita, joita itse pitää tärkeinä.” (M6F.)

Vallankäyttö on erään opettajan (M6F) mukaan keskeinen eettisyyteen liittyvä kysymys (vrt. OPM 2000). Opettajan tulisi tunnustaa oma arvomaailmansa jo opetustyön mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemisen takia. Kysymykset opettajan eettisyydestä ja korkeakoulun tulostavoitteista voivat kuitenkin olla ristiriitaisia (Mäki ym. 2011). Se mikä on hyödyllistä oppilaitokselle ja vallalla oleville koulutusmarkkinoille, ei välttämättä ole tärkeää opettajalle. Eräs opettaja (M6F) kuvaa, että opettajan pitäisi kyetä olemaan realistisen tietoteorian perusteita tunteva ja tunnustava, myös ristiriitaisessa arvomaailmassa ja opetusympäristössään käyttäessään valtaansa (vrt. Kalli 2003; Kallio 2014).

”Suomessa opettajan sukupuolella ei näytä olevan suurtakaan merkitystä, mutta esim. UK:ssa miesopettajat saavat enemmän kunnioitusta ja palkkaa... Miesten mielipiteitä näytetään kuunneltavan herkemmin, he näyttävät siirtyvän pysyviin ja/tai johtotehtäviin nopeasti (N5F).”

Naisvaltaisuus polkee palkkoja alas eräänä opettajan (M13F) mukaan. Tämä näkemys on samansuuntainen Milja Saaren (2012, 201–225) tutkimushavaintojen kanssa. Pohdin kuuluvatko koulutusalat, joilla naiset opettavat ”halvennetun työn” aloihin (vrt. Suoranta 2009). Tällöin

kysymyksiä nousee se, ovatko ammatilliset korkeakoulut unohtaneet vastuunsa tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta sekä segregaaation purusta niin korkeakoulun sisällä kuin työelämässäkin, vaikka säädökset ja ohjeet toisin edellyttävät (OPM 2008; OKM 2014)? Suomalaisen tarinankertojien ja -kirjoittajien mukaan miesten opetus tekniikassa on palkkahinnoiteltu korkeammaksi kuin naisten hoivassa ja hoidossa. Palkkaus ei kuitenkaan ole sukupuoleen perustuva, vaan koulutusala-kohtainen ja sopimuksiin perustuva. Palkan lisien osuus jää tutkimuksessa hämärän peittoon.

Valtaapitävät ratkaisevat, kenen työtä arvostetaan. Se, kenellä on valta, määrittää, mikä opettajalle toimijana on sallittua ja mikä ei ole. Eräs opettaja (M22U) kertoo saaneensa aiheutonta ylistystä ja arvostusta. Hänen kollegansa (N20U) liittyy valtakysymykseen miehen näyttävän ulkonäön ja sosiaalisen taitavuuden. Tulosteni mukaan valta on sidoksissa opettajan paikalliseen työkuultuuriin, kuten myös Kimmo Mäen (2012) tutkimus osoittaa. Riippuvuus vallasta näkyy muun muassa mahdollisuutena vaikuttaa saatuihin opetus-, ym. resursseihin.

”... että jos on joitakin tekijöitä, jotka on tullut niin kuin elämään annettuina, niin niistä kannattaa etsiä myönteisiä merkityksiä ... sen takia ajattelen tietenkin tän linjan mukaisesti, että siitä on hyötyä kun on mies. No, tietäminen sitten, että mikä siitä, että minä olen sellainen opettaja kuin minä olen tai sellainen ohjaaja tai kouluttaja kuin minä olen, niin mikä siitä liittyy siihen, että olen mies ja mikä siitä liittyy siihen yleensä siihen ihmisyyteeni, joka ei välttämättä aivan ratkaisevasti liity siihen sukupuoleen, joskin sukupuoli lävistää kaiken, mutta voi jollakin tavalla olla myös erotettavissa myös siten, että jotkut ammatillisen toiminnan ulottuvuudet ei ehkä omassa ajattelussani suoranaisesti liity sukupuoleen.” (M13F.)

Narratiivin mukaan mies on etuoikeutettu yksilönä sosiaali- ja terveysalalla. Mies naisvaltaisella alalla vähentää kuitenkin segregatiota ja edistää sukupuolen monimuotoisuuden ymmärtämistä. Sosiaali- ja terveysala on ammatillisen korkeakoulun kokonaiskontekstissa arvotettu resursseja kuluttavaksi ja ei-tuottavaksi alaksi. Tämä taas johtaa siihen, että tämän koulutusalan valta koulutusmarkkinoilla on heikompi kuin tuotannollisten tai kaupallisten alojen valta, vaikka ala tuottaa hoidon ja hoivan avulla hyvinvointia ja ehkäisee pahoinvointia yhteiskunnassa. (Vrt. Auvinen 2004.) Miehen sukupuolesta ja maskuliinisuudella saatava hyöty näkyy kahdessa tarinassa aiheettomana etuutena ja ylistyksenä (M13F; M22U).

No, kyllä siitä, ehkä täytyy niin ku sanoa, että siitä on hyötyä – juuri mitään haittaa en siitä ole itse kokenut, joskin minulla on semmonen tulkinta, siihen vaikuttaa se, että minä yleensä pyrin ajattelemaan, että jos on joitakin tekijöitä, jotka on tullut niin kuin elämään annettuina, niin niistä kannattaa etsiä myönteisiä merkityksiä ... kaikkee mahdollista myönteistä positiivista, mitä siihen liittyy ja näin olenkin tehnyt ja sen takia ajattelen tietenkin tän linjan mukaisesti, että siitä on hyötyä kun on mies. (M13F.)

... Maa pitää viljellä miesten toimesta ja naisten tehtävänä on pitää huolehtia keittiöstä, keittämisestä ja lapsista ... Se on hyvin syvälle kirjoitettu sääntö yhteiskunnassamme (Unkari). Tietysti naisliike on nykyisin muuttamassa tätä tilannetta. Tietenkin naiset ovat yhtä älykkäitä kuin miehet. Kuitenkin heidän uramahdollisuus on vaikeampi. Naisten on vaikeampi tehdä henkilökohtaista uraa kuin miesten, erityisesti tämä ilmiö esiintyy työskentelyssä vanhempien miesten kanssa. Heidän mielestään naisten tulee olla mieluummin sihteereitä kuin muita. Tämä on absoluuttinen totuus. Jos esimiehenä on mies, hän ei tule koskaan hyväksymään naista muuksi kuin sihteeriksi ja kielenkääntäjäksi, mutta ei tohtoriksi, vaikka naisella on tohtorin koulutus. (N20U.)

Unkarilainen tarinankertoja tuo esille haasteita naisten urakehityksessä. Samankaltaisia haasteita ilmenee myös suomalaisissa tarinoissa (esim. M15F; N1IF). Lisäksi suomalaisissa tarinoissa esille nousee se, että myös naiset osaavat syrjiä miehiä.

En ole huomannut opettajakollegoissani, opiskelijoissani erilaisia asenteita nais-/mies-opettajia kohtaan ... mut se liittyy johtamiseen, johtamiseen ja johtamisjärjestelmiin. Silloin jossakin vaiheessa mejän yliopisto oli aika erikoinen. Meillä kaikki rehtorit olivat naisia ja sit must rupesi näyttämään, että kun he valitsivat muita esimiehiä, niin he valitsivat naisia ja sit se tuntui jot tää on jonkin sortin soviniismia tähän suuntaan. Ei se oo niinkun sen kriteeri. (N2F.)

Sovinismiin sisältyy vallankäyttöä ja ylimielistä asennoitumista toisia kohtaan. Vaikka sukupuolisovinismilla useimmiten viitataan miesvaltaan, se tarkoittaa toisen sukupuolen ylivaltaa toiseen nähden. Tässä tapauksessa naiset ovat saaneet vallan ja haluavat pitää vallan naisten keskuudessa ottamatta huomioon tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sukupuolten välillä. Narratiivi edustaa naisten määrän enemmyyttä johdossa kyseessä olevassa korkeakoulussa. Kuitenkin on huomioitava, että tekstiivistys edustaa yhtä mielipidettä ja se, onko naisilla todellinen ylivalta, jää tulkinnanvaraiseksi. Opettaja on aina riippuvainen esimiehensä vallankäytöstä. Vallankäyttö voi aiheuttaa ongelmia opetusyhteisön vuorovaikutuksessa, mutta ongelmista pitäisi selvittää ja samalla opettajan tulisi kasvaa ammatillisuudessa (Kujala 2008).

Sukupuoli voi ilmetä myös väärinkäsityksinä, kuten Paula Allmanin (2001) tutkimus osoittaa. Esimerkiksi opettaja voi saada tietämisestään ansiotonta arvonnousua sukupuolensa perusteella. Tämä nähdään yleensä kulttuurisesti sitoutuneissa tavoissa arvostaa miestä enemmän kuin naista. Miehen puhetta pidetään arvokkaana naisen puheeseen verrattuna. Valta on sisällä kielessä, puheessa ja puhumattomuudessa. Eräs tarina kuvaa sitä, kuinka mies saattaa saada hyvää palautetta opetustyöstään, vaikka ei omasta mielestään tiedä opetettavasta aihealueesta juuri mitään (M22U). Korkeakoulun hallinnollista valtaa ei saa ärsyttää, tai muuten siitä joutuu itse kärsimään.

”...korkeakoulun strategiaseminaari 1997 oli kova yhteistoiminnan harjoittelukenttä. Siellä opin jotain ratkaisevaa yhteistyön rajoista työelämässä. Katsoin valtaa suoraan silmiin ja opin harkitsemaan entistä tarkemmin mihin kannattaa lähteä mukaan. On seurattava minkälaista palautetta järjestelmä (johto) kestää (N7F).”

Tarinassa on sisällä ajatus siitä, että valtaapitäviä ei saa ärsyttää tai muuten menettää omat mahdollisuutensa urakehityksen ja jopa työnsä. Tarinassa jotkut opiskelijat ja myös opettajat kyseenalaistavat naisen työtä ja ammattitaitoa. Kun opiskelijat saavat käsityksiinsä tukea opettajilta, uusinnetaan traditionaalista käyttäytymistä ja ylläpidetään naisen alemmaa arvoa ja roolia, tässä tapauksessa tekniikan opetuksessa, vaikka naisella on teknisen alan korkeakoulututkinto ja pitkä työkokemus sekä tutkijana että opettajana. Naisten ammatillisen arvon vähättelyssä on kyse myös vallankäytöstä. (Ks. Koivunen 2004.) Tätä tilannetta ei muuta myöhemmin toteamus, että ”kyllä hän oli oikeassa”. Opettajien asenteet vaikuttavat opiskelijoihin ja voivat toistua toiminnassa. Luottamuksen saaminen omalle opetustyölle naisena on tarinan mukaan riippuvainen miesten ”sallimisesta”. (Vrt. Mayer & Myller 1996.) Maskuliinisuus ja teknologia sitoutuvat kulttuurisissa mielikuvissa tiivistä yhteen. Oletus on, että mies hallitsee tekniikan ja naisen tekninen osaaminen tai kiinnostus on vähäistä. (Vrt. Uotinen 2008, 11.) Kuitenkin ...

”... jaettu asiantuntijuus tuottaa enemmän kuin yksittäisten ihmisen osaaminen, väitteään. Erilaisten ryhmittymien tasavertainen kohtaaminen – sen mahdollisuutta ja mah-

dottomuutta tutkailen. Dialogi on kaunis käsite, joka tarkoittanee aitoa, kohtaamista keskustelun kautta. Siinä voi syntyä jotain uutta. Tavallisessa elämässä tutumpaa ovat valtataistelut, hyväksikäytöt, hierarkiat, ulkoiset meriitit. Minua kiinnostaa mahdollisuus aitoon vaihtoon. Taidan olla ikuinen idealisti, vaikka tänä syksynä olen usein tuntenut itseni kyyniseksi.” (N7F.)

Valta ja opettajuus kietoutuvat tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteen olemisen ja tekemisen kautta, kuten myös Mari Kangasniemi (2008) tutkimuksessaan osoittaa. Kysymys on silloin trilogisesta tasa-arvosta, jossa ero, riippuvuudet ja valta kietoutuvat langan säikeiden lailla toisiinsa. Opettajan ammatillinen osaaminen voidaan mitätöidä puhumattomuudella tai tietämyksen tarkistamisella toisilta ”luotettavilta” henkilöiltä. Myös ilkeämieliset vihjaukset, selän takana tahallinen pahan puhuminen mitätöimällä osaamista, ovat alistamista. Opettaja voidaan sulkea edellä kuvatuilla toimenpiteillä pois ammatillisesta vuorovaikutuksesta ja keskustelusta. Vaikeneminen on yksi väkivallan muodoista (ks. lisää Tuovinen ym. 2011, 324–330). Ohi puhuminen on myös tyypillistä vallankäyttöä, jolla hyväksytään toiset ja nostetaan toiset valtakeskiöön. Valta on tällöin mukana aistimuskokemuksissa. Valta näyttäytyy ja toimii hallinnollisissa ja opetuksellisissa rakenteissa. Valta määrittää puhetta ja sitä, mikä on opetuksessa tärkeää, hyväksyttyä, kartettavaa tai jopa kiellettävää, kuten (N1IF) tarinassa osoitetaan. Vallan avulla määritetään sitä, mitkä aihealueet ovat opetuksessa tärkeitä ja mikä on turhaa tuloksen kannalta. Sukupuoli jää tällöin tarinoiden mukaisesti marginaaliin. Valta on suhteellista rakentuen kuitenkin maskuliinisuudelle. Valta jyllää rahan kautta, historiallisesti ja kulttuurisesti. Sukupuolittuneen vallan ulottuvuuksia ei ole kuitenkaan helppo tunnistaa eikä tunnustaa.

Opettajan hyödyllisyys mitataan markkinoiden tulostittareilla. Markkinoiden vaikutusta koulutukseen pidetään tarinoissa liian suurena, vaikka taloudellisuus, tuloksellisuus ja tuottavuus hyväksytään. Pohdinta markkinoista johtaa keskusteluun koulutuksen sivistyksellisestä ja kasvatuksellisesta merkityksestä. Rahaa pidetään keskeisenä tulostittarina ja sen avulla osoitetaan valtaa. Yhteiskunnallinen muutos koulutusorganisaation vallankäytössä murenee muun muassa tilauskoulutuksen myötä, koska...

”... koulutuksen tuottajalla ei ole enää auktoriteettiä. Se on ikään kuin annettu ja tuuppittu ja pakotettu työpaikoille ... Tänä päivänä koulutus on tilauskoulutusta, paitsi tammoinen pätevä koulutus – ja sekin rupee olemaa jo tilattavissa, elikkä kaikkea voi ostaa ja kaikesta kilpaillaan ja vaikka koulutusorganisaatiolla on järjestämislupa tammöiseen ja tammöiseen koulutukseen, niin kuka tahansa voi ryhtyä tuottamaan sitä.” (N2F.)

Tarinankertoja osoittaa, että valta peilautuu korkeakouluissa markkinoiden, teknologian ja rahan valtana. Markkinat ja media luovat brändejä, joilla luodaan mielikuvia ammasteista. Taloudellinen, kulttuurinen ja toiminnallinen vallankäyttö näkyy koulutusala kohtaisena toimintana. Johtamisella ja esimiestyöllä on valta asettaa toimijat haluttuihin aseisiin. Valtaapitävät määrittävät sukupuolen ja liikkumattilan sukupuolitietoisuuden suuntaan. Samalla määritetään opettajan paikkaa oppilaitosympäristössä. Sukupuoli rakentuu tällöin eri alojen taloudellisissa ja moraalisisissa järjestyksissä vallan kautta. Kuten Eeva Jokinen (2005, 79–71) on todennut, yliopistojen – tässä tutkimuksessa ammatillisten korkeakoulujen – arjessa markkinoiden vallan olemassaololle ollaan usein sokeita. Tarinassa nousee esille vaikeus edistää hyviksi arvostettuja asioita tämänhetkessä arvomaailmassa, jossa nopeat voitot ovat haluttuja ja yksilöllisyys korostuu yhteisöllisyyden kustannuksella (vrt. Freire & Macedo 1987, 2005). Työelämää – kuten ammatillista korkeakouluopettajuutta – vaivaavat johtajakeskeisyys ja yh-

teisöllisyyden väheneminen. Opettajia arvioidaan enemmän henkilökohtaisesti ja vähemmän yhteisöllisesti. Yhteisöllisyyttä murennetaan. Tämä johtaa asiantuntijoiden, kuten ammatillisten korkeakouluopettajien, sitoutumisen heikkenemiseen ja työhyvinvoinnin vähenemiseen.

”Kun ... korkeakouluun liityttiin koin eka kertaa vahvan insinöörivallan, jonka alle naiset ja naisten alat jyrättiin. Ammatillinen korkeakoulu oli alussa (1) tekniikka, (2) kauppa ja (3) muut. Silloin tunsin eläväni sukupuolittuneessa organisaatiossa / maailmassa en muulloin elämäni aikana.” (N7F.)

Sukupuolen merkityksen arviointi ja näkyväksi tekeminen jäivät tässä yhteydessä korkeakoululta tekemättä. Moninaisuuden ymmärrys ja tärkeys puuttuvat korkeakoulun käynnistämisen keskusteluista. Tässä tilanteessa tasa-arvokoulutukselle ja monimuotoisen sukupuolen esiin nostamiselle olisi ollut tarvetta esimerkiksi siitä näkökulmasta, että sosiaali- ja terveysala on yhteiskunnallisesti tärkeä ja merkittävä työllistäjä (vrt. Laiho 2013; Ylöstalo 2013).

Tämä ajatusmalli nousee esille myös toisessa tarinassa (N2F). Kun ammatillisen korkeakoulutuksen arvoa ja taloudellista tuottavuutta haluttiin nostaa, valittiin edistettävät opetuksen painoalat. Tuottavuusvaateet ja markkinat painottavat matemaattis-luonnontieteellistä osaamista ja sitä kautta toteutettavaa kaupankäyntiä, kuten edellä kuvattu haastattelunäyte osoittaa. Tekniikkaa ja liiketaloutta yhdistetään yhteen markkinoiden edistämiseksi. Tämantyyppistä ilmiötä Seija Keskitalo-Foley (2006) kuvaa koulutuspoliittiseksi keskusteluksi, jossa vallalla on uusliberalismiksi (neoliberalismi) nimetty aika, mikä korostaa kilpailua ja tuloksia. (Vrt. Jauhiainen 2011.)

4.1.4 Sukupuoleen sitoutunut ikäymmärrys

Ikä koetaan kerroituissa ja kirjoitetuissa tarinoissa suhteellisena, elämäkulussa muotoutuneena käsitteenä. Ikä suhteellisena käsitteenä on riippuvainen kronologisen iän lisäksi yksilön omasta persoonasta ja kulttuurista. Se on asennoitumista ja suhteutumista ikään ja erilaisen ammatillisen iän omaaviin yksilöihin. Ikä ilmenee tarinoissa kulttuurisena, sosiaalisena ja yksilöllisenä ymmärryksenä, johon vaikuttavat tekijät ovat terveys, sairaudet ja mielentila. Ikä vaikuttaa tarinoiden mukaan urakehitykseen. Miehet ja naiset suhtautuvat eri tavoin ikään. Miesten ura on tyypillisesti nousujohtoinen ja yhteen opetusalaan liittyvä. Naisten urakehitys ja opetusalat ovat enemmän poukkoilevia. Tätä selitetään naisen biologialla, mikä liitetään naiselle sälytettyyn suvunjakamistehtävään. Ikä ja työsyryntä yhdistetään tutkimuskirjallisuudessa usein yhteen, joskin tämä ilmiö ei näy tässä tutkimuksessa. (Vrt. Hagestad 1994.) Ikä sitoutuu tarinoissa kehollisuuteen. Naisen ikäymmärrykseen vaikuttavat elämäkulun mukanaan tuomat fyysiset muutokset, kuukautiset, raskaudet ja menopaussi. (Vrt. Beasley 1999, 65–80). Eräs opettaja (M22U) pohtii ikää, sukupuolta ja opettajan luonnetta:

Ymmärrys iästä ja sukupuolesta kasvaa ihmisen luonteesta. Kaksi sukupuolta on erilaisia, vaikka en sitä haluaisi. Tämä saattaa olla jonkinlaisia kuvitelmia, joka kumpuaa avoimuudestani, enemmän avoimuudestani kuin siitä, että olen mies. Mutta käsitykseni on, että vanhemmat naiset arvostavat enemmän poikia. Kyllä se niin on, koska naiset, naisopettajat pitävät jokaista naisopiskelijaa kilpailijanaan. Esimerkiksi oli aika, jolloin en tiennyt mitään opetettavasta asiasta ja voin vakuuttaa sen, mutta minua pidettiin hyvin ammattilaisena. (M22U.)

Opettajan ammatillinen ikä vaihtelee tarinoiden mukaan merkittävästi. Naisten ammatilliset iät ovat samalta ammattialalta useimmiten lyhyempiä kuin miesten. Opetuksen siirtyessä enenevässä määrin tietoverkkoihin, ikä kehollisena olemuksena ei näy samalla tavalla kuin perinteisissä luokkahuonetilanteissa.

Minulle ikä on aina ollut suhteellinen käsite ja sukupuoli erottavana tekijänä olematon. (N12F.)

Unkarilainen opettaja kertoo, että hän on nähnyt opiskelijoita, joiden ”naisen ruumiiseen on sijoittunut mies ja päinvastoin” (N21U). Tämantyyppinen tilanne opettajalle on outo ja vaikea kohdattavaksi. (Vrt. Tuovinen ym. 2011.)

Naisena oleminen tuntuu kuitenkin aina. Se on hirveän fyysinen kokemus. Lapsista näkee hyvin, vaikka he ovat poikia, ”jos lapsi sijoittunut väärään ruumiiseen”; siinä on niin kuin tytön mieli ja eleet ja ajatukset pojan kehossa. Se on hirveän kemiallinen juttu. Omille lapsilleni olen joutunut vastaamaan, että tietyllä tavalla geneettisesti voi myös olla naisen ruumiissa mies ja toisinpäin. (N21U.)

Tarina osoittaa kehollisen kokemuksen merkittävyuden naisen elämässä opettajana. Vaikka opettaja olisi lapseton, hän havainnoi oppijoidensa ikää ja sukupuoleen liittyviä kokemuksia. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa oppijat ovat aikuisia, naisilla opettajina ja oppijoina on tyypillisesti perhe-elämän velvoitteita kuten lastenhoitoa. Seuraavassa opettajakouluttajan tarinassa sukupuoli ja ikä ovat kulttuurisesti sitoutuneita toisiinsa. (Vrt. Cocoran & Tormey 2013.) Tarina osoittaa, että suomalaisessa yhteiskunnassa oletettiin 70 -luvulla naisen avioituvan hyvin nuorella iällä. Naisen elämän keskeiseksi tehtäväksi nähtiin kodista ja perheestä huolehtiminen.

... Sit toinenkin opettaja kysyi keskikoulun lopussa, että varmaan menet ensimmäisenä naimisiin, kun sä oot niin miesten makuun – mitä mä vieläkin, mä todella ihmettelen sitä miten opettaja voi sanoa tällä tavalla, englanninkielen opettaja sanoi minulle oikeasti näin. (N4F.)

L: oliko hän nainen vai mies?

Oli nainen ja hänellä oli ilmeisesti, oli usein silmä mustana kun hän tuli ... Ja minä näin hänen kuolinilmoituksensa nyt ja ajattelin, että olisinpa päässyt niin ku sanomaan, että en oo vieläkään muutenkaan naimisissa ollut koskaan elämässäni. Siinä mielessä hän ei ollut oikeassa ja ihmettelin senkin ikäisiä tyttöjä, että kun tytöt niin kauheasti halusi perheen perustaa ja miehen ja lapsia. Ja mä niinku aina ajattelin, että mä haluan ensiksi oman homman, oman työn ja jotenkin saada aikaiseks ja sit voi perustaa perheen. Eritäin selvästi muistan sen. No sit, tuli kaikki nää, kun ajattellaan että oli 70 -luvun silloin se aika, josta mä puhun on 70 -lukua, että keskeinen asia oli silloin, että oli sukkahousut ja e-pillarit, että ... mä ole varmaan ensimmäisiä naisia, sukupolvea, jotka ihan kaikilla se oli sitten käytössä kuitenkin tämä uus teknologia ja sillälai antoi ... (N4F.)

L: naiselle seksuaalisen vapauden?

Tietyllä tavalla, käyttikö sitä vai ei, se on ihan eri asia ja vastuu oli kova, sen tiesi. Kaikilla elämänaalueilla oli kova vastuu, myös tästä. Se oli hyvin selvää ja tietoista, kun oli muustakin elämästä vastuussa niin oli myös siitä ... siitä se alko. 10 vuotta meni aikaa tuntiopettajana täysissä tehtävissä ... työpaletti oli aivan uskomaton... Myöhemmin sitten oon kouluttanut tota kollegoiden kanssa esimerkiksi TV-2-väkeä, armeijan väkeä ja

se niinku se kirjo on niin valtava, että mä vieläkin ihmettelen... Mutta into oli kova ja tota välillä oli yksinäisiä hetkiä ... Ammatillisuuden ymmärtäminen silloin ja nytkään ei aina oo ollut niin helppoa. Silloin oli ammatillisuus läsnä, koska oikeasti oli se ammattitaito, ammatillisuus ja ammatillinen työmaailma mukana... (N4F.)

Naiset asettuvat kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden tuottamien tutkimushavaintojeni mukaan elämäntahtiin ikäsidonnaisten kehollisuutensa kautta (Kangas & Nikander 1999). Kotiäitiys, työttömyys, pätkätyöt ja uran vaihdokset esiintyivät kehollisten tapahtumien rytmissä. Raskaus, synnytys ja lastenhoitovastuu osuvat ”ruuhkavuosiin”, jolloin pitäisi myös koulututtua ja edetä uralla. Naisen kehollista kokemusta miehen on vaikea ymmärtää, koska miehellä ei ole samanlaista fyysistä kokemusmaailmaa kuin naisella. Naiselle läheisen menettämisen, sairastamisen tai muu vastaava elämän mukanaan tuoma tapahtuma on ammattiin ja ammatillisen iän karttumiseen vaikuttava tekijä. (Friedan 1981; Hagestad 1994.)

Unkarilaisen opettajan (N20U) tarinan mukaan nuorta naista ei uskota niin helposti kuin nuorta miestä, ainakaan maatalouden, biotalouden tai tekniikan aloilla. Nainen opettajana tarvitsee kaksinkertaisen ponnistuksen vakuuttaakseen vanhemmat (esim. maanviljelijät) miehet ammattitaidostaan. Samantyyinen ilmiö esiintyy myös suomalaisen naisen tarinassa (NIIF9). Ammatillisen pätevyyden osoittaminen edellyttää näissä tapauksissa enemmän työtä naiselta kuin mieheltä, kuten useat tutkijat ovat havainneet. (Vrt. Hagestad & Neugarten 1985). Maskuliinisuus dominoi (vrt. Kanpol 1994, 5–9, 19). Edellä kuvatut tarinat todistelevat naisen puheen vähempiarvoisuutta. Kehollisuus vaikuttaa opettajan toimijuuteen ja uskottavuuteen. (Koski & Tedre 2009, 231–253.) Miehet tarinankertojina ja -kirjoittajina eivät tuoneet esille sukupuolesta johtuvia uskottavuusongelmia, eivätkä uran etenemisen ongelmia. Naiselle ammatillinen eteneminen miesvaltaisella koulutusosalalla on vaikeaa, kuten seuraava narratiivi osoittaa:

Opiskelukaverini, miesopettajat samalta opettajuuskoulutusajalta, samanlaisella opiske-lustaustalla eli tohtorin tutkinnolla ja samanlaisella opettajakokemuksella ja kielellisillä valmiuksilla ovat jo apulaisprofessoreita. Naiset ovat jämähtäneet assistenteiksi. Hakies-sani apulaisprofessoriksi minua ei valittu. Valituksi tuli mies, joka juuri tuli opettamaan ja oli aiemmin tutkija. Minun käskettiin hakea uudelleen seuraavan mahdollisen haku-kierroksen yhteydessä. ... Matkustin junalla yliopistolle. Kanssamatkustajakseni sattui tulemaan opiskelijamies, opiskelutoveri. Olimme valmistautumassa tenttiin. Hän kysyi minulta jotakin. Vastasin ja hän sanoi: Well, odotinkin, että tiedät tämän vastauksen, koska sinulla on lähes miehen aivot. Hassuinta tässä tapauksessa oli, että hän ajatteli näin vakavasti. (N20U.)

Miehen näkökulmaa ikään esittelee seuraava suora haastattelunäyte:

”Sukupuoli on myös ikäkysymys. Opettajaopiskelijoissa on lähes sama määrä miehiä ja naisia. Miehisyyden etuna on keho, ruumiillisuus, koko, näkö, tumma ääni. Kehollisuus liittyy argumentaatioon (positiivisuuden kierre). Retorisesti sanottuna, matalaäänisten on helppo saada uskottavuutta.” (M15F.)

Tarina (M15F) tuo esille selkeästi maskuliinisuudesta saatavan hyödyn työelämässä. Ikä edustaa Terhi Utraisen (2006, 254) mukaan elämänmatkaa, jolloin iästä tulee iätöntä ja maallisesti ajatonta. Tätä matkaa varten opettajalla on kulttuurisen valintansa mukaiset matkavaatteet

suojaamassa sukupuolelta – helteeltä ja myrskyltä ja viemässä perille – eläkkeelle ja tuonpuoleiseen. Tämä näkökulma nousee esille myös tässä tutkimuksessa.

Sukupuolen, iän ja ammatillisten tehtävien, samoin kuin kotona suoritettavien töiden jako ei perustu niinkään biologiaan, vaan siihen kulttuuriseen kontekstiin, jossa lapsi on kasvanut. Kuitenkin ruumiillisuus ja seksuaalisuus ovat läsnä jokapäiväisessä opetus-työssä. Ympäristö tuottaa sukupuolen mukaiset mallit toimia. Lapsi oppii sukupuolittu-neet tavat toimia jo kotona. Näitä malleja voidaan kasvatuksen avulla uudistaa tai uusin-taa. Opettajilla on mahdollisuus saada aikaan ajattelun ja toiminnan transformaatiota sukupuolen ymmärtämiseksi oppimisessa ja opetuksessa. Opettajat ovat avainasemassa opetusmaailman sukupuolittuneiden käytänteiden muuttamisessa. Siksi opettajien it-sensä tulisi ensin ymmärtää oma sukupuoliperustainen toimijuutensa koulutuksessa. Lisäksi opettajien tulisi ymmärtää opiskelijoiden sukupuoliperustaisia käyttäytymistä-poja erilaisissa tilanteissa ja tiloissa. Ammatillinen opettajakoulutus ei kuitenkaan anna tiedollisia tai taidollisia valmiuksia kehittää sukupuolitietoista opetusta. (NIIF.)

Sukupuolitietoisuuden tarve ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja opettajan omassa toi-minnassa nousee esille edellä olevassa narratiivissa. Opettajilla tulisi olla näytteen mukaan kä-sitteitä käsitellä sukupuolta ja tietoa siitä, kuinka sukupuoli voidaan ottaa läpäisyperiaatteella mukaan opetukseen. Ikä on tarinoissa esillä elämänkaaren vaiheina eli niinä tapahtumina ja kokemuksina, mitä elämänmatkan varrella on kehdestä tarinankerrontaan saakka tapahtunut. Elämän prosessinomaisuus painottuu. Lisäksi elämän käännekohtia, portaittaisia kuvauksia esiintyy. Käännekohtia ovat tyyppillisesti perheen perustaminen, työ ennen opettajuutta ja opettajuuden aikana hierarkkisina siirtyminä, esimerkiksi keittiötyöntekijästä kokiksi ja sitten ravintolapäälliköksi tai tuntiopettajasta yliopettajaksi tai opettajakouluttajaksi. Käännekohtat muuttavat toimintatapaa ja työn sisältöä mahdollistaen uusien asioiden tekemisen ja kokemi-sen sekä etenemisen uralla. Kehon (ruumiin) merkityksellisyys perustuu yksilön elämänkul-kuun ja kulloiseenkin tilanteeseen. Yksilön minuuksessa toisiin rakentuu subjektiivisesti. Mitä iäkkäämpi tarinankertaja oli, sitä enemmän hän kertoi sukupuolen mukaisesta kasvatuk-sesta tyttönä ja poikana. Vanhenemisen ymmärrys on tarinoiden mukaan erilainen miehille ja naisille. (Vrt. Hagestad & Neugartenin 1985.)

Vanhat opettajat ovat ilmaisseet sellaisia mielipiteitä, että palkkaus on ala- ja ikäsidon-naista. En tiedä, onko se totta. Väitetään, että miesopiskelijoita tuupataan helpommin eteenpäin. En usko sitä. Se on kyllä enemmänkin työelämälähtöistä, että esimerkiksi noissa työharjoittelupaikoissa tai noissa koulun jälkeisissä töissä mahdollistetaan mies-ten eteneminen helpommin. Koulusta ei varsinaisesti tuupata ketään esimieheksi eikä se onnistuisikaan. Ei siihen kehollisuus vaikuta eikä ikä. (M14F.)

Sukupolvien väliset erot opetustyössä näkyvät kahdessa tarinassa. Ikä näkyy tarinoissa elä-mänkulkuteorioiden mukaisesti monimuotoisena ja polveilevana prosessina, joskin portait-taisia vaiheita esiintyy. Ikä voi olla kronologista aikaa, ammatissa toimimisen aikaa, yhteis-kunnallisten ja kulttuuristen tapahtumien aikaa tai ikääntymiskokemukseen liittyvää aikaa (vrt. Sørensen 1991). Ymmärrys ikäkysymyksestä on yksilön arvioinnin tulosta, aika-, paikka- ja kulttuurisidonnaisesti. Elämänikäinen koulutus tuo tullessaan eri-ikäisiä oppijoita. Ikähaitari luokassa kasvaa. Nuoremmat opettajat olivat tarinoissa sukupuolitietoisempia kuin vanhem-mat, joskin poikkeuksia esiintyi.

4.1.5 Tekstitiivistyksät sukupuolesta ja sukupuolitietoisuudesta

Sukupuolella vaikuttamista suomalaisissa tarinoissa

Uusien opetusmenetelmien ja -välineiden käyttöönotto voi olla ikäsidonnaista. Kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärrys on tarinoissa nuorempien ja suurkaupunkitaustaisten keskuudessa selkeämpää kuin vanhemmilla sukupolvilla. (Vrt. Kangas ja Nikander 1999.) Opettaja ei voi opettaa sukupuolitietoisuutta, ellei hän itse ensin ymmärrä sukupuolta, tunteiden, mielen, äänen ja kielen sekä kulttuurin välisissä yhteyksissä myös ikäsidonnaisena ilmiönä. Lääkinnällisin keinoin iän ruumiillisuutta halutaan häivyttää esimerkiksi häivyttämällä kuukautiskierto ja vaihdevuodet tai kohentamalla kehoa leikkauksin (Julkunen 2010, 186–187).

Länsimainen nuoruuden ihannointi näkyy koulutusaloittaisina ilmiöinä. Opetusyhteisöissä on sosiaaliseen käyttäytymiseen muotoutuneet kulttuuriset säännöt, normit. Yksilö sosiaalistetaan vallitsevan kulttuurin mukaiseen käyttäytymiseen. Mikäli yksilö ei toimi kirjoittamattomien normien mukaan, hänet voidaan sulkea ryhmästä pois, alistaa tai vähätellä. Sosiaalinen normi määrittää yksilön tapaa toimia toisten opettajien ja oppijoiden kanssa. Lähtökohtana on usein se, että naisilla ja miehillä nähdään olevan ”oma paikkansa” työyhteisössä, jota ei voi muuttaa. Tällöin ei oteta huomioon sukupuolen vaikutusta. Puheella sukupuolettomuudesta pyritään vapautumaan sukupuolen ”kahleista”.

Nyt kun olen lähellä eläkeikää. Ruumiillani en luo enää merkityksiä. Ruumiini ei ole seksuaalisen himon kohde. Saan kerrankin olla vapaa ruumiini rajallisuudesta, naisen performanssista, mutta rajan asettaa rapistuminen, eletty elämä ja biologia. (NI71.)

Sukupuoli ja ikä määrittävät ja määrittelevät opettajan toiminnan rajoja sekä kronologisen iän että ammatillisten vuosien kautta niin oppimistiloissa kuin oppimistilojen ulkopuolella. Ruumiin rajat tulevat esille ikäsidonnaisina; ei jakseta, tulee lisää sairauksia. Ruumis rapistuu. Vanhenevan naisen sukupuolettomuus ei ole kuitenkaan totta, vaan se on tuotettua tarinaa. Ihmisen elämänkaareissa sukupuoli on aina läsnä tavalla tai toisella. Iättömyyteen pyrkimys näyttää räpiköimiseltä todellisuutta vastaan.

Sukupuoleen sitoutunut opettajuus määrittyy sekä hiljaisena että ulospäin suuntautuneena kehollisena toimijuutena ikä- ja kulttuurisidonnaisesti. Iäkkäämpi opettajakunta (esim. NI71) opettaja puhuu kuitenkin ’vapautumisesta sukupuolensa kahleista’ tarinoissaan. (Vrt. Hagestad & Neugarten 1985; Sanday ym. 1990.) Eräs opettajakouluttaja (M9F) uskoo tasa-arvoiseen yhteistyöhön oppijoiden kanssa iästä, sukupuolesta ja koulutustaustasta riippumatta (N9F). Tämä ajatusmalli johtaa siihen, että opettaja ei voi näytellä, vaan opettajan on oltava rehellisesti oppijoilleen itsensä näköinen ja ikäinen. Mikäli opettaja yrittää muuttaa sisintään performanssin avulla, se näkyy oppijoille valheellisena ja epätodellisena toimintana. (Vrt. Cole 2009.)

... Se (sukupuoli) on kulttuurisesti läsnä oleva, lähellä oleva, me hengitetään sitä, se on syvästi meissä itsessämme. Ei ole ihme, että sen näkeminen, tunnistaminen ja sen vaikutusten ymmärtäminen ja merkitykset suhteessa ammatilliseen toimintaan ovat niin vaikeita... (MI3F.)

Tutkimuksessani tarinankertoajat ja kirjoittajat osoittavat, että miehen ja naisen kronologinen ja kulttuurinen ikä eivät kohtaa. Ikä ja sukupuoli merkitsevät ja luovat erilaisia merkityksiä miehille ja naisille kehollisesta iästä ja toimijuudesta. Vanheneva nainen kärsii ”mummoutumisesta” ja uskottavuuden puutteesta, mutta vanheneva mies on charmantti harmaine hiuksineen. Ikä nähdään, kuten Peggy Reeves Sanday ym. (1990) ja Terhi Utriainen (2006) tutkimuksissaan osoittavat, vallitsevan käyttäytymisnormin mukaisesti, jossa pukeutuminen, kampaukset ja käyttäytyminen ovat kulttuurisidonnaisia. Se, mikä mielletään naisiseksi tai miehiseksi ikään sopivaksi käyttäytymiseksi opettajalle, on aika-, paikka-, tila- ja tilannesidonnaista.

Ammatillisessa opettajakoulutuksessa nähdään, että sukupuoli ei ole esillä samalla tavalla kuin oppimistyyli, mielenterveys- ja käyttäytymishäiriöt, vaikka sukupuoli on kulttuurisesti läsnä kaikessa. Sukupuolen ymmärtäminen, tunnistaminen ja tunnustaminen ovat vaikeaa. Opettajaopiskelijoiden monialaisuus on suurempi haaste usealle opettajalle kuin sukupuoli. Näennäisesti ollaan sukupuolitietoisia, mutta käytäntö on toista. Opettajuudessa yritetään arvostaa ja kunnioittaa ihmisiä ja purkaa stereotyyppioita. (N = 3.)

Tarinankertoajien ja -kirjoittajien mukaan ammatilliset korkeakouluopettajat ovat teknisillä aloilla pääasiallisesti miehiä. Naiset ovat marginaalisia. Sosiaali- ja terveysala, majoitus- ja ravitsemusala ovat naisvaltaisia sekä ammatillisessa opettajakoulutuksessa että korkeakouluopettajuudessa. Kaupan ja hallinnon alalla, kulttuurialalla ja luonnonvara-alalla on sekä naisia että miehiä opettajakouluttajina ja korkeakouluopettajina. Sosiaali- ja terveysala, sairaanhoito ja fysioterapia ovat naisvaltaisia aloja. Miehet ovat marginaalisia ja samalla erityisasemassa. Kussakin oppilaitosyhteisössä on omat traditiionsa ja kulttuurinsa. Tekniikan alat määrittävät miehisen, konservatiivisen kulttuurin kautta. Hoitamiseen liittyvät alat määrittävät naisiin liitettyjen kulttuuristen käytäntöjen mukaisesti. Itsestään selvänä pidetään, että kriittinen massa ratkaisee sen, mikä mielletään naisiseksi tai miehiseksi työyhteisössä. Palkkarakenteet perustuvat sukupuolen mukaan jakaantuneisiin opetusaloihin, ei sukupuoleen. (N = 3.)

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännöt eivät näy opettajan työn arjessa, mutta toteutuvat laillisesti suomalaisissa korkeakouluissa (N = 15). Oletetaan, että opettaja purkaa stereotyyppioita. Opettajien mukaan etiikkaan kuuluu ottaa kantaa yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseen. (N = 2.) Sukupuolen ymmärtämistä muovataan kulttuurisesti lähtien sukutaustasta ja perhetilanteesta lapsuudesta aikuisuuteen. Siihen vaikuttavat kokemukset ja eletty elämä. Sukupuoli on myös ikäkysymys. Sukupuolella luodaan rooleja. Koulutuksen tasa-arvo perustuu yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Valtiovalta edellyttää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden esiintuomista. Hoitotyön valintakokeissa on suositava miesten hyväksi. (N = 2.)

Opettajat pohtivat arvojaan ja asenteitaan. Opettajat näkevät olevansa oppimisprosessin käynnistäjiä ja oppijoiden tukija. Opettajuudeksi ideallisena tavoitteena on toimia tasa-arvoisesti oppijoiden kanssa, muun muassa iästä ja sukupuolesta riippumatta. Yllättävänä pidetään yhä sitä, että tekniikassa voi olla ammattitaitoisia naisia opettajina, mutta yllättävänä ei pidetä sitä, että miehet ovat opettajina ammatillisia sosiaali- ja terveysalalla. Kun opettajan henkilökohtaisessa lähipiirissä on tekniikan ja johtamisen aloilla naisia, niin silloin opettajuutta määritellään ammatillisuuden – ei sukupuolen – kautta. (N = 2.) Kaiken kaikkiaan sukupuolta on tietoisesti pystyttävä käsittelemään ammatillisissa korkeakouluissa siten, ettei kenenkään opettajauralle tuoteta lasikattoja. Ammatillisessa opettajakoulutuksessa asenteellinen kasvatus ja elinikäisen oppimisen tärkeys on oleellista. Keskeistä on perehdyttää ammatilliset opettajaopiskelijat työn konkaisuuteen.

Naiseus ja sukupuoli ovat tarinoiden mukaan voimavara (N = 3). Naiset laajentavat näkökulmaa tunnepuolelle miehiä enemmän. Naisena oleminen tuntuu fyysisesti. Miehen on sitä vaikeaa ymmärtää. Se – sukupuoli – on enemmän yhteiskunnan rakenteissa ja vanhempina olemisessä kuin opettajuudessa (N = 3). Sukupuolitietoisuuteen opetus ja

tutkimus nähdään tärkeiksi aihealueiksi sekä ammatillisissa opettajakoulutuksessa että korkeakouluopettajuudessa.

Nainen opettajana näyttäytyy miesten opetusaloilla vierailijana ja outona, erityisesti jos nainen opettaa tekniikkaa. Naiseuteen liitetään ennakkoluuloja ja naista kohtaan on uskottavuuden puutetta. Opettajan, naisen, tietoa koetellaan ja varmistetaan, ennen kuin häneen uskotaan ja luotetaan. Muodollisella pätevyydellä voidaan tarkoittaa ulkonäköä ja siten vähätellään. Nainenkin voi syrjiä naista! Miesopettajat kokevat hyötyvän mieheydestään (N = 2). Miehisyyden etuna on keho, ruumiillisuus, koko, näkö ja tumma ääni. Kehollisuus liittyy argumentaatioon. Miestä uskotaan ja kuunnellaan paremmin kuin naista. Siirtyminen pysyviin tehtäviin ja johtamiseen on miehillä nopeampaa kuin naisilla.

Ikä liittyy opettajuuteen ja ikäymmärrys on erilainen naisilla ja miehillä luoden erilaisia merkityksiä sukupuolesta. Sukupuolitietoinen tai -tiedostamaton ikäymmärrys ilmenee opettajien puheissa, teksteissä ja performansseissa kulttuurisidonnaisesti. Ikäymärtävistä sukupuolitietoisuutta tarvitaan jo siksi, että kehollisuus on läsnä opettajan opetustyössä, erityisesti naisilla hedelmällisyyden aikana. (N = 2.)

Naiseuden etuja ja esteitä unkarilaisissa tarinoissa

Opetusalat ovat sukupuolen mukaan jakaantuneet unkarilaisissa ammatillisissa korkeakouluissa. Sukupuolten välinen tasa-arvo vallitsee opettajuudessa (N = 2). Ammatilliset mahdollisuudet ja vaateet ovat samat molemmille sukupuolille (N = 2). Tiedot ja taidot sekä valtaeliitti merkitsevät opettajuudessa enemmän kuin sukupuoli. Opetustyön saaminen Unkarissa on vaikeaa, vaikka ei olisi kysymys sukupuolesta.

Mieheyttä arvostetaan enemmän kuin naiseutta (N = 2). Tämän katsotaan johtuvan ihmisen luonteesta ja siitä oletuksesta, että sukupuolet ovat erilaisia. Lisäksi oletetaan, että jokainen naisopettaja pitää jokaista naisopiskelijaa kilpailijana ja vanhemmat naiset pitävät enemmän arvossa poikia kuin tyttöjä. Sukupuoli on nyt unkarilaisessa yhteiskunnassa avoimempi keskusteluille kuin aiempina sosialismin vuosina.

Unkarilaisissa korkeakouluissa on huomaavaisia ja huolehtivia miesopettajia, mutta myös aggressiivisiä ja pelottavia naisopettajia, mutta myös päinvastoin. Kysymys on usein enemmän avoimuudesta kuin sukupuolesta. Kun koetaan, että opettajan työ ei ole sukupuoleen liittyvä, niin silloin siihen ei kiinnitetä mitään huomiota (N = 5). Väitetään, että naiset ovat emotionaalisempia kuin miehet. Naiset ovat yhtä älykkäitä kuin miehetkin. Opiskelijat ovat avoimempia naisopettajalle. Miehet – erityisesti vanhemmat miehet – esimiehinä ja opettajina arvioivat naisopettajaa enemmän avustavana opettajana, sihteerinä ja hallinnoijana miesten työlle kuin opettajana (N = 2). Työllistyminen on hankalaa yli 50-vuotiaille naisille.

Tarvitsemme kaikkia sukupuolia – englantilaisia tarinoita

Ammattialat ovat jakaantuneet sukupuolen mukaan englantilaisissa tarinoissa, vaikka miehet ja naiset voivat hakeutua kaikkiin töihin. Fysioterapia on naisten ammatti sekä teoriaopetuksessa että käytännön työssä. Hoiva näyttää viehättävän naisia. Opettajuuteen tarvitaan kaikkia sukupuolia, mutta erityisesti miehiä fysioterapiaan. Suhtau-

tuminen naisiin ja miehiin on tasa-arvoista käytännön harjoituksissa ja opetuksessa. Yliopistossa on tasa-arvolainsäädäntö ja tasa-arvo-ohjelma. Jos syrjintää, seksismiä tai rasismia esiintyy, valitetaan yliopiston vastuuhenkilölle ja tasa-arvoneuvostolle. (N = 3.) Tarinoissa tulee esille, että on etuoikeus olla mies naisvaltaisella alalla. Mies ainokaisena kutsutaan komiteoihin. Tämä on samalla sukupuolten välistä tasa-arvon edistämistä ja segregaaation purkua käytännössä. Etnisyys ei vaikuta. Opettajalla on sosiaalinen ja poliittinen vastuu tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille oppijoille, erityisesti vammaisille. Opettajuudessa korostuu lempeä toiminta erilaisia sukupuolia kohtaan ja rohkaiseminen vastuullisuuteen. Opettaja toimii ammattialansa suurlähettiläänä.

Englantilaisessa koulutusjärjestelmässä tarvitaan kulttuurin muutosta, jotta voidaan antaa tasa-arvoiset (ja yhdenvertaiset) mahdollisuudet kaikille, myös vammaisille. Opettajalla on aina mahdollisuus vaikuttaa vallan heijastumisiin puheellaan, teoillaan ja esimerkeillään. Valtaa annetaan ja otetaan. Valta vaikuttaa opettajan eettisiin valintoihin, arvoihin ja ymmärrykseen sukupuolesta. Sukupuoli voi olla valtaeste tai -etu. Sukupuolen tunnistaminen vallan yhteydessä on haasteellista. Valta on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä esiintyen ennen kaikkea tulosta korostavana. Valta on sukupuoleen, ikään ja rakenteisiin sitoutunutta heteronormatiivista vallankäyttöä. Se suosii miesenemmistöisiä koulutusaloja ja määrittää, mikä on tarpeellista tietoa ja taitoa ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Sukupuolitietoisuus kehittyy vallan verkoissa sosiaalis-kulttuurisesti eli aika- paikka-, tila- ja tilannekohtaisesti.

4.2 Kehollinen toimijuus ja sukupuoli

4.2.1 Toimijuus ja sukupuolen monimuotoisuus

Perinteinen opettajakoulutus on sukupuolineutraalia. Opettajuudessa on totuttu ajattelemaan tällä tavalla. Myös suomalainen tasa-arvokeskustelu on kehittynyt sukupuolesta (mies/nainen) ja muuttunut yksilölliseksi ja monimuotoiseksi ymmärrykseksi sukupuolista. Tämä johtaa siihen, että toimijuudessa rikotaan konventionaalisia sukupuolitapoja. Androgynisyydellä on kulttuurinen konteksti siten, että pitää toimia sukupuolineutraalisti, jolloin sukupuolta ei tuoda voimakkaasti esille kasvatuskeskustelussa.

Pidän itseäni hyvin sukupuolineutraalina tai semmoisena androgynisenä. Minulle sukupuoli ei ole koskaan tuottanut ongelmaa ... Sukupuoli on fyysistä ja psyykkistä. Sitä on vaikea määritellä. Kasvatustyössä sitä joutuu miettimään. Opettajakoulutuksessa siitä ei kuitenkaan puhuta. Erityisopetuksessa sitä (ruumiillisuutta ja sukupuolta) ehkä sivutaan ja tämä aihealue jää sisään oppimisvaikeuksien pohdintaan. (N21U.)

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa enemmistö opettajista ei näe sukupuolella olevan suurempaa merkitystä opettajan toimijuudessa. Se, miten opettaja haluaa toimia, perustuu opettajan omiin arvoihin ja on yhteydessä ympäröivään koulutus- ja yhteiskuntakulttuuriin sekä aikaan ja paikkaan. (Vrt. esim. Kosunen & Mikkola 2001; Maniscalco 2013.) Opettajat haluavat kehittyä jossakin määrin samankaltaisiksi kuin kollegansa, mutta myös erilaisiksi. Seuraavana on opettajakouluttajan (N7F) kirjoittama elämäntarinan tiivistys.

Sain mahdollisuuden kouluttautua, vaikka koimme köyhyyden isän kuoleman jälkeen. Olen työskennellyt lastenhoitajana, siivoojana, puhelinvälittäjänä, amanuenssina, assistenttina, tutkijana ja opettajana jo noin 30 vuotta. Olen tehnyt sitä, mitä olen myös opettanut ja olen myös opettanut opettajia. Tieteenalani on vaikuttanut tapaani tehdä työtä, havainnoida ja ajatella. Olen aina ollut kiinnostunut yhteiskunnasta ja ihmisistä. Olen ollut yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kouluttanut yhteiskunnallisia vaikuttajia. Mezirowin teoria muun muassa tiedostamisen tavoista ja tasoista on vaikuttanut minuun, Samoin Zeichner, Schön ja monet muut kotimaiset ja kansainväliset tutkijat. Tieteellinen tieto ja työkokemus – ne vaikuttivat sisäkkäin toisiinsa kietoutuneina. Asiantuntijaksi oppiminen sopii yläkäsitteeksi, kun kuvaan ammattilaisen ja opettajan kasvua.

Opettajaksi ja tutkijaksi kasvusta olen tehnyt kuvauksia ja julkaissut niitä. En välttynyt hallinnolliselta kokemukseltaan, johtamiselta. Tämä vaihe elämässäni johti minut oppivan organisaation teorioihin. Kehitin kokemuksellista oppimisen teoriaa, käyttöteorioita ja kirjoitin myös niistä. Harppaus ammatilliseen korkeakouluun oli valtava. Ymmärrän, että oppilaitoksilla ovat omanlaisensa kulttuuriset taustat. Synergian rakentaminen vie aikaa. Istuin kokouksissa, opin ymmärtämään hyvää hallintoa ja hallinnon välttämättömyyttä mille tahansa oppilaitokselle. Yhteydet Eurooppaan kasvoivat. Jäsenin omaa työtäni uudelleen...

Yhteenvetona voin sanoa, että ammattikasvatuksen ammattilainen en ole. Varsinaiset ammattikasvatuksen ammattilaiset ovat käyneet läpi ammatillisen koulutuksen ja työelämän ja vasta sen jälkeen jatkaneet kasvatustieteisiin. Nuorena yliopistoon menneet eivät ole varsinaista ammattikasvatuksen porukkaa. Leijun yliopiston ja ammatillisen kentän välimaastossa. En ole kiinnostunut vain ammatillisen opettajan työstä tai opettajankoulutuksesta.

Opettajan työ- ja koulutus kiinnostavat oppimisen ilmiön ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kautta. Minua kiinnostaa moniammatillinen yhteistyö ja erilaisuudesta nouseva synergia. Edustan elämäni kautta kaikkia ammattikasvatuksen kenttiä: opettajia, tutkimusta, suunnittelua, hallintoa ja henkilöstön sekä työpaikan kehittäjiä. Olen ollut nyt vapaalla, sapatilla ja vuorotteluvapaalla. Meillä on ihana lainsäädäntö. Minun kannatti kirjoittaa kaikki tämä. Tällä on integroiva merkitys itselle, vaikka alussa vähän purputinkin tästä sukupuolesta. Tästä tarinasta tulikin uskomattoman integroiva kokemus kun muistin tuon vanhan yhteenvetoni. Nyt elämäkaareni näyttää aivan johdonmukaiselta. Entiset opiskelijaliikkeen aktiivit täyttävät kaikki avainpaikat nykyisin ja vaikka en halua olla johtaja (olisin jos haluaisin) – niin olen edelläkulkija pedagogiikassa ja ylpeä siitä, vaikka lähiympäristö ei sitä aina ymmärtäisi. Nyt tunnen olevani minä – eikä se ole lainkaan hullumpi tunne! (N7F.)

Sukupuolen esiin nostaminen on tarinankirjoittajalle eheyttävä kokemus. Sukupuolen pohdinta on mahdollistanut elämäkokemusten integroinnin kokonaisuudeksi. Narratiivi tuo myös esille suomalaisen koulutuspolitiikan merkityksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tuottavana. Toimintatavan muutos edellyttää opettajilta jatkuvaa oppimista, esimerkiksi tietotekniikan käytössä ja kansainvälistymisessä. Tutkija-opettajuus edistää opettajan ammatillisuutta. Tällöin opettaja itse kykenee analysoimaan omaa toimintaansa jopa kiireisessä työrytmisissä. (Vrt. Kallioniemi-Chambergs ym. 2013.) Vanhemmat opettajasukupolvet ovat joutuneet taistelemaan ”leivästä” ja paikasta yhteiskunnassa sodan jälkeisessä jälleenrakentamisen hyvinvointivaltiossa. Nuoremmille tarinankertojille ja -kirjoittajille kansainvälisyys ja monikulttuurisuus näyttää olevan itsestäänselvyys, mutta myös haaste ja mahdollisuus kehittyä hyvinvointiyh-

teiskunnassa. Ammatilliset korkeakoulut eivät välttämättä enää sitoudu työntekijäänsä, eikä työntekijä kouluunsa. Yksilöllisyys korostuu ja yhteisöllisyys murenee. Tämä suomalainen ilmiö näkyi ”uutena ilmiönä” myös unkarilaisissa tarinoissa. Perheen merkitys korostuu unkarilaisissa tarinoissa, mutta sukupuoli ei siinä näy:

Ketkä ovat vanhempasi merkitsee paljon. Kyllä tämä merkitsee paljon, koska Unkarissa protektionismi on kova. En puhuisi niinkään korruptiosta, mutta henkilökohtaiset kontaktit ovat tärkeitä ja tämä ei ole mikään vitsi. Tämä on reaalityttöisyyttä. Opiskelijoiden tulisi olla avoimia ja mennä ulkomaille. Opiskelijat, jotka menevät ulkomaille harjoittelemaan tai opiskelemaan voivat löytää työpaikan helpommin, koska heillä on kielitaitoa, he ovat enemmän itsenäisiä ja heillä on enemmän paineensietokykyä sekä kykyä seisoa omilla jaloillaan... Heillä on ongelmanratkaisutaitoa. Lisäksi pitää olla avomielinen; ”ei saa olla liian vakava”, ”ei saa olla laiska”. (N19U.)

Seuraavassa suorassa tekstilainauksessa opettajan (M18I) näkemys sukupuolitietoisesta tai -tiedostamattomasta toimijuudesta perustuu pitkään työkokemukseen ja elettyyn elämään monikulttuurisessa yliopistossa.

”Sosiaalinen sukupuoli, miehenä oleminen, ei ole mikään ongelma ammatillisella urallani, vaikka suurin osa kollegoistani on naisia. Fysioterapia on naisten ammatti sekä opetuksessa että kliinisessä työssä ... henkilökohtaisesti en ole kokenut huonoa käyttäytymistä minua kohtaan, en etnisyyteni enkä sukupuoleni takia opettajakollegoilta tai opiskelijoilta.” (M18I.)

Tarinassa nousee esille etnisyyden ja miehenä oleminen naisvaltaisella alalla (M18I). Kyseessä oleva opettaja pitää miehiä sosiaali- ja terveysalalla pro-feministisinä, kuten myös saman ammattialan toisessa maassa työskentelevä kollega (M13F). Miehet, joille maskuliinisuuden koviimmat piirteet ovat päivittäisiä toimintatapoja, eivät edes hae sosiaali- ja terveydenhuollon alalle (M13F). Edellä kuvatuissa tarinoissa (M13F; M18I) halutaan purkaa segregatiota. Tällöin perinteiset toimintatavat opettajuudessa joutuvat muuttumaan yhteiskunnallisen muutoksen, opetuksen monimuotoistumisen ja verkkoihin siirtymisen vuoksi. Tutkimushavainnot tukevat Chris Beasley'n (1999, 81–100) tutkimuslöydöksiä.

”Jos mietin mistä valitsemani opettajuuden polku kertoo, niin varmasti yksi tekijä on että olen saanut kasvaa kodissa, jossa tuettiin yksilöllisyyttä ja mikään ei ollut mahdotonta. Sainkin kasvaa ”vahvaksi” persoonalliseksi, omanlaiseksi yksilöksi riippumatta sukupuolestani. Kestän varmasti paljon epäonnistumista, epävarmuutta ja uskallan ottaa haasteita juuri tästä syystä. Siihen kokemukseen pohjaa varmasti oma haluni tukea oppijoitani yksilöinä. Minulla on vahva opiskelijalähtöinen ajattelutapa ja uskon, että oppiminen on sosiaalinen prosessi.” (N10F.)

Kasvatustiedetaustainen naisvaltaisella alalla työskentelevä suomalainen opettaja (M15F) toteaa tarinassaan, että kokemukset merkityksellistyvät mielessä ja elämäkulussa pohjautuen kulttuurisesti sukutaustaan ja lapsuuskokemuksiin, eletystä elämästä aineksensa saaneina. Hän ei koe, että hänen miehisytyksellään olisi erityistä merkitystä hänen työssään. Miehet ja naiset täydentävät hänen mukaansa toisiaan. Toinen opettaja (N12F) puolestaan korostaa tarinassaan sitä, että sukupuoleen liittyvät asiat eivät saa tulla esteiksi opettajan työssä (vrt. Allman 2001, 10–45).

Eräs haastateltu opettaja (N4F) lähetti haastattelun litteroinnin hyväksymisen jälkeen sähköpostin, koska hän halusi korostaa perheen ja avomiehensä merkitystä toimijuudessaan. Arjen sujumiseksi puolisoiden yhteinen tulkinta työnjaosta parisuhteessa on tärkeää. Myös se, miten kiittollisuutta toista kohtaan osoitetaan yhteistyönä, hoivana, huolenpitona, lastenhoitona tai remontteina on tärkeää. Avopuolison tuki antaa vahvuutta ja tunnetta ymmärtää itseään kehollisena, sukupuolitietoisena toimijana ja päätöksentekijänä. Tätä vahvaa toimijuutta rakentaa lapsuudenaikainen vahva isäsuhde. Isän tuki ja kannustus on oleellista. Isän sanoma, että sinä pärjät kaikessa, vaikka oletkin pienikokoinen tyttö, kantoi aikuisiässä. Työn tuloksellisuus ja asialinjalla pysyminen esimiesten ja kollegoiden (miesten) kanssa on myös tärkeää. Seuraava narratiivi osoittaa, että sukupuolella on merkitystä, vaikka sitä ei syvemmin pohdittaisikaan.

... En oikeastaan mieti tapaa toimia miehenä tai naisen (sukupuolen) ja merkitystä koskaan. Tietenkin se vaikuttaa... Onhan toki edelleen naisten ja miesten epätasa-arvoa. Se on hyvin syvä, arvostuksiin ja yleiseen ilmapiiriin liittyvä kysymys. Yhteiskunnallinen eriarvoisuuskuilu on olemassa ja mahdollisuuksien epätasa-arvo. Pysin pitämään näitä kysymyksiä esillä ja vaikuttamaan ... (N8F.)

Useat opettajat tavoittelevat toiminnassaan ”unisex”-periaatetta, eli että sukupuoli ei merkitse mitään (N8F; N9F; N17I). ”Unisex”-käyttäytymisellä pyritään siihen, että vallitsevaa valtarakennetta ei horjuteta vaan paremminkin myötäillen kyseenalaistamatta esimerkiksi opettamisen menetelmiä. Tällainen toimijuus voi mahdollistaa työrauhan ja ristiriitojen välttämisen. Samalla se on taipumista vallitsevaan kulttuuriseen tilaan joko alistumalla tai hyväksymällä. Tällöin sukupuolta uusinnetaan uudistamisen sijasta. Seuraavassa narratiivissa iällä tai sukupuolella ei kuitenkaan näytä olevan suurempaa vaikutusta opetustyöhön:

Olen halunnut toimia työelämässä mahdollisimman ”iättömyys”- ja ”unisex”-periaatteilla. Tämä estää väärintymmärrykset. Naiseuteni tulee kuitenkin esille muun muassa potilastyössä, kun potilasta joudutaan hänen oman etunsa takia ”pakottamaan” tekemään jotakin, esimerkiksi lopettamaan tupakoinnin. Tällöin vastustusta tulee siitä, että nainen ”höpsii”, eikä ymmärrä miehisiä tarpeita polttaa vaikkapa tupakkaa. Työskentelen parhaiten miesten kanssa kliinisessä työssä. Oletan, että miehet työskentelevät parhaiten naisten kanssa kliinisessä työssä. Toinen sukupuoli luo työelämään ”tsemppiä”. Vain harvoin olen kokenut kiusausta miesopettajien taholta. (N17I.)

Edellisen mukaan naisen osaksi jää vielä usein se, mitä miehinen (opetus)maailma sallii. Havainto ei ole tietenkään aukoton, eikä sitä voi yleistää, vaan monimuotoisia toimijuuksia esiintyy. Erityisesti nuoret opettajat kertovat sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Tarina vahvistaa Gunnel Hagestadin (1994) havaintoja siitä, että miesten toimijuus ei peilaudu siinä määrin naisten kautta kuin naisten elämäntilanne ja toimijuus peilaantuu miesten kautta. Unkarin siirtymä sosialismista markkinatalouteen suosii miehiä ja maskuliinisuutta erään tarinankertojan kertomana (esim. N20U). Tällöin naisen paikka opettajana on uudelleenarvioitavana, koska esimerkiksi yhteiskunnan järjestämää päivähoitoa ei ole (N20U; M22U; N23U). Lasten- ja vanhustenhuolto jää yhä enenevässä määrin naisten vastuulle. Segregaatio lisääntyy.

4.2.2 Toimintaa erilaisissa tilanteissa ja tiloissa

Kerrotuista ja kirjoitetuista tarinoista on luettavissa se näkemys, että ammatillisen korkeakoulun organisaatio, tilat ja tilanteet luovat puitteita opettajan sukupuolitietoiselle tai tiedostomattomille toimijuudelle (Olivas 2005). Myös korkeakoulun johtamisen tavat paikantavat opettajuutta. Nuorimmat tarinankertoajat eivät nähneet puhumatonta, tunteetonta johtajaa, lähiesimiestä tai kollegaa ihanteena. Puhumattomuudella toistetaan stereotyyppisiä sukupuoleen liittyviä käyttäytymismalleja ja samalla tuotetaan eroja sukupuolten välillä. Ihanteena on monikulttuurinen maailmankansalainen, joka osaa toimia erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa luonnollisen joustavasti ja sukupuolitietoisesti (vrt. Jokikokko 2010; Timonen & Kantelinen 2013). Paikkaan asettamisessa ja asettumisessa sukupuoli vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamatta, kuten seuraavat narratiivit osoittavat:

”... kaikissa niissä ammateissa, joissa on edustettuna vain yhtä sukupuolta, se (sukupuoleen perustuva) on vahvaa vaikuttamista. Se on sama mitä sanot, jos totuus on toinen ... (N12F.)”

... on se vaan niin sääli, jos kuvitellaan, että yhdellä sukupuolella pärjätään. Kyllähän se (sukupuoli) mun maailmassa näkyy, niin mun edellisessä työssäni kuin tässäkin ... kyllähän pedagoginen työ on mutkattomampaa, kun on molempia sukupuolia ryhmässä... Se tarkoittaa vaikka sitä, että he (oppijat) raportoivat tekemistään. Se ei ole vain teknistä tekemistä. Sillä voi kuvata omaa toimintaa. Se ei ole silloin passiivista, vaan rohkeasti joutuu asioita ilmaisemaan myös minä-muodossakin, tekemisellä on silloin subjekti. Naiset helpommin ilmoittaa sen subjektin kuin miehet. Tämä pohjautuu kulttuuriin ehkä sekin. (N2F.)

Opettaja (M14F) väittää, että käytännössä ravintolatyön työharjoittelussa toiminta käytännön tilanteissa on helpompaa miesten kuin naisten kanssa.

”... esimerkiksi jos nyt on vaikka tilaustarjoilu tai joku tehtävä, joka menee hieman työajan (opiskeluaajan) ... Niin siihen käytetään sitten aika pitkä perustelu, että miksi juuri minun pitäisi tehdä, mikä on tietysti ihan kaikkien johtamisoppien mukaista, että asiat täytyy perustella, mutta sen jälkeen siitä vielä keskustellaan, että miksi hän valitsi juuri minut tekemään tämän eikä jotain muuta, esimerkiksi ja sitten tällaisessa miesvaltaisemmassa työyhteisössä se ehkä sujuu jouhevammin, että selvä, sattuu nyt minulle, no minä teen sen.” (M14F.)

Suora lainaus haastattelusta kuvaa tilannetta, jossa opiskelijat valitsevat keskuudestaan, kuka jää tekemään työtä varsinaisten oppituntien jälkeen. Tässä ei nouse esille se, miksi naiset eivät halua jäädä työajan ulkopuolella töihin. Tarinankertoja ei kerro esimerkiksi sitä, onko naisen opiskelijana ja äitinä haettava lapsensa päiväkodista. Opettajan jakaessa työtehtäviä, tehtävät voivat personoitua ja tulla henkilökohtaisiksi asioiksi. Kiireessä voi tulla tilanteita, jossa kysellään, miksi juuri minun pitäisi tehdä jokin työ eikä jonkun toisen oppijan. Ruuan käsittely ja käyttö aiheuttaa keskusteluja siitä, mikä on sallittua ja mikä on kiellettyä valmistaa ja syödä kulttuurisidonnaisesti. Ammattiyllpeys ja samalla -kateus esiintyvät matkailu- ja ravintola-alalla kuten muillakin aloilla. Seuraava katkelma kertoo opiskelijoiden käyttäytymisestä naisopettajaa kohtaan keittiössä:

”... olivat tälleen lempeästi pottuilleet tälle naisopettajalle koko päivän ja sitten kun minä (mies) tulin paikalle ja kysyin missä mennään, niin joukot hyvin asiallisesti selittivät ...” (M14F.)

Opettajan kertomuksessa opiskelijat suhtautuvat eri tavoin naiseen opettajana ja mieheen opettajana. Mistä tämä sitten todella johtuu, jää arvailujen varaan. Opettaja tekee työtä aina persoonallaan. Tavat toimia ovat yksilöllisiä. Tarinankertojan henkilökohtaisena haasteena toimijuudessaan on se, kuinka muuntaa ravintolan esimiehestä opettajaksi, eli kuinka tulla käytännön työelämästä ammatilliseksi aikuiskasvattajaksi. Hän (M14F) kertoo työskennelleensä opettajuusuransa alkuvaiheessa kuten työelämässä. Tämä menetelmä ei soveltunut opetustyöhön. Hän sai oppijoilta negatiivista palautetta ja siksi hän muutti työskentelytapojaan. Pohdinta käytännön työelämän toimintatavoista ja opettamisesta on hänelle edelleen jokapäiväistä. Tämä ei kuitenkaan ole vain aloittelevan opettajan ongelma, vaan kaikkien. Opettajuudessa tarvitaan jatkuvaa oman työn kriittistä reflektointia. Lähtökohtana on se, miten opiskelijan saa oppimaan. Tarinaa tukee Maaret Wagerin (1994) tutkimuksen tulokset. Opettaja paikantuu oppimistiloissa sosiaaliseen ja organisatoriseen statukseen luomalla itse kontrollia ja rajoja toiminnalleen. Lisäksi työskentelyn tavat tuottavat erilaisia sukupuoleen sitoutuneita merkityksiä. Aito dialogi on tällöin eräs väline purkaa ristiriitaisia tilanteita ja merkityksiä sukupuolesta, erityisesti jos oppija tarvitsee välittämistä.

”Tässä minusta näkyy ero sukupuolten välillä, minun mielestä naiset avoimemmin ja suuremmin rohkenevat ilmaista sitä, että he kaipaavat huolenpitoa, välittämistä ja rakkautta ... miehet myöskin osoittavat välittämistä ja osoittavat että kaipaavat välittämistä, mutta se usein niin kuin se vaatii tulkintaa ja ilmikäyttäytymisen taakse kurkistamista.” (M13F.)

Johanna Uotinen (2008, 11–13) osoittaa, että arkisilla sukupuoleen kulttuurisesti sitoutuneilla käytänteillä on taipumus jäädä näkymättömiin. Tämän vahvistaa muun muassa suomalainen ammatillinen opettajakouluttaja (N6F). Hänen mukaansa opettajan toimijuus on arvo- ja kulttuurisidonnaista. Siinä on monia ristiriitaisia vaateita. Sukupuoli on tällöin toimijuuteen sitoutunut tekijä, jota ammattialan kulttuuriset juuret määrittävät:

L: No jos sitten ajatellaan, että ainakin aiemmin toimit naisvaltaisella alalla ja nyt toimit sekä että (miehiä ja naisia) alalla, nii miten sinä itse omalla toiminnallasi voit purkaa sukupuolten välistä ammatillista eroa.

No, ottamalla varmaan esiin sitä omaa maskuliinista puolta ja jämäkkyyttä ja osoittamalla, että vaikka on blondi, niin että pystyy jollai ajattelemaan ja jäsentämään itse, että ... (N4F).

L: Joudutko käymään koulutuksessa läpi tasa-arvolakia ja yhdenvertaisuuslakia?

... mähän koulutan tiettyjä osuuksia tästä ... kun meillä on kaksipäiväiset seminaarit – joita on kuusi kappaletta vuoden aikana: nyt mä puhun yhdestä ryhmästä, jotta syntyy vähän kokonaiskuvaa, niin näissä seminaareissa on mies – nainen näkökulma on jotenkin läsnä keskustelussa ja siinä toiminta ja toteutustavassa, et se niin ku tulee esille ja siihen sillai varmaan jollai tavallaa niissä tilanteissa se on läsnä, ja se varmaan se niinku nousee jollai aina keskusteluun ihmisten kesken, mutta toinen, sillai lakimielessä, meillä on semmoinen kuin ”oppilaitos toimintaympäristönä”-opintokokonaisuus, jossa erittäin

tarkasti perehdytään yleensä koulutusta säätelevään lainsäädäntöön ja sitten sellaisessa kuin ”ammattitaito ja osaaminen”-opintojaksossa katsotaan, että millä tavalla tätä asiaa säädetään ihan hallitusohjelmassa. (N4F.)

Kertoja (N4F) osoittaa, että sukupuoli ymmärretään edelleen pitkälti kaksinaapaisena ajatteluna mies – nainen, eikä lähtökohtana ole sukupuolen monimuotoisuus. Tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta pyritään edistämään säädösten avulla. Naiset opettajina ja opiskelijoina kohtaavat muun muassa miehiä potilaina, joilla on vaikeuksia naisen edessä riisua pyjamaa (M18I). Tällaisissa kohtaamisissa keholliset ja kulttuuriset sukupuolierot ja yhtäläisyydet eivät ole tarinan mukaan selkeitä. Ruumillisuus ei voi tällöin olla ainoa kategoria. Opettajan sensitiivisyys kuunnella ja ymmärtää kaikkia sukupuolia korostuu (M18I). Jos tarinaa vertaa Terhi Utraisen (2006) tutkimustuloksiin, opettajan, oppilaan ja potilaan kohtaamisissa riisumisella ja pukeutumisella luodaan kehollista merkitystä. tarinat osoittavat, että opettaja pukeutumisellaan paikantaa itseään ja viestittää itsestään (vrt. Utrainen 2006, 33). Seuraavana on tekniikan opettajan (NIIF) käsityksiä toimijuudesta ja sukupuolesta:

”Miulla on ollut semmoisia tilanteita esimerkiksi että kun uus työntekijä tulee, uus kollega niin voidaan, saatetaan olettaa, että minä oon sihteerin, eikä suinkaan oleteta, että mulla on joku muu rooli tässä organisaatiossa tai sitten niinku opettajan tehtävissä, jos on useampia opettajia paikalla ja siihen tulee opiskelija tai useampia opiskelijoita, jotka tarvitsevat tietoa, niin he luottaa enemmän siihen tietoon, joka tulee miespuoliselta opettajalta kuin että se tulisi minulta ja sitä minun antamaa tietoa saatetaan koetella aika paljon enemmän, minun mielestä ainakin, et vaikka minä sanon jonkun, että se asia on näin, niin se saatetaan käydä varmistamassa joltakin toiselta. – Suurimmalle osalle ihmisistä, en mä ainakaan huomaa, että niitä nolottaisi millään tavalla, se pitää sitä itsestään selvytyksenä, että näinhän sitä pitää menetellä – kun tarkistetaan ja varmistetaan mun sanomiset miespuolisilta ja vähemmän koulutus- ja työkokemusta omaavilta henkilöiltä. Se on niin syvälle rakennettu se, että teknisen tiedon hallitsija on mies eikä nainen.” (NIIF.)

Kyseessä oleva opettaja (NIIF) toimii ainokaisena ja sukupuolitietoisesti omalla koulutus-alallaan. Ainokaisena oleminen ja kulttuurisesti sukupuoleen sitoutuneiden käytänteiden murtaminen vaatii vankkaa ammatillisuutta ja peräänantamattomuutta sekä sanallisen että kehollisen itseensä ja yleensä naisiin kohdistuvan viestinnän ja jopa alistamisen sietämistä. Opettajakollegat ja opiskelijat ovat testanneet hänen lujuttuaan muun muassa vitseillä ja tyttökalentereilla. Hänen toivotaan ”menettävän hermonsensa”, jotta pojat voivat nauraa! Kertoja ei hyväksy seksuaaliväritteisiä vitsejä oppimistiloissa eikä opiskelijoiden alistamista sukupuolen tai sukupuolisen suuntautumisen perusteella. Hän yrittää tukea omalla opettajuudellaan niitä harvoja naisopiskelijoita, joita tekniikan alalla on. Ellei sietokykyä ole, ainokaisena olemista ei jaksakaan kestä päivästä toiseen. (Vrt. Ojala ym. 2009a.) Tällaista viestiä ei esiinny miesten tarinoissa koulutusaloillaan. Seuraavassa narratiivisessa runomuotoisessa tiivistelmässä on esillä nuoren opettajan ja opiskelijan kohtaaminen verkossa ja luokassa.

Lähdetkö treffeille, sähköpostiviesti opiskelijalta. En tietenkään! Yritän liikkua neutraalisti luokissa. Yritän olla välittämättä. Kun en lähde, saan nimityksen lesboksi! Epäsiivistänyt, loukkaavaa ... mutta en lähde mukaan heidän juttuihinsa! (NIIF.)

Tekstitiivistyksessä esiintyy miesopiskelijan seksuaalisväriltään tavoite ja häirintä (vrt. Haapala-Samuel 2010, 252–262). Kieltäytyminen tapaamisesta on loukkaus, jota kostetaan huhuilla ja nimittelyllä. Seksuaalisuus nähdään asetelmana, jossa nainen opettajana tekee mitä pyydetään, vaikka vastoin tahtoaan. (Vrt. Heikkinen, M. 2011, 174–183; Sunnari ym. 2005, 83–99.) Naisen, opettajana, edellytetään hyväksyvän syyllistäjän ehdotelmat toimia seksuaalisena objektina. Häpeällä ylläpidetään sukupuoleen liittyvää valtahierarkia. Häpeällä tuetaan epätasa-arvoisuutta ja paikannetaan häpeän kohde marginaaliin. Vallitsevan kulttuurisen vallan avulla häpeällä alistetaan, eristetään ja asetetaan erilaisiin järjestyksiin. Ahdisteltu alkaa epäillä itseään ja sitä, ettei hän vain olisi lietsunut seksuaalisia haluja. Seksuaalisen häirinnän kohteen halutaan alistuvan ja tunnistavan itsestään sitä, mitä ei ole. Häpeän ja epätasa-arvon tuottamisesta ei juurikaan käydä keskustelua korkeakouluissa, kuten Teemu Ratinen (2008, 44–56) on todennut.

Tasa-arvosuunnitelmaan tulee sisältyä kohta, jossa kerrotaan miten pitää toimia, jos seksuaalista häirintää esiintyy. Seksuaalinen häirintä on aina tehtävä näkyväksi ja työnantajan on aina puututtava välittömästi siihen. (Heikkinen, M. 2011, 2012.) Naisen ei tarvitse toimia missään olosuhteissa seksuaalisena objektina. (Kantola ym. 2012.) Edellä kuvattu esimerkki voidaan nähdä Laurel Richardsonin (1988, 174–175, 190) tutkimukseen viitaten institutionaalisoituneena seksiminä. Ratkaisuna tällaisten tilanteiden estämiseksi tarinankertoja (NIIF) esittää, että sukupuolitietoisuus otetaan mukaan opetukseen mukaan läpäisyperiaatteella. Tämä esitys johtaa ajatukseen siitä, että sukupuolitietoisuus on asia, jonka käsittelyä tarvitaan myös ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Ajatus saa tukea Peggy Reeves Sandayn ja Ruth Gallagher Goodenoughin (1990) tutkimuksista.

Kehollista performanssia

Kehollisuuden kokemukset naisille ja miehille ovat tarinoiden mukaan erilaiset. Ihmisen keho on sosiaali- ja terveysalalla läsnä opetusmateriaalina, mutta myös kulttuurisena tekijänä. Se, mitä havaitaan elämäkulussa opettajana toimiessa, näkyy ajattelussa ja aistimisessa. (Hakala 2007.) Tunteet, hyvät ja huonot asiat, ilot ja surut mielletään kehollisesti. Aistimukset liittyvät yhteen suhteina ja merkityksinä luoden ymmärrystä sukupuolen ilmentymisistä. Tämä näkemys saa vahvistusta opettajalta (NIIF). Kaikissa tarinoissa ei kehollisuutta havainnoida opetuksen merkityksiä tuottavana tekijänä.

”Tunnen olevani jollakin tapaa niin kaukana lapsuuden vaikutteista, jotka eivät ole merkityksellisiä, mutta joita olen joutunut tai saanut työstäni niin paljon elämäni aikana. Jollakin lailla voi mukana minäkäsityksessäni kulkea ajattelua siitä, mitä tyttö/ poika voi osata /oppia, mutta en näe sillä yhtymäkohtia nykyiseen työhöni. (N8F.)”

Opettajuuksessa ihmisen fyysisen ja psyykkisen kokonaisuuden ymmärrys on haasteellinen. Kehollisuus merkitsee, antaa valtaa ja sillä voidaan tuottaa valtaa. Kehollisuus, tunteet ja mieli sitoutuvat opetukseen ja oppimiseen. Kuitenkaan tästä ei tarinoiden mukaan puhuta opettajakoulutuksessa. Kieli on väline, jolla uudistetaan tai uusinnetaan sukupuolta. Kielellä tuotetaan valtapeliä, mutta myös metaforia, joilla voidaan paljastaa piiloista. (Vrt. Yuval-Davis 2011a.)

L: Millä tavalla ei ollut riittävän uskottava? Onko naisen kielenkäyttö erilainen kuin miehen?

No, must tuntuu, että työyhteisön miehet olivat paljon rajoittuneempia sukupuolen suhteen, et jos sull oli joku ajatus niin piti pystyä jotenkin perustelemaan se heidän hyvin

miehisellä tavalla ... Kieli ja perusteet mitä kautta perustelut hyväksytään eli mitä kautta tullaan hyväksytyksi ehkä enemmän kuin mielikuvien kautta, enempi faktojen kautta ja toisenlaisella argumentoinnilla. (N2F.)

Kielenkäyttö ja nonverbaalinen ilmaisu monipuolistuu ryhmätilanteissa, joissa on erilaisia ihmisiä ja moninaisia sukupuolia:

”Sillä (kielellä) voi kuvata omaa toimintaa. Se ei ole silloin passiivista, vaan rohkeasti joutuu asioita imaisemaan myös minä-muodollakin, tekemisellä on silloin subjekti. Naiset helpommin ilmoittaa sen subjektin kuin miehet. Tämä pohjautuu kulttuuriin, ehkä sekin. En, en missään nimessä hyväksy objektivismia, eli tarkoitan tällä sitä, että ihminen ei pysty olemaan koskaan täysin objektiivinen vaan subjektiivisuus on läsnä. Ihminen on aina jonkun kehityksen tulos ja on aina matkalla johonkin.” (N2F.)

Sukupuoli, kieli ja valta tulevat esille kirjoituksena ja puhumisena. Kielen ja pukeutumisen avulla rakennetaan ja puretaan opettajan opetustyön performanssia. Tässä jatkuvassa rakentamis- ja purkamisprosessissa opettaja toimii fyysisenä ja psyykkisenä jakamattomana kokonaisuutena, etsien omaa minuuttaan. Siinä on mukana sekä yksityinen että julkinen elämä (vrt. Julkunen & Silius 1995). Tarinoissa nousee esille opettajien ja oppijoiden monimuotoiset ja monikulttuuriset taustat, eurooppalaiset ja etniset. Opettajuuden ammatilliseksi pätevyudeksi ei enää riitä kielen hallinta, vaan kulttuuriset tekijät on osattava ottaa huomioon myös sukupuolen osalta. (Vrt. Cottingham ym. 1998.) Tämä muutos on luonut uusia haasteita opettajien työskentelyyn. On osattava toimia monikulttuurisissa ryhmissä keholliset merkityksenannot halliten, vedettävä opetusta verkkojen välityksellä ja taivuttava monelle kielelle. Maailman muutos nähdään pääasiallisesti positiivisena ja uusia mahdollisuuksia tuovana, mutta myös uhkana, joka luo lisää työpaineita.

Ruumis on sosiaali- ja terveysaloilla opetusmateriaalia, jota muokataan terveeksi. Sukupuoli ja etninen tausta ovat kehollisina vahvasti läsnä opetustilanteissa. Kehoa puetaan ja riisutaan, vaetetetaan ja koristellaan toisten katseltavaksi ja oman minuuden rakentamiseksi. Kehollinen toimijuus on sosiaalista ja kulttuurista viestitystä. Kehoa määritellään myös ulkoapäin. Pukeutumiseen liittyy symboliikkaa. Sillä vahvistetaan itseä, muutetaan minuutta, sitoudutaan ja sopeudutaan sosiaalisiin tilanteisiin. Keho voi kuitenkin pettää, sairastua ja uupua työstä, kuten Terhi Utraisen (2006, 57, 82–83) tutkimus osoittaa. Opetustyössä kehollinen toimijuus kehittyy ajattelun ja ymmärryksen kautta suhteina, hallintana ja vallankäyttönä.

Hyvä kommunikointi auttaa. Vakavasti puhuen, jos haluat olla kohtelias mies, se antaa muita mahdollisuuksia, ja silloin tulee esille sellaista, josta ei osaa puhua, mutta joka on olemassa. (M22U.)

Tässä unkarilaisessa narratiivissa korostuu opettajan oma kehollinen käyttäytyminen. Se vaikuttaa kollegoiden ja oppijoiden käyttäytymiseen. Kohtelias ja arvostava käytös auttaa oppimaan, edistymään uralla ja tekemään yhteistyötä kollegoiden kanssa. Tutkimukseni vahvistaa Terhi Utraisen (2006, 264–65) tutkimuslöydöksiä siitä, että opettajan olemassaolon turvallisuus palautuu ihmisten välisiin suhteisiin, jotka ovat konkreettisia, mutta samalla hauraita. Kehollisuus on ihmisen olemassaoloa ja naiset korostavat sitä miehiä enemmän. Luokassa pukeutuminen – vaatteet, kampaukset, ehostus – luovat merkityksiä, jopa eroottisia (vrt. Nas-

kali 1996, 16–30). Vaatteissa ilmentyy koulutus- ja ammattiala, esimerkiksi liiketalous mukaan lukien maatalousekonomia sekä sosiaali- ja terveydenhoito. Vaatetuksen koulutusala-kohtainen kulttuuri näkyy myös tutkimuspäiväkirjani havainnoissa opettajien pukeutumisena ja pukeutumiseen liittyvänä koristeluna. Opettajalla on oma mielikuvansa, miten missäkin tilanteessa voi pukeutua ja käyttäytyä. Pukeutumisella luodaan imagoa, muodostetaan ja ylläpidetään valta-asemia sekä hätkäytetään toisin ajattelevia vaikkapa lävistyksin (Poulter 2013).

Tulokseni myötäilevät Terhi Utraisen (2006, 56–57) tuloksia siitä, että pukeutumisella asetetaan rajoja, reunoja, joita yritetään paikata, täydentää ja kehystää. Hiukset ja meikki kuuluvat oleellisena osana pukeutumiseen. Pukeutuminen on sosiaalista ja tilannesidonnaista performanssia. Se muovaa minuutta, ottaa tilaa, antaa tilaa ja sillä annetaan lupauksia tai kielletään. Sukupuoli sisältyy opettajan toimijuuteen, kuten kieli ja pukeutuminenkin. Pohjimmiltaan opettajan pukeutumisessa on kysymys opettajan olemassaolosta ja niistä kulttuurisista rajoista, joita opettajalle sallitaan kunkin ammattialan traditioiden mukaan. Pukeutuminen on myös identiteetin haurauden parsimista vaatteiden, korujen, kampausten, meikkien ja kenkien avulla. Opettaja määrittää asemaansa suhteessa kollegoihinsa, yhteiskuntaan ja opiskelijoihin pukeutumisensa avulla.

”... ihminen on aina suhteessa johonkin, et millaisena sitten siinä kentässä, siinä koulutuksen kentässä tai siinä ammattialan kentässä, millaisena siinä kentässä tai ammattialan kentässä nähdään se ihminen ja sitten millaisena siinä nähdään ammattiala muiden – sehän kuuluu isompaan ammattialojen perheeseen – miten tämä tietty, vaikkapa tämä hotelli- ja ravintola-ala sijoittuu muitten ammattien perheeseen.” (M3F.)

Tutkimushavaintojeni mukaan opettajan puku, tuttu ja mukava, antaa turvallisen olon ja luo levollisuutta opetustyöhön. Mies on pukeutumisessa vapaampi kulttuurisista paineista kuin nainen. Naisten pukeutumiseen kiinnitetään enemmän huomiota kuin miesten. Myös esiintyminen ja ilmeet, kuten hymy, jäykkyys, rentous ja huumori viestittävät sukupuolelle sallittuja käyttäytymisrajoja. Opettaja määrittää oppilailleen pukeutumisellaan, puhumisellaan ja kehon kielellään itseään. Oppimistiloissa keho voidaan nähdä objektina, jota tarkkaillaan ja jonka perusteella arvioidaan. (Utraiainen 2006, 52; Richardson 1988, 26–27.) Pukeutuminen on myös vallankäyttöä, jolla määritetään omaa ja toisten paikkaa kehollisena performanssina. Sillä määritellään kuulumista haluttuun kulttuuriseen ryhmään opettajuudessa ja yhteiskunnassa (vrt. Yuval-Davis 2011b).

4.2.3 Kulttuurisia kohtaamisia ja paikantumisia opetus- ja oppimistiloissa

Tässä tutkimuksessa olen rajannut monikulttuurisuuden ja monimuotoisuuden ensisijaisesti siihen, kuinka sukupuoli esiintyy ja miten sitä esitetään opetus- ja koulutustiloissa. Nykyään ammatillisissa korkeakouluissa koulutetaan oppijoita globalisoituvan maailman työvoimaksi (Fenwick & Farell 2007). Monikulttuurisuuden kohtaamisen vaikeus tulee esille seuraavassa narratiivisessa ruonomuotoisessa tiivistyksessä:

En käytä stereotyyppioita, suuntaan katseen ihmiseen, en sukupuoleen, suhtaudun avoimesti ja reilusti. Jos stereotyyppioita esiintyy, otan ne avoimeen keskusteluun. (N8F.)

Tarinankertoja (N8F) jatkaa puhettaan esittämällä, että hänen tavoitteensa on edistää monikulttuurisia kohtaamisia ja purkaa segregatiota. Ajatus, että nainen on hyvä kun toimii kuin mies tai piilottaa oman sukupuolensa, elää opetusmaailman arjessa luoden mielikuvaa hyödyllisestä, globaalia neoliberalistista markkinataloutta tukevasta päättyöhön tyytyväisestä opettajasta. Näytteessä on kuitenkin vivahde androgyyniseen ajatteluun siitä, ettei sukupuoli merkitse mitään. Androgyynisyys sinällään on valittu tai tulkittu identiteetti. Androgyyninen ajattelu ymmärretään tässä tutkimuksessa opettajan omana ajatteluna ja havaintoina niistä käsitteistä ja käsityksistä lähtien, joita hänellä on käytössään. Tällöin androgyynisen ajattelun tulkintaa tapahtuu puheessa ja tekstissä opettajan omana pohdintana yksin ja yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Oletus androgyynisestä toimijuudesta murenee, mikäli androgyynistä ajattelua on mahdollista reflektoida sukupuolitietoisesti. Ymmärrän, että sukupuolitietoisuus kasvaa moninaisuuden diskursseista (vrt. Brunila 2009a; Lahelma 2009). Tärkeää on se, kuinka opettaja havainnoi omat ja kollegoittensa stereotyyppiset käyttäytymismallit ja miten hän suhtautuu niihin.

Aloitin oman opettajaurani kasvatustieteen opiskelijani. Sitten olin opettajana syrjäyty-misvaaran alaisilla ryhmillä. Yhteiskuntamme oli tuolloin hyvin toisenlainen. Ryhmissäni oli opiskelijoita, jotka olivat saaneet esimerkiksi eläkepäätöksen, mutta heitä yritettiin lyhyiden ohjaavien koulutuksien avulla saada takaisin työelämään ... Ryhmissä oli paljon oppijoita, jotka kärsivät sosiaalisista ongelmista, mielenterveysongelmista, alkoholismista jne. ... Jostain syystä jatkoin ohjaavan opettajan työtäni, koska koin sen haasteelliseksi. Minun kivijalkani on aito halu tukea oppijoitani uudessa elämäntilanteessa ... Menin ensimmäisenä päivänä luokkaan hihattomassa paidassa kouluttamaan maahanmuuttajia. Mieleeni ei edes tullut, että se ei ehkä ollut paras mahdollinen valinta ... (N9F.)

Kuvattu tilanne on uusi sekä opettajalle että oppijoille. Syntyy hämmennystä. Naisopettaja ja paljaat olkapäät! Vallalla on epäily naisen mahdollisuudesta olla ammatillainen opettaja (N9F). Tämä johtui oppijoiden taustoista, koska naisia ei ollut nähty opettajina. Lisäksi vielä pukeutuminen on esimerkissä kulttuurisesti 'säädetyt' eli liikaa paljastava. Opettaja rikkoo maahanmuuttajien kulttuurisia käytänteitä, pukeutumistapaa ja miehistä ylemmyyttä. Kertojan halu ymmärtää sukupuolen monimuotoisuutta monikulttuurisuuskontekstissa kasvaa tässä tarinassa. (Vrt. Crenshaw 2006; Cole 2009; Yuval-Davis 2011.) Tutkimus osoittaa, että opettaja voi korostaa pukeutumisellaan ammattialaansa (vrt. Utraiainen 2006, 35). Opettaja voi pukeutumisellaan suojata itsensä seksuaalisilta katseilta ollakseen säädyllyinen, kun hän paikantaa itseään monikulttuurisessa luokassa. Seuraava haastattelunäyte tulee matkailu- ja ravintola-alalta:

Hotelli- ja ravintola-ala ... on aina ollut kansainvälinen ala ... pukeutumiseen, tai tään-tyyppiset asiat, jotka ovat kulttuurista nousevia ja sitten meillä kuitenkin ollaan jossakin tiettyssä (suomalaisessa) toisenlaisessa kulttuurissa ja lainsäädäntö sanelee tiettyjä asioita meillä. Näitä ilmiöitä on, ja ne ovat aika vaikeita koulutuksessa. (M3F.)

L: Miten ne ovat vaikeita?

Jos siellä sanotaan näin, että kokkiopiskelija on tullut sellaisesta kulttuurista, jossa ei esimerkiksi nainen ole opettaja ja täällä kuitenkin kokkiopettajina on aika paljon naisia, niin se on jo yks sellainen, sen selvästi on huomannut opetuksessa ja opetusharjoittelukäynneissä. Siinä niinku näkyy se opettajan kunnioittaminen sillä tavalla se ei ole sitä, koska heidän kulttuurissaan ei oo ollut nainen opettajana. Sitä ei osata nähdä näin. Sit-

ten kun meillä täällä onkin se nainen opettajana, niin se näkyy selvästi. Toinen asia liittyy pukeutumiseen. Meillä hotelli- ja ravintola-ala ja yleensäkin ruuanvalmistukseen liittyvä lainsäädäntö on hirveen tarkka pukeutumisen suhteen, miten voidaan pukeutua ja sitten kuitenkin, esim. meillä on kotimaassa romaneja esimerkiksi, niin kyllä mä sitten tiedän, että on ollut vaikeuksia, että kyllä nyt lainsäädäntökin sanoo, että tällaiset renkaat korvissa voi olla tai se että siviilipitkiä hameita ei voi olla, siis näin, ja sitten näitä ihmisiä, joilla on kasvot vain tämän verran (burkha) näkyy ja sitten taas niillä ei ... ei niinku ... pitää mukautua näitten ihmisten mukautua siihen mitä meillä on ja se on tietyllä tavalla vaikeaa ja se kestää oman aikansa. (M3F.)

Opettajuus on aina matka ja oppimisprosessi, jossa opettaja laittaa itsensä alttiiksi asioille, joiden seurausta on vaikea ennakoida etukäteen. Se mietityttää, pitääkö monikulttuurisuutta opettaa yhdessä tai erikseen kehollisuuden ja sukupuolitietoisuuden kanssa.

Unkarissa on paljon erilaisia vähemmistöryhmiä, jotka puhuvat eri kieliä, jos joku on avomielinen hän voi oppia unkarin kieltä. Jos joku opiskelija lähtee ulkomaille, hänen tulisi tuntea kulttuurien erilaisuus. Unkarissa on muun muassa kiinalaisia, mustia ja jopa yksi nainen lastentarhassa on opettaja ja tulee Kuubasta. En ajattele, että meidän tarvitsi opettaa kulttuurisia erilaisuuksia, mutta jonkun pitäisi tuoda ne perheeseen, perhetaustaan. En panisi tätä (sukupuolitietoisuuden opetusta) kouluun, ehkä peruskoulutukseen, mutta ei yliopistoaikaan ... koska lapseen voi silloin (peruskoulutusvaiheessa) vaikuttaa, mutta myöhemmin ympärillä on niin paljon negatiivisia vaikutuksia, jopa koulutuksessa ... (eli on liian myöhäistä opettaa monikulttuurisuutta) (N19U.)

Opettajien kotimaiden historiallinen ja kulttuurinen tausta on luettavissa tarinoissa. Unkarilaisissa ja suomalaisissa tarinoissa monikulttuurisuuden kohtaaminen sekä lapsena että opiskelun yhteydessä on selkeästi esillä erilaisina sukupuolen ja opettajuuden paikantumisina. Englantilaisissa tarinoissa nousee esille brittiläisen imperiumin globaali historia, ajattelu ja monikulttuurinen väestö olemassa olevana tosiasiana. Eräässä tarinassa pohditaan suomalaisten ammatillisten korkeakoulujen sijoittumista Eurooppaan. Oppilaitoksen sijainnilla nähdään olevan merkitystä opetustyössä. Suomessa huumeongelmia ja väkivaltaa on koulutusympäristössä melko vähän. (M15U.)

Opettajalla voi olla pelkoa vieraiden kulttuurien kohtaamisessa (Vieluf ym. 2013). Neuvona tähän on suora kysyminen (M13F). Opettaja voi tunnin alussa kertoa luokassa, että ”tavoitteenamme on käyttää videointia ja kuinka se sopii teille, jotka tulette sieltä ja sieltä” (M13F). Kuitenkaan opettaja eikä oppija voi määritellä käyttäytymistään täysin omista kulttuuritaustoistaan lähtien. Jo paikallinen lainsäädäntö estää sen, kuten aiemmat tutkimusnäytteen ravintola-alalta osoittavat. Sopeutuminen, kotoutuminen ja kotouttaminen paikallisiin kulttuuriin tapoihin oppijana ja opettajana on elämänhallintaa ja ammatillista osaamista. Keskustelu sukupuolitietoisuudesta, tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta on opettajan toimijuutta. (Vrt. Bourdieu & Passeron 1990; Hakala 2007.)

Ymmärrys paikantumisesta, eettisyydestä ja opetustyön merkityksestä vaihtelee maakohdaisesti tarinoissa. Paikka on tällöin ajattelun, tekemisen, tietämisen ja tietoiseksi tulemisen tilana. Opettaja paikantuu ja opettajaa paikannetaan erilaisissa kohtaamistilanteissa. Opettajat reflektoivat paikantumisestaan tietoisesti tai tiedostamattaan. (Vrt. Palmu 2003; Ronkainen & Naskali 2007). Eräs opettaja (N19U) pohtii raskauden ja opetustyön yhdistämistä monikulttuurisessa kontekstissa. Seuraavassa kerrotaan oppijoiden monimuotoisesta kohtaamisesta käytännön harjoittelutunnilla:

... aasialaistauksilla naispuolisilla opiskelijoilla on oikeus, jos he tahtovat, työskennellä verhon takana käytännön tunneilla naisten kanssa ja naispuolisten ohjaavien henkilökunnan/opettajien kanssa ... (N17I).

Englannissa monimuotoisuutta opiskellaan siten, että oppijoille annetaan työstettäväksi huolellisesti valmisteltuja ja kirjoitettuja tehtäviä, jotka välttävät seksuaalista tai muunlaista syrjintää. Opintojaksojen alussa esitellään ensin brittiläiset säädökset tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Ne integroidaan opintoihin ja ohjauskeskusteluihin. Opettajan tavoitteena on sensitiivisyys ja säädyllyisyys kaikkia sukupuolia kohtaan. Opetuksessa joudutaan kiinnittämään enemmän huomiota mies- kuin naisopiskelijoiden tapaan kohdata ja käsitellä naispotilaita, kertoo eräs opettaja. (M22U.) Kulttuurinen oppijoiden erilaisuus vaikuttaa myös opettajan toimijuuteen:

... ainoa, mikä äkkiseltään tulee mieleen, niin meillä on yksi tyttö, joka on SriLankasta niin tietysti tämmöset ihan kulttuurisidonnaiset asiat, nehan liittyvät uskontoon ja tiettyihin tapoihin liittyvät asiat, jotka voivat olla sitten ehdottomia tabuja, esimerkiksi sianlihan käsittely. (N14F.)

Englantilaisissa tarinoissa hoidon ja hoivan alalla vallitsee monikulttuurisuus. Unkarilaisissa ja suomalaisissa tarinoissa monikulttuurisuus on vähäistä. Kulttuurisidonnaiset asiat, esimerkiksi se, voiko syödä tai tehdä sianlihasta ruokaa, voiko käyttää kasvot joko osittain tai lähes kokonaan peittävää päähinettä keittiössä tai onko kasvisyöjä, tai voiko nainen edes toimia opettajana ovat kuitenkin lisääntymässä opetuksessa. Eurooppalaisen yhteistyön kasvu ja tietoverkkojen välityksellä tapahtuva opetus ovat muuttamassa monikulttuurisia sukupuolikäsityksiä. Tämä tarkoittaa sitä, että paikalliset kulttuurit tulevat liikkuviksi ja ymmärrys sukupuolesta monimuotoistuu. Kaiken kaikkiaan sekä opettajankouluttajan että korkeakouluopettajan työssä näkökulma näyttää siirtyvän monikulttuuriseen ja –muotoiseen kasvatukseen (Timonen & Kantelinen 2013).

”Tällä hetkellä olen häikäistynyt avoimen internetmaailman mahdollisuuksista... Siis rakastan avointa ja hierarkioista vapaata internettiä ja sosiaalista webbiä jne. Voin keskustella ja vaikka kirjoittaa kirjaa oppimisesta maailman huippujen kanssa. Lähellä taas ammatillinen korkeakoulu on hierarkkinen ja 'kaikki fiksu on kielletty' ja jopa ilmoitustaulun fontit määrätään (nainen, markkinointipäällikkö). Kun avaan tietokoneen, olen toisessa vapaassa maailmassa ja nautin... (N7F).”

Opettaja omaa paikkaansa etsimässä

Seuraavaksi tarkastelen noin 40 vuotiaan opettajan (M18I) kirjoittamaa tarinaa toimijuudesta ja oman paikkansa etsinnästä ammatillisena korkeakouluopettajana Maaret Wagerin (1994) tutkimusta soveltaen seuraavasti: (1) subjektiivisuus, (2) roolimallin identifiointi ja (3) realistinen identifiointi täydennettynä sukupuolitietoisuudella. Maaret Wagerin (1994) tavoin ymmärrän subjektiivisuuden (a) materiaaliseksi, mentaaliseksi ja henkiseksi/sosiaaliseksi minuudeksi sekä sukupuolitietoiseksi toimijuudeksi. Roolimalli-identifioinnin (b) ymmärrän idealistisena minänä eli sellaisena kuin yksilö haluaa olla tai sen vastakohtana eli olemalla

erilainen. Realistisen identifioinnin ymmärrän kehollisuutena/ruumiillisuutena, kehollisina/ruumiillisina kokemuksina, kulttuurisesti ja sosiaalisesti ymmärrettynä ja tuotettuna.

Kertojan ammatilliseen opettajuuteen ja tutkijuuteen kehittynyt urapolku alkoi Afrikasta suurperheestä, jossa isä oli koulun vahtimestari ja äiti kotiäiti. Kertoja kulkeutui useiden valtioiden kautta Englantiin. Opiskelupolku muodostuu peruskoulusta, lukiosta ja ammatillisesta koulutuksesta, edeten ammatilliseen korkeakouluun ja tiedeyliopistoon. Peruskoulutuksen kertoja suoritti kahdessa afrikkalaisessa valtiossa (Etiopia ja Kenia) ja yliopistollisen koulutuksen Englannissa lahjakkaana stipendiaattina. Tarinan mukaan hän ei ole kokenut opiskeluaikanaan kulttuurista shokkia tai ongelmia eurooppalaisesta valtaväestöstä eroavasta ihonväristään tai sukupuolestaan. Hän ei myöskään ole kokenut minkäänlaista syrjintää työskennellessään tuntiopettajana, nuorempana lehtorina, vanhempana lehtorina, tutkijaopettajana ja tutkijatohtorina (vrt. Malmi 2009; Leitner 2013). Tarinankirjoittaja näkee elämänsä rikkautena mahdollisuuden työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä. Hänen elämänfilosofiansa perustuu vahvaan protestanttiseen uskoon. Hän kuvailee itseään ekumeeniseksi, globaaliksi ja monikulttuuriseksi nomadiksi. Sukupuoli teoreettisena kysymyksenä tai käytännön ilmentymänä on hänelle vieras aihealue. Kun hän pohdiskelee sukupuoltaan, itsetuntemustaan (self-conscious) ja mentaalista minuuttaan (ja sukupuoliperustaista subjektiviteettiä), hän ei havaitse kohdanneensa miehisydestään etua tai haittaa opetus- ja tutkimustyössään. Hänen mukaansa opettajan tulee olla sensitiivinen, eettinen ja valmis kuuntelemaan huolellisesti opiskelijoiden tarpeita sukupuolesta riippumatta.

Mentaalinen minuus kehittyy tarinan mukaan opettajalla kaiken aikaa, koska opettaja on aina myös oppija. Oppiminen on jatkuva prosessi opetustyössä. Oppimisen on päivittäistä tiedon ja taidon edistämistä ja uuden teknologian käyttöön oton hyödyntämistä ammatilliseen opettajuuteen. Tähän ammatillisesti suuntautunut yliopisto tarjoaa mahdollisuuksia erilaisilla kursseilla ja harjoituksilla.

Materiaalinen minuus ilmenee tarinassa haluna tehdä työt hyvin ja muodostaa hyvä perhe. Kertoja on urasuuntautunut ja kunnianhimoinen, mutta samanaikaisesti hän toteaa, ettei halua tehdä mitään pahaa kollegoilleen, eli että hän ei halua käyttää kynärpäätaktiikkaa uralla etenemiseen. Kertojalla on runsaasti tieteellisiä ja populaarisia julkaisuja asuinmaassaan (tarinankirjoittamisen jälkeen kotimaassaan) ja muissa maissa. Sosiaalinen/henkinen minuus on voimakkaasti läsnä tarinassa. Tarinassa korostuu tietoinen halu länsimaiseen urakehitykseen nuoresta pojasta aina tähän päivään saakka. Kirjoitetussa tarinassa ja käydyissä keskusteluissa henkii ajatus siitä, että hän haluaa olla kuten muutkin britit.

Urasuuntautuneisuus edellyttää äärimmäisen kovaa työskentelyä. Työ on hänelle nautinnollista. Tutkijaopettajuus on unelma-ammatti. Hän kirjoittaa, ”a dream came true”, unelmas-ta tuli totta. Kasvatus on hänelle tarinansa mukaan väline, jolla voidaan muuttaa yhteiskuntaa. Hän etenee näin Paolo Freiren (esim. 1985) viitoittamalla tiellä, jolla opettajan tehtäväksi nähdään oppijoiden rohkaiseminen. Itsetuntemus, materiaalinen ja mentaalinen/henkinen minuus auttavat identifioimaan ammatillisuutta ja ammattiin liittyvää subjektiutta jopa sukupuolitietoisesti. Kyse on myös henkisestä etsinnästä ja elämästä eli siitä, mihin ja miten opettaja haluaa ohjata kanssakulkijaopiskelijoitaan.

Kun edellä kuvattua tarinaa tarkastellaan roolimallien; idealistisen ja vastakkaisen identifioinnin perusteella (vrt. Wager 1994, 45), havaitaan, että opettaja (M18F) haluaa olla samanlainen kuin muut britit tietyin rajoituksin. Esimerkkinä tästä on hänen adoptoimansa länsimainen kulttuuri (idealistic identification), mutta hän ei ole adoptoinut muun muassa länsimaista juomiskulttuuria (pubs & clubs) (contra identification). Lisäksi hän haluaa olla yhteisöllinen, ei individualisti. Individualismissa hän näkee vaaroja, muun muassa yhteisöllisen toiminnan

merkityksen vähättelynä. Hän arvelee olevansa etuoikeutettu henkilökunnassa sukupuolensa perusteella. Siksi hänen mielestään on tärkeää tunnistaa oma subjektiivisuus ja paikantuminen. Tarinassa ammatillinen korkeakouluopettajuus on selkeää subjektiivisuuden rakentamista (ks. myös Kennedy 1995; Keating 2007).

Opettajan (M18I) sukupuolitietoinen subjektiivisuus rakentuu materiaalisesta, mentaalista ja sosiaalisesta toimijuudesta eli Maaret Wagerin (1994) tutkimuksen a-vaihtoehdon mukaisesti. Vaikka sukupuoli ei olisi opettajan ajattelun keskiössä, se helpottaa ymmärtämään erilaisuutta. Näkymätön sukupuoli muuttuu silloin näkyväksi. Brittiläistynyt opettaja (M18I) kertoo, että hänellä ei ole opetustyössään mitään erityispreferenssiä millekään sukupuolelle tai ikäryhmälle. Hän ei osaa määritellä itseään sukupuolitapaiseksi toimijaksi, vaan tapaisuus toiminnassa perustuu enemmänkin ekumeenisuuteen ja globaaliin ihmisoikeuteen. Hän määrittelee toimintansa lähtökohdaksi ”lempeän työskentelyn molempia sukupuolia kohtaan”. Sukupuoli-sana sisältää hänen tarinassaan ymmärryksen useammasta kuin kahdesta sukupuolesta. Tarinoija on ”globaali nomadi”, maailmankansalainen, jolle koti, työpaikka ja maat sekä maanosat ovat vaihtuneet elämänmatkan varrella. Hän on humaani ja avarakatseinen ihminen. Samantyyppistä ajattelua esiintyy muun muassa unkarilaisen (M22U) ja suomalaisen sosiaali- ja terveysalalla toimivan opettajan (M18F) tarinoissa. Ikä ei näissä tarinoissa korostu. Tämä saattaa johtua kertojien keski-ikäisyydestä. Tällöin ikä ei ole vielä esillä kehollisena rapistavana tekijänä.

Kuten edellä kuvattu elämänmittainen narratiivi osoittaa, opettajan oma ymmärrys kasvatustyöstä määrittää opettajan paikkaa. Tämä tutkimuslöydös on linjassa Tarja Palmun (2003) havaintojen kanssa. Tarinoissa maailma on pienentynyt samanaikaisesti globaaliksi ja lokaaliksi. Bolognan sopimuksesta (1999) on tullut arjen käytäntöä siten, että opettajat ja opiskelijat toimivat yhteistyössä yli valtion rajojen. Euroopassa liikutaan ja globaali maailma on läsnä opetuksessa. Tämä tekee sukupuolitietoisuuden opettamisen haasteelliseksi. Opiskelijoita ohjataan toimimaan monimuotoisessa maailmassa. Opettajalle globaali maailma asettaa suuria, joskus hyvin vaikeita, uudelleen oppimisen ja poisoppimisen tarpeita. Menneeseen ei voi juuttua. Jokainen opettaja rakentaa kuitenkin tulevaa oman elämänkulkunsa pohjalta. Englantilaisissa tarinoissa maailma on jo globaali ja monikulttuurinen. Suomalaisissa ja unkarilaisissa tarinoissa monikulttuurisuus on lisääntymässä koko ajan. Kyse on silloin yksilön kyvystä kohdata erilaisuutta ja olla sukupuolestaan tietoinen ihminen.

Usein yhteistyökumppanit ovat kunnioitettuun ikään ehtineitä miehiä joiden voi olla hieman vaikeaa ymmärtää yhteiskuntamme ja organisaatioidemme matalaa hierarkiaa. (N9F.)”

4.2.4 Tiedon ja taidon yhteensovittamista

Ammatillista korkeakouluopettajuutta ja opettajakoulutusta pidetään tarinoissa vaativana työnä, jossa opettajan on hallittava tiedollisen tietämyksen lisäksi opetettavan aihealueen taidollinen puoli. Opettajat ovat tällöin tiedon ja sen avulla tuotettavan käytännön taidon yhteen sovittajia, kuten Katriina Maarasen ja Leena Krokforsin (2008) tutkimus opettajakoulutuksesta esittää. Korkeakouluopettajalta edellytetään vankkaa käytännön kokemusta omalta koulutusosaltaan, oli se sitten miesten tai naisten ammattialaksi mielletty ala. Konstruktivistisen käsityksen mukaan opettaja on oppijan kanssakulkija.

”Tieto opettajan työssäni on hyvin kokonaisvaltainen asia. Tieto ja taito tulevat hyvin lähelle toisiaan, työssä tarvitaan monenlaista osaamista (jonka taustalla erilaista tietoa). Opetustyössä pitää ymmärtää oppimisen lainalaisuuksia (miten ihminen oppii), ihmisen toimintaa ja ymmärtää ohjaamisen erilaisia kysymyksiä sekä koulun toimintaympäristöä ja toimintaa monipuolisesti.” (N8F.)

Suora lainaus haastattelusta (N8F) lähenee konstruktivistista ja sosiokonstruktivistista ymmärrystä tiedosta ja oppimisesta prosessina. R. Vance Peavy (2006, 159) näkee konstruktivismia siten, että elämä ja työ rakentuvat elettäessä ja työtä tehdessä. Näkökulma tuo esille Hannu Kotilan (2003b) jäsenyyttä tiedon ja taidon yhdistymisestä. Taina Kinnunen ja Johanna Seppänen ovat puolestaan tutkineet opettajaruumista (2009, 6–17). Heidän (emt.) mukaansa tieto on länsimaisessa yhteiskunnassa sidottu perinteisesti mieleen eikä kehoon. Kuitenkin he (emt.) osoittavat, että opettaja esiintyy kehollisesti oppimistiloissa. Tällöin tieto muokkautuu ja esitetty kokonaisvaltaisesti mielen ja kehon toimintana sukupuolen sitoutuneesti. Lisäksi oleellista on, miten tieto saadaan välittymään taidoksi ja työn tekemiseksi. Tieto ei ole täysin riippumaton tiedon tarkastelijasta ja hänen positiostaan (vrt. Niemi 2013, 39). Opettajat näkevät tiedon voimavarana ja tuovat esille sen, että kukaan ei voi hallita tietoa täydellisesti. Tällöin oleelliseksi nousee miten tietoa hankitaan, valitaan, jatkojalostetaan ja esitetään. Lisäksi oleellista on se, miten tieto saadaan välittymään taidoksi, työn tekemiseksi (M3F; M15F). Tällöin esille nousee kysymys siitä, onko tieto sukupuolisokeaa vai -tietoista ja miten luetaan tai luetutetaan tekstejä.

Pyrimme opiskelmaan/opettamaan kirjallisuuden avulla kokonaisuuksia. Käytämme tieteellistä kirjallisuutta, uutta kirjallisuutta, soveltavaa kirjallisuutta ja arkkikirjallisuutta. Osaamistaso ammatilliseen opettajakoulutukseen hakeutuvilla on hyvin vaihteleva, samoin ammattikokemuksen määrä. Ammattialatausta on monenkirjava ja opettaja-opiskelijat ovat hyvin eri ikäisiä. Tyypillinen lähtökohta on keskikoulupohja ja tekniikan tai liiketalouden tutkinto. Opiskelijoiden kielitaito ja kirjoittaminen eivät ole kovin vahvoja. Toki joukossa on maisterin koulutuksen saaneita – yliopettajat: lisensiaatit ja tohtorit unohdettiin ... Opiskelijat lukevat kohtalaisen vähän alan kirjallisuutta. Kuinka tähän sitten voitaisiin yhdistää sukupuolen ymmärtäminen? (N1F.)

Taidon opettamisessa ja oppimisessa on erään opettajan (M3F) mukaan kolme vaihetta; kognitiivinen, työn tekemisen vaihe ja autonominen vaihe. Kognitiivisessa vaiheessa taidolle luodaan tiedollinen pohja. Se voi olla vertailua, yhteenvetoa, luokittelua, arviointia, mielikuvia, metaforia ja yleensäkin tiedon keräämistä ja jäsentämistä. Sen ei tarvitse olla laajaa teoriaa, vaan esimerkiksi työohje. Työn tekemisen vaiheessa muodostetaan kokonaisuuksia, joissa opetellaan näkemään työn tekemisen järjestys. Kolmannessa eli autonomisessa vaiheessa opiskelija oppii itsenäiseen työskentelyyn. Oppilaitoksessa tämä vaihe on harjoittelua, jota jatketaan työelämässä. Opetustyyli nähdään joissakin tapauksissa sukupuoleen sitoutuneena:

*L: Miten sukupuoli näkyy opetuksessa ja opetuksen tietorakenteissa?
Usein miesten tuottama opetus on perinteistä, luennointia, tieto esitetään autoritäärisen mallin mukaisesti (N5F.)”*

Opettajankouluttajan (N7F) suhde tietoon on professionaalista. Näkemys siitä, mitä professionaalisuus on vaihtelee ajassa. Ammatillinen korkeakouluopettaja toimii sosiaalisessa todellisuudessa erilaisten kasvatustieteellisten suuntausten ohjaamana. Weberiläiset ovat pitäneet tietoa itseisarvoisena ja tärkeänä ammattien, esimerkiksi opettajuuden kannalta ja nähneet tiedon merkityksen myös vallan kautta. Koulutusala määrittää käsitystä tiedosta, kuten toinen (M6F) opettaja toteaa. Jos opiskelijoiden koulutus ja ammatti perustuvat luonnontieteisiin (M6F selventää: tekniikka ja liikenne, luonnonvara-alat, terveysala ja osittain myös kauppa ja hallinto), niin opiskelijoilla käsitys todellisuudesta tuntuu olevan realistinen ja sen mukaisesti käsitys tiedosta objektiivinen. Sosiaalitieteilijät, mukaan lukien käyttäytymistieteilijät, vastavasti näyttävät ymmärtävän asioita relativisesti, jopa subjektivismiin saakka. Nämä luonnehdinnat ovat yleisiä ja eivät sinällään määritä ketään yksilöä, vaan karakterisoivat laajempia ryhmiä ja ammattialoja. Sukupuoli ei tule tämän opettajan (M6F) tarinassa millään tavalla esille. Opetus tulevaisuutta varten korostuu seuraavassa tekstiivistyksessä:

Filosofiset, eettiset, moraaliset perusteet ovat tarpeellisia tiedoissani ja taidoissani. Kainen aikaa on muistettava, että koulutan tulevaisuuden ammattilaisia. (N16I.)

Tekstiivistys osoittaa, että ammatillisten korkeakoulujen työelämäyhteys ja näkemys tulevaisuudessa tarvittavista tiedoista ja taidoista on oleellista (vrt. Ireson 2008). Tämä saa vahvistusta bell hooksin (1994, 65, 92) näkemystä siitä, että tiedolla ja taidolla ei ole merkitystä, ellei yksilö löydä yhteyttä opetustilan ulkopuolelle.

”Sanoin, että ammatitietoa ja taito syntyvät ja kehittyvät pitkällisen kokemuksen kautta (kouluttajan työ) eli perustuu työkokemukseen eli työn tekemisen kautta hankittua tietoa ja taitoa. Professionaalinen toiminta sitoutuu tekemiseen ja sen taitoihin ja työhön. Oma ammatillinen tausta ja siinä hankitut työkokemukset ovat tärkeitä oman ammatitaidon hankkimisen kehittymisen kannalta ... Toinen tärkeä taitolaji näkemyksellisyys – sekin kehittyy työtä tekemällä ja on hiljaista tietoa. On tärkeä nähdä ammatillinen ala kokonaisuutena ja sen kehitys historiasta nykypäivään ja tulevaan. Kolmas tärkeä taitolaji on organisointitaito ... oppia suunnittelemaan työnsä ja oppimisensa osana organisaatiota ja osana aluetta tai vieläkin laajemmin. (N10F.)

”Taidot ovat sosiaalisesti opittuja, taitavasti matkitaan ja opetellaan oppimaan. Hyvä sosiaalinen taito on opettajuudessa etu. On helpompi myydä opettajan taitamiseen liittyvää keskustelua. Keskustelu uppoutuu helpommin naisvaltaisten alojen piirissä. Keskustelu syntyy itselle ja rakentaa itseyttä. Moni näkee kuitenkin vain yhden mahdollisen tavan toimia. Jos on hyvä opettamisen taito, opettaa luonnostaan ja opettelee opettamaan. Tyypillisesti nainen kasvattaa tyttöjä ja poikia. (M15F.)”

Tarina korostaa naisten vastuuta tietojen ja taitojen opettamisessa sukupuolista riippumatta tasavertaisesti. Miehen kasvatusvastuu näkyy tarinassa vähäisempänä. Opettaja (N16I, nainen) korostaa opettajan työssä kommunikoinnin merkitystä erilaisissa tilanteissa, opiskelijoiden tarpeiden mukaista lähestymistapaa oppiaineeseen ja oman ammatitaidon ylläpitoa sitä tukevine materiaaleineen. Hän näkee, että opettajalla on sosiaalista ja poliittista vastuuta kasvatustyössä. Erityisesti hän korostaa tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia vammaisille opiskelijoille. Mitä sitten taito on?

”... se on taitoa toimia vuorovaikutteisesti ja laittaa omat tietonsa yhteiseen käyttöön. Katson olevani ryhmänohjaaja, mutta pyrin näkemään jokaisessa ryhmässä paljon mahdollisuuksia yhteiseen taidon – ja tiedon – rakentamiseen. En kyllä näe taitojeni kehittyneen sukupuoliperustaisesti.” (N8F.)

Kasvatustilanteet ovat kriittisen reflektion paikkoja oppimisen edistämiseksi. Tällöin kysymys on myös siitä, arvostetaanko erilaisten sukupuolten tietoja ja taitoja tasa-arvoisesti. Tämä kysymys ei kuitenkaan nouse esille tarinoissa voimakkaasti, mutta on luettavissa ”rivien välistä”. Tarinoissa ei myöskään tule esille kulttuurisen kompetenssin käsite, jolla tarkoitetaan muun muassa tietoja ja taitoja kohdata erilaisista kulttuuritaustoista tulevia oppijoita. Keskusteluun nousee kuitenkin kysymys siitä, että opettajan tulisi ymmärtää kokonaisvaltaisesti se todellisuus, josta opiskelijat, maahanmuuttajina tulevat. Ammatillisen korkeakoulun luonne käytännön taidon ja tiedon yhteensovittamiseen nähdään tärkeäksi.

... ja tää huomattava ero on tullut siitä, että ihmisillä ei ole käsitystä työstä – siis lähes tulkoon kokonaan kaikilla ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ei oo käsitystä siitä mitä työ on, mitä työn tekeminen on, tai mitä vieraan palveluksessa työn tekeminen on, vaan se työ on monelle semmonen vieras käsite tuolla jossakin. Se on minusta huoletuttavaa. Sillä tavalla jos ajatellaan ammatillisen koulutuksen perustehtävää, että tuoda laaja pohja, antaa laaja perusvalmiuspohja ja samanaikaisesti sitten myöskin jo tuoda, ainakin kolmannen vuoden opiskelijoille, tämmöistä erikoistumisen mahdollisuutta, niin minä en, mä en usko siihen hirveen pitkälle. Näin voidaan toki tehdä, mutta mä en usko siihen, että se olisi kauheen toimiva ja tehokas. (M3F.)

Edellä kerrotun mukaan opetuksen vaikeutena on nuorten etääntyminen käytännön työstä. Opettajan ylemmyys ja toiminta tietoa jakavana on romuttunut:

”Kyllä me ennen oltiin kuninkaita nyt me ollaan vähän niinku rinssejä. Muutos on ollut valtava.” (N12F.)

Kaikki (N = 23) tarinankertoajat ja -kirjoittajat korostivat ammatillisten opettajien ja opettajakouluttajien työtä asiantuntijatehtävänä. Teoreettista työn hallintaa ja käytännöllistä taitoa korostetaan tarinoissa sanomalla, että tietoa ja taitoa ei voi erottaa toisistaan (esim. M3F, M15F). Liike- ja aluetaloudessa tieto ja taito nähdään seuraavasti:

Ammatillinen tieto on se mitä vaaditaan ja pitää hallita. Se on tärkeä ja se on erittäin tärkeää, koska opiskelijat osaavat kysyä monia erityisiä asioita maanviljelyksestä ja opettajan tulee osata vastata opiskelijoiden kysymyksiin. Jos opettajalla ei ole alasta mitään käytännön kokemusta, silloin opettaja ei pysty antamaan oikeita vastauksia. Se on myös luottamusta opiskelijoiden puolelta siitä, että he luottavat siihen, mitä opettaja opettaa. Jos opiskelijoilla on tuntemusta siitä, ettei opettaja tiedä mitä puhuu, silloin he eivät voi luottaa opettajaansa. Toisin sanoen, jos opettajalla ei ole vastuuta ja luotettavaa tietoa opetettavasta aiheestaan, se on silloin sitä, ettei opettaja ole luotettava. Opettajalla tulee olla jonkinlaista kokemusta myös opiskelijoista, joita hän voi tukea ja nostaa opinnoissa. (M22U.)

Tarinassa korostuu opettajan toiminnan ammatillinen osaaminen käytännössä ja opiskelijoiden tuntemus sekä oman toiminnan kriittinen arviointi. Kuitenkin muun muassa Sandra Hardingin (1987) mukaan valtaa pitävät määrittävät sen, kenen tieto on totta. Tiedon subjektiivinen luonne on näin esillä. Vallan kautta tiedon totuusarvo määrittyy ja voi johtaa marginaalissa olevan koulutusalan tai opettajien vähättelyyn. Tiedon ja taidon yhteensovittamisessa tarinointi nähdään hyvänä opettamismenetelmänä (M13F, vrt. Heikkinen & Syrjälä 2002; Hänninen 2002; Peavy 2006). Opettajan syvälinen taito tehdä työtä, kehittää tietoaan ja taitojaan sekä opiskelijoiden ohjausta korostuu (vrt. Juutilainen 2007b).

”Jos sitten ajattelen, mitkä ovat kolme keskeistä tietämisen aluetta työssäni, niin ensinnäkin pätevyys fysioterapian opetusalueella, opetussuunnitelmaosaaminen, tarkoituksenmukaisten tuntisuunnitelmien valmistaminen siten, että opiskelijoiden tarpeet osataan ottaa huomioon. Toiseksi, lehtorin tulee olla tietoinen kuinka mahdollistetaan oppiminen oppijalle ja kuinka tulla elämänikäiseksi oppijaksi. Uskon, että yliopisto-opiskelijat ovat aloittamassa uraansa. Hän haluaa oppia kuinka opettaa itse klinikakäytänteitä tulevaisuudessa. Syy saattaa olla siinä, että opiskelija haluaa kohdata tulevien työnantajien vaateet ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen. Kolmanneksi, lehtorin tulee olla sopeutuva ja joustaa kohtaamaan ammatin vaateet ja yliopiston tavoitteet. Mielestäni lehtorin pitää olla kaiken aikaa oppija. Tämä pitäisi olla erottamaton osa ammattia; ylläpitää päivittäin tietotasoaan, seurata ja ottaa haltuunsa uuden teknologian kehittymistä ammatilliseksi osaamiseksi. Tämä täytyy osittain silloin, kun työnantajilla on aikaa ja mahdollisuutta lähettää henkilökuntaa tarkoituksenmukaisille kursseille ja palvelukoulutukseen.” (M18I.)

Opettaja pohtii ajattelunsa ja toimintansa lähtökohtia, ennakoasetelmia ja ennakkoluuloja reflektoiden uuteen tietoon. Ajattelun ajattelu johtaa tietojen ja taitojen uudelleenarviointiin ja sitä kautta muutokseen. Tämän käsitteistön mukaisesti aistiminen, kuten tunteet ja kipu, näkyvät narratiiveissa kerrottuina tai kirjoitettuina kehollisina kokemuksina, hyväksyntänä tai hyljeksintänä. Aistiminen näkyy opettajan performanssina, metaforina, äänenä ja kielenä. Se näkyy toimijuudessa, esimerkiksi siinä, otetaanko sukupuolitietoisuus mukaan opetukseen vai suljetaanko se opetuksesta pois. Havaitseminen, aistiminen ja ajattelu kutoutuvat yhteen. Keho ja mieli nähdään tällöin erottamattomana kokonaisuutena. Tietoa ja taitoa tuotettaessa keskustelu tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja sukupuolesta on kuitenkin vähäistä. Erään opettajan mukaan edelläkuvattuja asioita ei tule edes ajatelleeksi (M14F). Sukupuolta enemmän kysymys on tällöin enemmän persoonallisuudesta ja tavasta toimia. Pienehköillä paikkakunnilla sukupuoleen sitoutuvat perinteiset tavat toimia ovat voimakkaammin esillä kuin isoissa kaupungeissa (M14F). Ammatilliselle korkeakouluopettajalle merkitykselliseksi nousee myös se, miten hän kykenee tukemaan opiskelijansa ammatillista – ja myös sukupuolitietoista – kasvua.

”.. Siihen liittyy myös motorististen taitojen eli onko opettajalla niin ku motoriset taidot kunnossa ja siihen tulee silloin myös aistit. Ammatitaidon ja työn opettamisessa, ruuan valmistuksessa - totta kai nämä esimerkit tulevat helpoimmin esille, työn äänet ovat äärimmäisen tärkeitä ja niitä opitaan näissä, kun tehdään näitä havainnollistamisharjoituksia ... ja sitten ihminen saa sitten nähdä itsensä ja minä asetan nämä kysymykset etukäteen jo, että näitten kysymysten kautta katso itseäsi ja rupea arvioimaan miten kaikki

nää tulee esille, millä tavalla sä havainnollistat, miten teknisesti suoriudut, miten sun motorikka toimii, kuinka noteeraat työn äänet ja mikä on ympäristön merkitys.” (M3F.)

Opetustyö kehittyy opettajan kehittymisen myötä, esimerkiksi silloin, kun opettaja oppii lukemaan kriittisesti ja sukupuolitietoisesti ympäristöään ja aineistojaan rakentaessaan tietoa ja taitoa yhdessä oppijoiden kanssa. Opettajan kyky arvioida sitä, mihin kasvatusta ja koulutusta tarvitaan, on tämän tutkimuksen, kuten myös useiden muiden tutkijoiden mukaan oleellista. (Vrt. Mezirow 1995; Kalli 2003.)

4.2.5 Tekstitiivistykset toimijuudesta

Neutraalisuuteen pyrkimystä suomalaisissa tarinoissa

Sukupuoli on esillä suomalaisina toimintatapoina, jonka juuret ovat kotikasvatuksessa ja mielikuvissa ammateista. (N = 2.) Opettajan oma opiskelu- ja työkokemus luo ymmärrystä (sukupuolesta) (N = 3). Opetusalan substanssin hallinta on oleellista. Opettajuudessa ihminen on työkalu ja työtä pidetään asiantuntijatehtävänä. (N = 15.) Opiskelijoihin suhtaudutaan esimerkiksi äidillisesti tai ulkokohtaisesti. Syrjintää esiintyy enemmänkin etnisen taustan kuin sukupuolen perusteella. Oletetaan, että miehet ehkä edellyttävät enemmän miestapaista argumentointia, lukuja ja faktoja kuin naiset. Virallisissa kokouksissa naiset laitetaan usein kirjoittamaan muistioita. Opettaja käyttää valtaa opetussisältöihin ja -menetelmiin, arviointiin ja kollegiaaliseen yhteistyöhön, myös sukupuoleen sitoutuneesti. Joissakin kansainvälisissä yhteyksissä nainen herättää vielä ihmetystä.

Useat opettajat yrittävät toimia sukupuolineutraalisti (N = 4). Tällöin ei mietitä sukupuolen merkitystä tai tapaa toimia kulttuuristen sukupuoleen liitettyjen mielikuvien mukaan (N = 3). Opettajat pitävät itseään sukupuolineutraaleina ja näkevät, ettei sukupuolesta ole etua tai haittaa tai, että sukupuolella olisi jotakin merkitystä suomalaisessa kontekstissa. Yleisesti ottaen sukupuolitietoisuus on tuntematonta ja sukupuolen mukaista eriarvoista kohtelua ei osata tunnustaa eikä tunnustaa (N = 4). Ammatillisilta korkeakouluopettajilta puuttuu käsitteitä käsitellä sukupuolta. Naisiin opettajina on joskus vähättelyä kollegoiden taholta. Opiskelijat eivät vähättele naisia opettajina. Esimiesten asenteet ovat myönteisiä kaikkia sukupuolia ja sukupuolisia suuntautumisia kohtaan. Sukupuolta enemmän opetustyöhön vaikuttaa se, mitä osaa, miten asennoituu, miten kehittää työtä ja kuinka edistää ja työskentelee ryhmissä korkeakoulun sisällä ja yhteistyössä työelämän kanssa.

Ammatillisten korkeakoulujen johtamisessa ja asiantuntijuuden opiskelussa sukupuoli pitäisi ottaa esille sanallisesti, numeraalisesti ja toiminnallisesti, samoin kuin monikulttuurisuus, yksilöiden monimuotoisuus, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussäädökset (N = 3). Vain näin sukupuolitietoisesta opettajuudesta tulee hyväksytty asia. Kansainvälisyys on useille esimiehille ja opettajille sanahelinää, vaikka yhteistyö kansainvälisten korkeakoulujen ja opettajakollegoiden kanssa lisääntyy ja opiskelijaryhmät ovat yhä monikulttuurisempia ja -muotoisia. Kielen ja kulttuurin hallitseminen on haasteellista.

Ammatillisen korkeakoulun koulutusala määrittää tiedonkäsittelytapoja. Miesten alaksi miellettyissä luonnontieteissä käsitys tiedosta näyttäytyy objektiivisena ja realistisena. Naisten alaksi mielletyllä sosiaali- ja terveysalalla ymmärretään asioita relatiivisesti, jopa subjektivismiin saakka. Tieto sekä siihen liittyvä taito muuttuvat jatkuvasti. Ihmiset ovat yksilöitä tiedon ja taidon omaksumisessa ja käsittelyssä. Tieto sinällään järjestyy formaaliin, praktiseen ja metakognitiiviseen tietämykseen. Millään tietoa alueella opetustyössä ei voida edetä kovin syvällisesti. Työelämäyhteistyö, työn ja yhteiskunnan muutos ja toisiinsa kytkeytyminen korostuvat kotimaisella ja kansainvälisellä tasolla. Opettajan on oltava tietoinen valintojensa yhteiskunnallisista ja yhteisöllisistä seurauksista. Työn etiikka liittyy tähän.

Tieto ja taito ovat ammatillisissa korkeakouluissa yhteen sitoutuneita (N = 15). Taito sisältää aina tiedollisen konstruktion tiedostetusti tai tiedostamatta. On osattava ajatella ja toimia yhtä aikaa monella tasolla toisten kanssa, ymmärrettävä erilaisuutta ja yksilöllisyyttä. Taitoa on kyky neuvotella, perustella ja kunnioittaa toisten tietoja ja taitoja. Taitoon liittyy ohjauksellinen ja opettamisen valmius. Miehet naisvaltaisilla aloilla opettajina rikkovat perinteisiä toimintatapoja ja naiset miesvaltaisilla aloilla. Opiskelijoiden suhtautuminen miehiin opettajina on naisvaltaisella alalla erilaista kuin suhtautuminen naisiin. Tämä sama ilmiö näkyy tekniikassa opiskelijoiden suhtautumisessa naiseen teknisten tietojen ja taitojen opettajana (N = 1).

Opettajan työotteen pitäisi sinällään olla rohkea ja uudistushakuinen yhteisöllisesti. Taidot ovat sosiaalisesti opittuja sukupuolitietoisesti tai -tiedostamatta. Hyvä sosiaalinen taito on opettajalle etu (N = 5). Ammatillisessa korkeakoulutuksessa on tieteellisen tiedon ja käytännön tiedon välinen kuilu. Konstruktivistinen käsitys tiedosta ja humanistinen ihmiskäsitys korostuvat. Kaikilla oppijoilla ei ole enää käsitystä siitä, mitä on työ, työn tekeminen ja vieraan palveluksessa oleminen. Se on huolestuttavaa. (N = 2). Ammatillisessa opettamisessa käsitteet, motoriset taidot, aistiminen ja työn äänet ovat tärkeitä. (N = 2). Kognitiivisessa vaiheessa taidolle luodaan tiedollinen pohja, vaikka työohje. Tekemisessä muodostetaan kokonaisuuksia ja opitaan näkemään työn tekemisen järjestys. Autonomisessa vaiheessa oppija työskentelee jo pitkälti itse. Tähän kaikkeen liittyy eettisyys ja filosofia. Ihminen on myös aina suhteessa johonkin koulutuksen kentässä, ammattialojen perheessä.

Naisten ja miesten toimijuutta unkarilaisissa tarinoissa

Unkarissa on paljon opetusaloja, joissa naisten oletetaan olevan parempia kuin miesten, esimerkiksi kommunikointiin liittyvät alat, kielet ja sihteeriys eli siis 'tyypilliset naisten työt', joissa miehet ovat vähän 'vammaisia'. Jotkut miesopettajat arvostavat – jopa yliarvostavat – nuoria, nättejä naisia, kandidaattiopiskelijoita. Opettajan toiminnassa kohdellisuus ja hyvä kommunikointi auttavat. Se antaa muita mahdollisuuksia ja silloin tulee esille sellaista, josta ei osata puhua, mutta joka on olemassa (hiljainen tieto). (N = 2.)

Opettajan tulee olla helposti lähestyttävä, tietäväinen ja rehellinen. Taidot kehittyvät elämänsä aikana ja olemalla tietoinen sukupuolten emotionaalisista tarpeista. Naisilla on erilaisia kokemuksia ja lähestymistapoja kuin miehillä opetettavaan aiheeseen. Sukupuoleen liittyvässä elämänsä aikana saatu kokemus näkyy muun muassa erilaisina, mutta

myös yksilöllisinä, taitoina. Naisia pidetään avoimempina ja puhuvampina, mutta kyllä miehissä on samanlaisia. Naisten sanotaan olevan enemmän sosiaalis-sensitiivisiä, mutta samanlaisia miehiäkin on. Korkeakoulumaailmassa henkilökohtaiset kontaktit ovat tärkeitä. Se, ketkä vanhempasi ovat, merkitsee paljon esimerkiksi uralla etenemisessä. Protektionismi on kova, vaikka ei puhuttaisi korruptiosta (N = 2).

Taitoa ymmärtää erilaisuutta – englantilaisia tarinoita

Opettajan tulee osata kuunnella kaikkia sukupuolia. Opettajan tehtävä on kunnioittaa oppijoitaan ja olla luottamuksellinen sekä vaitiolo- ja turvallinen. Kehittämiseen tarvitaan lisää eri sukupuolien panostusta. (N = 3.) Koulutus ja kasvatusta ovat valtaa. Ammatillisen korkeakoulutuksen tavoitteena on kasvattaa opiskelijoista aktiivisia kansalaisia ja ammattilaisia, uutta sukupolvea terveellisen ja turvallisen yhteiskunnan turvaksi. Kulttuuri vaikuttaa kaikkiin kohtaamisiin. Harvoin kohdataan sukupuolista syrjintää (N = 2). Aasialaiset naiset opiskelijoita saavat halutessaan naisen ohjaajaksi. Ei voida olettaa, että sosiaalisen sukupuolen erot perustuvat biologiseen sukupuoleen. Naisuus näkyy ja tuntuu potilaiden kohtaamisissa ja kokouksissa. Oletus on, että naiset työskentelevät parhaiten miespotilaiden kanssa ja miehet naispotilaiden kanssa. Miesopiskelijat tarvitsevat enemmän tukea ymmärtääkseen naispotilaita. (N = 2.) Lähellä eläkeikää voi olla vapaammin feminiininen. Opettajat yrittävät toimia sukupuolineutraalisesti (N = 2). Kuitenkin naisten kokemukset sukupuolestaan ja kehollisuudestaan näkyvät ja tuntuvat potilaiden kohtaamisissa ja kokouksissa. Seksuaalisuus on läsnä monimuotoisina ilmenytiminä opetustyössä ja biologiana opetusmateriaalina.

4.3 Sukupuolitietoinen ajattelu ja pedagogiset käytännöt

4.3.1 Sukupuolitietoinen ja -tiedostamaton pedagoginen ajattelu

Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus on nähty voimavarana kehittää yhteiskuntaa ja yksilöitä. Koulutuksella on nähty olevan merkittävä vaikutus sosiaalisen aseman edistämiseksi. Vuosikymmenten kuluessa koulutuksesta on tullut maksutonta. Seuraavana kerrotaan pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä:

”Kun mietin, minkälaisia pedagogisia (ajatteluja ja valintoja) ja opetussuunnitelmallisia tietoja tarvitsen tällä hetkellä ja tulevaisuudessa opettajan työssäni, niin ehkäpä tärkeimpänä pidän kykyä seurata aikaani eri tavoin ja eri areenoilla, osallistua keskusteluun ja olla toimimassa itse näissä kysymyksissä. Opetus- ja oppimismenetelmissä sukupuoli-eroja en näe, ehkä naisilla on hivenen avoimempi suhtautuminen kokeilla erilaisia menetelmiä, mutta en ole varma.” (N8F.)

Opetustyön haasteena on etsiä parhaat mahdolliset pedagogiset ratkaisut. Pedagogisten valintojen taustalla on pedagoginen ajattelu, mutta usein ilman sukupuolitietoisuutta, kuitenkin ...

”... hirveen tärkeää on pohtia ja avata sukupuolta. Sen tulisi olla mukana opettajien koulutuksessa.” (M13F.)

Kysyttäessä miten sukupuoli näkyy pedagogisessa ajattelussa, tyypillinen vastaus on ”Ei, minusta ei – joo, en usko siihen (M3F)”. Yksittäistä tietoa tärkeämpänä pidetään jatkuvaan oppimiseen liittyvä osaamista ja tietämistä (M6F). Ammatilliset korkeakouluopettajat korostavat kasvatuksen arvooperustaa ja tulevaisuuteen suuntautuneisuutta sekä työelämälaheisuutta. Tämä näkemys yhdistettynä kriittiseen ajatteluun ja pedagogiikkaan saa tukea tutkimuksista (Mayo 1999; FitzSimmons, Uusiautti & Suoranta 2013). Ammatillisen opettajakoulutuksen ja ammatillisen korkeakoulun kehittämisessä yhteisenä tehtävänä on ammattipedagogiikan työstäminen. Seuraava unkarilainen narratiivi (N20U) osoittaa, että pedagoginen koulutus ei ole vielä kaikissa tutkimuksen kohdemaissa yleistä:

Meillä on vain muutamia opettajia, jotka ovat saaneet pedagogiset koulutuksen. Riittää, kun olet tohtori. (Väitän) että yliopistossa (ammatillinen laitos) tarvitaan pedagogista tietämystä. Opettajissa on sekä tutkija-tyyppejä että luennoitsija-tyyppejä. Tutkijatyyppit ovat maksimoijia. Luennoija -tyypit ovat enemmän empaattisia... (N20U.)

Opetuksessa ääni muuttuu puheeksi, ja puheella sekä esiintymisellä luodaan ymmärrystä sukupuolesta. Opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa on yksilöllisiä eroja:

”Dialogi on kaunis käsite, joka tarkoittanee vaihtoa, kohtaamista keskustelun kautta. Siinä voi syntyä jotain uutta. Tavallisessa elämässä tutumpaa ovat valtataistelut, hyväksikäytöt, hierarkiat, ulkoiset meriitit... Taidan olla ikuinen idealisti, vaikka tänä syksynä olen usein tuntenut itseni kyyniseksi. ... opin ainakin perustelevaan ajatuksiin, kun muut ajattelevat ihan merkittävällä tavalla. Viittaan ’ironisti’- käsitteeseen ... joka kuvaa ihmistä, joka liikkuu käsitteistöä ja kuvauksesta toiseen sitoutumatta niistä yhteenkään.” (N7F.)

Kahdessa tarinassa (N7F; M22U) esiintyy toiveita siitä, että pedagogista ajattelua, pedagogiikkaa ja ammattipedagogiikkaa tulisi kehittää nykyistä enemmän työssä oppimisen ja työn ohessa opiskelun kautta. Toiveista puuttuu sukupuolitietoisuus. Työssä oppimisen luonnetta, ammattialoja ja niihin liittyviä erityispiirteitä tarkastellaan.

Aiemmin, jos joku halusi opettajaksi oli vaade, että pitää olla vähintään puolen vuoden käytännön kokemus alalta... Bolognan prosessin myötä tämä käytäntö tuli takaisin. Jokaisen opiskelijan on mentävä jonkinlaiseen käytännön harjoitteluun, mutta valitettavasti opiskelijoiden taustat ovat niin erilaisia. Nyt ei kuitenkaan ole olemassa tarvittavaa määrää maatioita, joilla olisi kapasiteettia ottaa opiskelijoita vastaan ja ohjata opiskelijoita puolta vuotta. Tilanteet ja ehdot (conditions of work training) eivät todellakaan ole selvät tällä hetkellä. Meillä on kuitenkin ministeriön ohjeistama kahden vuoden siirtymäaika tähän (systeemiin), mutta se kaksi vuotta menee nopeasti ohi. Jopa opiskelijat haluavat pitkiä harjoitteluja ja jos he haluavat tulla opettajiksi he voivat sisällyttää tämän harjoittelun opettajaopiskeluun. Se mitä haluan sanoa, on että valitettavasti on vain vähän opettajia, jotka ovat opiskelleet yliopistossa ja tämän jälkeen tehneet käytännön harjoittelua ja vasta sitten tulleet opettajuuteen. Monella opettajalla on tohtorin tutkinto, mutta heillä ei ole mitään työkokemusta työelämästä. Teoreettinen ja käytännöllinen opiskelu opettajalle on siis tarpeellista, yliopisto antaa teoreettisen tiedon ja käytännön harjoittelu työstä käytäntökokemusta. (M22U.)

Nykysuuntauksessa ...

”... konstruktivinen tiedeparadigma korostaa todellisuuden rakentumista sosiaalisena tapahtumana tai sosiaalisesti tuotettuna. Käynnissä on siis taistelu, jossa kiistellään sosiaalisen todellisuuden määräysvallasta ammatilliseen opettajuuteen.” (NIOF, vrt. Kalli & Malinen 2006.)

Tutkimushavainnot osoittavat, että ammatillisissa korkeakouluissa on jatkuva keskustelu teoreettisen tiedon ja käytännön taidon välillä, mutta pääasiallisesti ilman ymmärrystä sukupuolitietoisuudesta. Käytännön taitojen merkitys korostuu tutkimusaineistossa. Oppimista ei nähdä mielekkäänä, ellei sitä osata soveltaa käytäntöön (vrt. FitzSimmons ym. 2013).

4.3.2 Pedagogisia käytäntöjä

Tutkimukseni mukaan opettajilla on yksilölliset näkemykset pedagogisesta ajattelusta ja -käytännöistä. Konstruktivistista oppimiskäsitystä ja opiskelijoiden itseohjautuvuutta sekä kontekstiin sitoutunutta pedagogiikkaa korostetaan kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa. Eräässä narratiivissa painotetaan, että ...

... sukupuoli lävistää kaiken, mutta voi jollakin tavalla on myös erotettavissa myös siten, että jotkut ammatillisen toiminnan ulottuvuudet ei ehkä omassa ajattelussani suoranaisesti liity sukupuoleen. (M13F.)

Eräs ammatillinen opettajakouluttaja (M6F) esittää opettajan työn osaamisalueet seuraavasti:

”Relativistiseen ontologiaan liittyvä historiallinen realismi (todellisuus on historiallisesti muotoutuva kokonaisuus, ei yksilöistä riippumaton, ei myöskään pelkkää subjektin tulkintaa), rationalistiseen epistemologian liittyvä relatiivinen objektivismi (totuus on konsensus; ei subjektin ulkopuolella, muttei myöskään pelkkä subjektin oma luomus) ja konstruktivistinen käsitys tiedosta sekä humanistinen ihmiskäsitys (oppijan intentionaalisuus ja aktiivisuus) ja kognitiivinen oppimiskäsitys (oppiminen on merkitysrakenteiden kehittymistä) toiminnan teorian ja konstruktivistisen paradigman soveltaminen käytännön suunnittelu- ja toteutustilanteissa.” (M6F.)

Useiden tarinoiden mukaan eettistä ymmärrystä tarvitaan opetustyössä, koska kaikki asiat eivät ole yksinkertaisia opiskella eivätkä rahalla ostettavia, ei edes markkinatalousmaissa.

”Eettisyydestä ei pidä tehdä myönnytyksiä ja opiskelijoita pitää muistuttaa kaiken aikaa eettisyydestä, kun he käsittelevät potilaita klinikkaharjoittelussa Se tarkoittaa kunnioitusta, luottamuksellisuutta ja vaitiolovelvollisuutta.” (M181.)

Eettisyys nousee esille myös suhteina opettajakollegoihin ja muihin ympärillä oleviin ihmisiin. Erään tarinan (N12F) mukaan korkeakoulun ulkopuolelle myytävässä koulutuksessa opiskelijan vanhemmat tarjosivat rahaa siitä, että tämä opettaja antaisi todistuksen opiskelijalle ilman opintosuoritusta vastoin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (TENK 2014). Pedagogiset ratkaisut valitaan muotivirtausten perusteella, ilman syvempää pohtimista esimerkiksi sukupuolesta, epäilee eräs opettaja (M15F). Hän kertoo, että ammatillisten korkeakoulujen

opettajakoulutusta kehitetään kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja työntutkimukseen perustuvan pedagogisen ajattelun kautta Suomessa. Sitä kehitetään ammattikasvatukseen tutkimuksen kautta kehittävän työntutkimuksen menetelmin (vrt. Mahlamäki & Nokelainen 2014). Yhtenä kehittämismuotona on keskustelu asiantuntijuudesta, tiedon uudenlaiset paradigmat ja työelämän murros. Kysymys on tällöin työelämän tarpeiden ja käytänteiden avaamisesta, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisestä ja kriittisestä pohdiskelusta. (Vrt. Giroux & Mc Laren 2001.)

Suomalainen opettaja (M13F) peräänkuuluttaa henkisyiden merkitystä kasvatus- ja opetustyöhön. Henkisyteen sisältyy eettisiä, moraalisia ja uskonnollisia piirteitä. Näiden aihealueiden korostaminen edellyttää opettajalta valmiutta muuttaa pedagogisia käytänteitä opettajayhteisön totutuista toimintatavoista poikkeaviksi (Le Fevre 2014). Sosiaali- ja terveysalalla opetustyössä on hänen mukaansa myös terapeutista vastuuta:

”Semmosta, niinku hyvyyttä ja oikein tekemistä tulisi opettajan tavoitella sen pohjalta mitä itse näkee ja usko, mikä on hyvää, niin sen suuntaisesti tulisi pyrkiä toimimaan ja pahan tekemistä toisille tulisi tietenkin välttää. ... Se vaan, että ihminen tähän maailmaan syntyy niin se riittää siihen, että hänellä on olemassa arvo yhteiskunnassa, jota ei voi kyseenalaistaa ja se perustuu pelkästään siihen olemassaoloon. ... myö toivottais ... muut ihmiset haluaisivat, että heitä rakastetaan ja että he olisivat tärkeitä toisilleen.” (M13F.)

Tarina osoittaa opettajuuden ideaalia. Näytteessä korostuu ihmisoikeuksien julistuksen lähtökohta, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (vrt. YK 1948).

4.3.3 Kriittinen ajattelu ja pedagogiikka

Useiden tutkijoiden mukaan kriittinen ajattelu ja pedagogiikka ovat keinoja kyseenalaistaa olemassa olevaa ja etsiä uusia pedagogisia ratkaisuja opetustyöhön. Kriittinen pedagogiikka perustuu kriittiseen ajatteluun. Se tarjoaa opettajalle välineitä ajatteluun, tiedon käsittelemiseen ja esittämiseen sekä pedagogisia ratkaisumalleja. (Vrt. Allman 2001; McLaren ja Farahmandpur 2005). Vuorovaikutuksen merkitys korostuu kriittisessä pedagogiikassa. Tällöin ei myöskään ei konflikteilta. Niiden pitäisi kuitenkin olla oppimisen paikkoja. (Kujala 2008.)

L: ... minkälaista pedagogista osaamista ja opetussuunnitelmaosaamista? Monipuolista pedagogista osaamista, vuorovaikutusosaamista, substanssiosaamista... Monipuolisia taitoja erilaisuuden kohtaamiseen, opetusta kehitetään koko ajan, uusia koulutuskokonaisuuksia suunnitellaan, verkko-osaamisen taidot korostuvat yhä entisestään ... usein miesten tuottama opetus on perinteistä luennointia, tieto esitetään autoritäärisen mallin mukaisesti ... (N5F.)

L: ... kertoisitko opetusmenetelmistäsi? Käytän useita ja vaihdellen, suosin opiskelijakeskeisiä toiminnallisia menetelmiä, yritän suunnitella opetukseni niin, että jokaiseen kokonaisuuteen sisältyy auditiivista, visuaalista ja kinesteettistä oppimista... tärkeää: ihmishuhdetaidot, didaktiset taidot, tietotekniset taidot... Uskon, että jokainen voi oppia ja menestyä jos ja kun oppijalle tarjotaan riittävästi tukea ja oikeat puitteet oppimiseen. Oppija on kohdattava yksilönä. (N5F.)

Kertojan (N5F) mukaan opettaja tietoinen ja opetustaitoinen on aktiivinen toimija, joka hallitsee monimuotoisia, jopa haasteellisia kohtaamisia taitavan pedagogisesti ja käytännöllisesti ja tietoteknisesti (Leinonen 2008). Näen silloin käyttökelpoiseksi muun muassa hooksin (1994) tukeman kriittisen freireläisen pedagogiikan, joka ohjaa sukupuolen ymmärtävään tiedon ja taidon yhteensovittamiseen (ks. myös Luke & Gore 1992). Kuitenkaan tässä keskustelussa ei nouse esille nimeltä mitään pedagogista teoriaa. Seuraava tekstiivistystodentaa sen, mitä opettajat yleisesti esittävät.

... Pyrin valitsemaan kuhunkin tilanteeseen sopivimmat pedagogiset menetelmät.... Minulla on konstruktivistinen käsitys tiedosta ja humanistinen ihmiskäsitys... (M6F.)

Ammatillisen opettajakoulutuksen toimintafilosofiana on ammatillinen monipuolinen osaaminen, yhteisöllisyys, yhteistyökykyisyys, itseohjautuvuus ja praktinen osaaminen tulevaisuutta ennakkoiden (M3F; M15F). Keskeistä on omaksua tietoyhteiskunnan tuomat vaatteet ja kansainvälistyminen (Leinonen 2008). Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat (HOPSit) koetaan oleellisiksi, samoin kuin toisilta oppiminen ja verkkoutuminen sekä toimintatapojen ja opetuksen sisältöjen kuvaus. Opettajaksi oppiva kehittää omaa käyttöteoriaansa sitomalla yhteen havaintonsa, kokemuksensa ja tieteellisen tiedon. Oppija opettelee itse ja yhdessä muiden kanssa arvioimaan kokonaisuutta siitä, mitä halutaan oppia ja opettaa. Kaiken perustana on opiskelijan sitoutuminen. Keskustelun rajaamista opintoviikkoihin ja opintopisteisiin ei nähdä hyödyllisenä.

Tietoisuus pedagogista vaihtoehdoista on tarinoiden mukaan opettajien hallussa, ainakin jollakin tasolla, mutta pääasiallisesti ilman ymmärrystä sukupuolesta. Ammatillisella korkeakouluopettajalla ei näytä olevan aikaa pohdiskella syvällisesti pedagogisia käytänteitään tai luetettavan materiaalin taustoja, esimerkiksi sukupuolitietoisuudesta, tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta (Sheelagh 2014). Opettaja toteuttaa sen, mikä on arjen kiireessä mahdollista (Jauhiainen 2011). Samanaikaisesti on esillä pelko jaksamisesta ja ammatillisesta ajan tasalla pysymisestä. Tämä tilanne johtaa siihen, että opetusmateriaalien takana olevat ideologiset valinnat jäävät vähäisemmälle huomiolle. Moraalinen ja eettinen keskustelu on tarinoiden mukaan yhteisöllisesti hyväksyttyä pedagogisten käytänteiden keskustelussa.

L: Minkälaisia pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia tietoja tarvitsette tällä hetkellä ja tulevaisuudessa opettajan työssänne?

Tänä päivänä ehdottomasti tarvitaan ihmisen yksilöllistä huomioon ottamista ja sitä valmiutta ja siihen tarvitaan jo tietoa, että mitä se käytännössä niinku tarkoittaa, ja sitten se käytännön toiminta. Kyllä tää on yks keskeinen asia ja mitä sitten tulevaisuudessa on, niin vaikka sinne luodaan laaja perusta ja pohja, niin tulevaisuuden ammateissa tarvitaan hyvin pitkälle tämmöstä erikoistumista ja sitä osaamista ja se tuo omat ongelmansa, ja tutkimuksin nostaa nämä esille ja sillä tavalla jos tiedon näkökulmasta ajatellaan niin elikkä olen tavallaan huolestunut siitä ammatillisen koulutuksen näkökulmasta, että miten siis käytännössä voi olla mahdollista toisaalta luoda vaikkapa tiedollisesti ja taidollisesti niin semmonen laaja ja kattava pohja ja toisaalta antaa mahdollisuus erikoistua, koska ihmisten lähtökohdat tänä päivänä tähän ammatilliseen koulutukseen opiskeluun on kuitenkin toisenlaiset kuin mitä joskus menneinä vuosikymmeninä on ollut. (M3F.)

Kriittistä ajattelua pedagogisista käytänteistä voidaan edistää korkeakoulun strategisen suunnittelun ja henkilöstön johtamisen avulla. Kysymys on silloin siitä, minkälainen kulttuuri korkeakoulussa tulisi olla, jotta se mahdollistaisi sukupuolen nostamisen kriittiseen keskusteluun

esimerkiksi kriittisen pedagogiikan keinoin. Sukupuolianalyysi ja sukupuolibudjetointi voivat edistää sukupuolitietoisuutta, kuten Hanna Warren (2007) esittää. Tähän näkemykseen tukeutuu myös sosiaali- ja terveysministeriön (STM2009) suosittelema toimintastrategia. Tavoitteena molemmissa menetelmissä on nostaa näkymätön sukupuoli näkyväksi ja integroida se läpäisyperiaatteella sukupuolitietoisuuden edistämiseen opetuksessa. Sekä budjetointi että opetussuunnitelmatyö ovat pitkälti ryhmissä tehtävää työtä, jollaista Euroopan Neuvosto suosittelee ja pyrkii myös omassa toiminnassaan toteuttamaan (Council of Europe 2005). Siksi tätä toteuttavilla tulisi olla samankaltainen teoreettinen ja käytännöllinen tietämys sukupuolen esiintymistä ja käytettävistä työmenetelmistä. (Vrt. Allman 2001; Giroux & McLaren 2001.)

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa sukupuolitietoinen opetus ei nouse esille liike- ja aluetaloudessa Unkarissa. Englantilaisissa tarinoissa sukupuoli otetaan mukaan opetukseen, jos ei muuten niin opetusmateriaalina fysioterapiassa. Tämä sama ilmiö näkyy suomalaisissa tarinoissa. Eräässä tarinassa (N2IU) kerrotaan ”suunnattomasta” kasvatustieteellisestä lukemisesta opettajaopintojen aikana. Kuitenkin sitten todetaan, että lukeminen ei riitä, vaan vain oma ajattelu ja ajattelun uudistaminen uudistavat opettajuutta. Oppimisessa keskeistä on itse-määrittely tehtävistä ja arvioinnista. Oppiminen on kohtaamisia. Se on vuorovaikutusta, jossa substanssiosaaminen viedään toiminnan tasolle kohtaamisen taitamisen kautta, ei vaan sanoina ja tietoina, vaan toimintana, jolla on eettisesti kestävä perusta. Siksi opettajalle tiedollista ja taidollista puolta tärkeämpää on asenne. Erityisesti se näkyy palautekeskustelussa siinä, että opettaja on opiskelijan tai opettajaopiskelijan kanssa-ajattelija. Opetuksessa tarvitaan tietoa, taitoa, kohtaamista ja prosessin ymmärtämistä. Käytännönläheisessä ammatillisessa korkeakoulutuksessa kriittinen teoria ja pedagogiikka auttavat opettajaa ajattelemaan myös sukupuolen esiintymistä ja esittämistä (Vrt. FitzSimmons 2013.)

4.3.4 Feministinen pedagogiikka ja pedagoginen yleistietous

Pedagogiset käytännöt esiintyvät tarinoissa pääasiallisesti opettajan oman alan ammatillisuutena ja yleistietoutena. Ammatillisuuden ytimenä pidetään opettavan alan tiedollista ja taidollista osaamista, yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden ohjausta. Tarinoissa korostuvat konstruktivismi, yhteistoiminnallinen oppiminen, ryhmätyöt, mahdollistaminen, dialogi, opiskelijoiden ohjaus, humanistinen ihmiskäsitys ja realistinen tietoteoria.

L: Onko sulla joku tietty teoria, jota sovellat opetukseesi?

Peavy on tällä hetkellä. Peavy on sosiokonstruktivismiin sisällä, aikaisemmin mulla oli sosiokonstruktivistinen pedagoginen ajattelu, joka ohjasi ajatteluani ja nyt on vielä sen sisältä tärkeämpi yksi noussut esille... substanssiosaaminen on välttämätöntä olla jos opettaa hoitotyötä amkissa. Ei mielestäni voi – tää nyt on hyvin jyrkkä näkemys – ei voi hoitamisen klinisiä taitoja opettaa, ellei ole riittävää substanssiosaamista vaikkapa läikehoidossa. (M13F.)

L: Tarkoittaako tämä käytännön taitoa ja sitä, ettei voi opettaa ellei ole käytännön taitoa? Kyllä, semmosta klinistä taitoa, suorassa asiakaskontaktissa käytettävää klinistä taitoa ja osaamista. Minä itse arvostan sitä ja olen pyrkinyt, kun olen opettajana halunnut kehittyä niin olen hakeutunut tietoisesti kliniseen työhön ... huumeopoliinikalla, selviämishoitoasemalla ... (kotimaassa – ulkomailla) on suureksi eduksi, että itsellä on läheinen tuntuma siihen oppilaiden kanssa tehtävään työhön ... mä todella haluan vaikuttaa ja missä minä haluan olla tiettyyn suuntaan vaikuttamassa tämän hoitotyön alueen kehittämässä ja uusien hoitotyöntekijöiden ajatteluun niin ku jotenkin vaikuttamassa. (M13F.)

Opetusta ei nähdä luennointityönä, vaan opiskelijoiden kanssa tehtävänä yhteistyönä. Tällöin tietoa ja taitoa käsitellään, tuotetaan ja uudistetaan yhteistoiminnallisesti. Tämä näkökulma tulee esille neljässä tarinassa (M3F; M13F; M14F; N19U).

”Ammatillisen opettajan työssä tärkein juttu, käytännössä on niissä ohjaussuhteissa: ydin on ollut sen miettiminen, että mitä se on se oppiminen ja mitä on opetus ja sen äärellä viipyminen ja riippuen sitten tän ihmisen taustoista ja siitä mitä hän on aikaisemmin ajatellut opettajuudesta ja oppimisesta ja näistä riippuen siitä sitten eri tavoin olen pyrkinyt tasavertaiseen pohdiskeluun ... (M13F).”

Feministisen pedagogiikan mukaan tieto ymmärretään osittaisena ja suhteellisena, yhteiskunnallisesti muotoutuneena prosessina. Feministisen pedagogiikan tavoitteena on etsiä muutosta. Lisäksi tavoitteena on mahdollistaa moniäänisyys ja antaa tilaa monimuotoisuudelle kriittisesti reflektivalle monimuotoisuudelle. Feministinen pedagogiikka ei käsitteenä tule selkeästi esille kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa, mutta pieniä ituja feministisestä pedagogiikasta sisältyy näytteisiin. Ammatilliset korkeakouluopettajat korostavat oman alansa teoreettisen ja käytännöllisen substanssiosaamisen merkitystä, tiedon ja taidon merkitystä. Eräissä (M14F) tarinassa korostetaan työskentelyä eri maissa tietojen ja taitojen edistämiseksi esimerkiksi Euroopan Unionin opettajanvaihto-ohjelmien kautta. Tarinasta tuotetussa narratiivissa painottuu opetustyön sitoutuminen teoriaan. Opettajan on hankala paneutua opetukseen, jos hänellä ei ole teoreettisia valmiuksia ja ymmärrystä pedagogisista käytänteistä. (Vrt. Vuorikoski 2005b.)

Joo, no tietysti tässä on semmonen asia, kun aloitti, niin sitten huomasi omasta kouluhistoriastaan monta asiaa, niin ajatteli, että ne (pedagoginen ajattelu ja -valinnat) jotka ovat sopineet aikanaan minulle niin kenties voisivat sopia kaikille muillekin. Olen kumminkin aina ollut semmonen ryhmätyöskentelyihminen – tietty ryhmätyöskentely sopii mulle ja tommonen tekeminen, et on päämäärää ja siihen tehdään, siinä mielessä sikäli kuin olen pystynyt soveltamaan, niin olen aika paljon käyttänyt semmoisia ja sen tyyppiä eli pari- ja ryhmätöitä, mutta, mutta kun se ei ole suinkaan kaikille paras mahdollinen tapa työskennellä, eikä kaikissa aineissa, mutta kyllä mä mieluusti sitä kohti tavalla tai toisella menisin ... (M14F.)

L: yhdessäkö oppiminen ... ?

Nii, jotenkin niin ... etiikka ja moraali ... humanistinen ihmiskäsitys ... se on lähinnä minun lähtökohdani ... Meille painotettiin (ammatillisessa opettajakoulutuksessa) kovasti jonkinlaista konstruktivismia. (M14F.)

Haastattelunäyte johtaa ajatukseen siitä, että on oleellista nostaa selkeästi keskusteluun sellaiset pedagogiset lähtökohdat – kuten kriittinen ja feministinen pedagogiikka – joiden avulla voidaan nostaa esille sukupuolitietoisuutta, arvoja ja yhteiskunnallisia suhteita. (Vrt. esim. Kenway & Modra 1992; Luke & Gore 1992.) Dialogin ja mielikuvaharjoitusten merkitystä korostetaan useissa tarinoissa (N7F; N12F).

... mentaalista strategiaa eli että näkee itsensä suorittamassa asioita ennen kuin lähtee niitä motorisesti suorittamaan, jolloinka tuota tulee yks positiivinen oppimiskokemus sinne alle ennen kuin lähetään suorittamaan sitä varsinaista ... ja sit tietysti nää, nämä

tuota erilaiset itseopiskelumenetelmät, et sit niin ku onko se sitten pienryhmä-, pari- tai mitä tahansa siihen liittyen, niitä erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä. (N12F.)

L: Mikä on tärkeää opettajan työn tulevaisuudessa?

Yksi varmaan on verkkopedagogiikka eli opetuksen monimuotoistaminen ett' tuota se mahdollistaisi niin ku siinä tulee niitä ympäristösäästöjä... sitten verkostomainen työskentely se on myöskin, siinä tulee kansainväliset aspektit ja muut. Tää maailman ymmärtäminen tulee tulevaisuudessa painamaan yhä enemmän. (N12F.)

Naisten kohtaamat ongelmat opetustyössä linkittyivät tyypillisesti sosiaalis-kulttuurisiin realiteetteihin, kuten esimerkiksi bell hooks (1994) on todennut. Peter McLarenin ja Farhmandpurin (2006) osoittavat, että opettajat nähdään tuotannontekijöinä, joiden ihmisyyden tai sukupuoli ei ole markkinoiden kiinnostuksen kohde. Juuri siksi pedagogisten valintojen tärkeys korostuu myös sukupuolitietoisesti. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa se merkitsee kriittistä arvoperustaista työelämäyhteyksien ja opetuksen uudelleenarviointia.

Erään opettajan (M14F) mukaan terveysalalla on runsaasti vastuuta ihmisten hoidosta. Opettaja rakentaa vastuullisuutta sillä, mitä hän itse tekee ja kuinka toimii. Hoito- ja hoivatyö – kuten muidenkin koulutusalojen työ – rakentuu asenteista ja ammatillisuudesta. Opettaja on malli. Opettaja viestittää omasta ammattipositivisuudesta käsin alan ammattikäytänteitä. Tämän opettajan mukaan opettajaksi ei edes pitäisi hakeutua, ellei hyväksy YK:n ihmisoikeuksien julistusta (1948). Seuraavassa tarinassa jatketaan pohdiskelua siitä, mitä ymmärrys miehenä ja opettajana toimimisesta naisvaltaisella alalla on, ja mitkä ovat opettajan pedagogisia käytänteitä.

”Kun sitten mietin, miten sukupuoli näkyy opetuksessa ja opetuksen tietorakenteissa tai naisten ja miesten toimintavoiksi mielletyissä opetus- ja oppimismenetelmissä ... tulee mieleen hyvin, hyvin tuota, ikään kuin äidillisesti opiskelijoihin suhtautuvia naisia ja hyvin tuota toisenlaista tekniikkaa käytäviä, mutta sitten myös naisia, joilla on hyvin ulkokohtainen tai ei niin persoonallinen tapa opettaa, ne on ihan persoonakysymyksiä ja tietysti ne liittyy myös niihin aiheisältöihin, et ... en koe olevani mikään esitaistelija (tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden)... kun lähdin tätä alaa opiskelemaan, että lähtisin jotenkin erityisesti naisvaltaiselle alalle, mikä se ei sitten kuitenkaan koulussa ollutkaan eikä monessa muussakaan myöhemmässä työpaikassakaan.” (M14F.)

”Persoonana on aina mukana opetustyössä. Alani on ollut sukupuoleltaan naisyhteisö, koska olen toiminut lastentarhaopettajana, sosiaali- ja terveysalan opettajana sekä opettajakouluttajana. Sukupuoli ei kuulu asian ytimeen, mutta on läsnä työyhteisössä. Yhteistä määrittelyä maskuliinisuudesta ja/tai feminiinisuudesta ei ole olemassa ... -opisto oli terveydenhuollon oppilaitos ja siten naisvaltainen oppilaitos. Aivan samalla tavalla päiväkotia pidetään naisten yhteisönä. Miehet ovat siellä erityisasemassa, marginaalissa, saaden roolikseen helposti myös pellen roolin. Tosin sellaista en tunnista itsessäni.” (M15F.)

Monikulttuurisuus vaikuttaa pedagogisiin valintoihin. Tarinoiden mukaan oppijat monikulttuurisissa ryhmissä ihmettelevät joskus, miksi heitä pidetään epätasa-arvoisina ja vähäosaisina, vaikka heillä on nyt leipää ja katto pään päällä sekä kotimaassaan aikanaan hankittu hyvä koulutus. Maahanmuuttajalle henkinen liikkumatila ja taloudellinen liikkumavara ovat usein yhtä tärkeitä asioita kuin sukupuoli. Etnisen taustan merkitys murenee yhteisissä oppimiskokemuksissa ja yhteinen kieli löytyy tarkkaan harkittujen aineistojen ja opetuksen kautta uu-

distuneena toimijuutena. Kielen avulla yksilö tuottaa subjektiutta ja tietoisuutta. Kieli voi erottaa tai yhdistää. Sen avulla ylläpidetään ja jaetaan valtaa, mutta myös kehitetään opettajuutta. (Vrt. Richardson 1988; Orner 1992; Donovan 2000.) Kielen avulla voi myös tuottaa metaforia ja kyseenalaistaa sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita.

Joo, se on ihan kiva opetusmetodi, se tarinoiden kertominen ... mulle tulee sillä tavalla ne tarinat, että mä en niitä ennen oppituntia suunnittele, että kerron sen tarinan, vaan kun se tulee se hetki, niin se tulee siinä dialogissa tai sitten se tulee siinä frontaaliopetuksessa ... joskus ne tarinat herättävät hämmennystä tai ovat ihmetyttäviä ja vähän semmosia kuohuttavia vai olla jotkut tarinat ja semmonen tarina, kun meillä on tämä suomen kielessä HÄN, joka ei paljasta sukupuolta, niin hyvin kiitollinen kieli, koska siinä voi kertoa tarinan, jossa koko ajan oletetaan, siis kuulija olettaa, että se päähenkilö on vaikka nainen ja sitten vasta aivan tarinan lopussa yllättäen paljastuu, että se on mies, koska tämä HÄN ei paljasta sukupuolta. Se saa aikaan ihmetyksen ja hämmennyksen ja me päästään sen kautta keskustelemaan siitä, mitä merkityksiä siihen (sukupuoleen) liitykään, että oletit koko ajan, että näin toimiva henkilö on tietenkin nainen ja tietenkin näin toimiva henkilö on mies ja yht'äkkiä se olikin näin, ettei se ollutkaan ... (M13F.)

Opettaja toimii mallina luokassa oppijoilleen. Vastuu sukupuolitietoisuuden edistämisestä on silloin opettajalle mahdollista.

Toimin naisvaltaisella alalla. Mielestäni minua ei tarvitse eritellä suhteessa toisiin. Miehen usein, kuinka suhtaudun naisopiskelijoihin ja miesopiskelijoihin. Olen yrittänyt ymmärtää että naisten ja miesten välillä ei ole eroa. Olen kuitenkin tullut toiseen tulokseen vuosikymmenten saatossa. Kun eron ymmärtää, ymmärtää erilaisten sukupuolten toimintatapoja, ehkä syvemmin. Kysehän on suhtautumisesta asioihin ja ihmisiin. Kyllä opettajakollegoilla on erilaisia asenteita mies- ja naisopiskelijoita kohtaan. Olen nähnyt kuinka joillakin opettajilla on selkeästi sukupuolirooli päällä ja hyvinkin ennakkoluuloinen suhtautuminen naisopettajien toimintaan ja päinvastoin. Eli ajattelumalli on se, että tyttö toimii näin ja poika toimii noin. Ihminen ei vaan tule ajatelleeksi toimintansa perusteita, eikä sukupuolen vaikutusta toimintaan. (M3F.)

Tutkimus osoittaa, että opettaja ratkaisee pedagogisilla valinnoilla sukupuolen uusintamisen tai uudistamisen (Sheelagh 2008). Tarinankertoajat ja -kirjoittajat eivät nimenneet feminististä pedagogiikkaa käsitteenä, mutta toivat esille omasanaisesti feminististä pedagogiikkaa. Feministinen pedagogiikka mahdollistaa opettamisen ja oppimisen uudelleenarvioinnin (vrt. Heikkinen 1996; Hiltunen 2000). Se mahdollistaa sukupuolen käsittelyn opetuksessa. Sitä tukee kriittinen ajattelu ja pedagogiikka, kuten Paula Allmanin (2001) tutkimus osoittaa. Toinen kysymys on sitten se, näkevätkö opettajat tarpeelliseksi feministisen pedagogiikan. Erään (N16I) opettajan mukaan ammatillisen korkeakouluopettajan tärkeimmät osaamisalueet ovat 1) substanssitetäminen ja sen teoreettisen taustan ymmärrys, 2) hyvien akateemisten käytänteiden ja peruseriaatteiden tukema tieto ja 3) hyvien opetusohjelmien hyvä tuntemus ja tehokas opetussuunnitelmatyö. Nämä kolme osaamisaluetta linkittyvät vallalla oleviin arvoihin aika- ja tilannesidonaisesti. Tärkeintä on mahdollistaa opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittyminen elämänikäiseksi oppimisprosessiksi. Se, mikä on hänen käyttöteoriaansa pedagogisiksi käytänteiksi, jää kuitenkin hämärän peittoon. Opetusmenetelmäkeskustelu jatkuu toisen opettajan (N8F) kanssa:

"Minkälaisia opetusmenetelmiä käytän? Mahdollisimman monipuolisia tavoitteet huomioiden. Uskon vuorovaikutteisuuteen ja yhteiseen tiedonrakentamiseen, annan tilaa mahdollisimman monelle. Tarvitsen ja opettajat yleensäkin tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa yhteistyötaitoja, tutkivaa työtettä, ohjausosaamista. Ihminen on keskipisteessä. Ihminen, yksinkertaistaminen ja ymmärtäminen ovat keskeisiä, siihen pyrin ja sitä tuon esille." (N8F.)

Ammatilliset korkeakouluopettajat pohtivat myös sitä, mitä opettajan pitää tietää valitessaan pedagogisia käytänteitään. Lähtökohdaksi nousevat arvot, verkkopedagogiikka ja ympäristökysymykset. Maailman muuttuminen edellyttää pedagogisten käytänteiden muuttamista, uudelleen arviointia ja uusintamista. (N8F.) Kaikissa tarinoissa opettajan ammatillisuuden tärkeä elementti on oman alan substanssiosaaminen:

Ilman substanssia opettaja ei pysty pedagogina toteuttamaan mitään. ... Sullla pitää olla tietoa siitä, ammatista mihinkä ne opiskelijat on koulutautumassa ... Pitää olla taito käyttää tietoa. Sitten tietysti myöskin ne käden taidot ... motoriset taidot ... Käytän esimerkiksi mentaalista strategiaa, eli että opiskelija näkee itsensä suorittamassa asioita ennen kuin lähtee niitä motorisesti suorittamaan, jolloin tuota tulee yks positiivinen oppimiskokemus sinne alle ennen kuin lähetään suorittamaan sitä varsinaista. (N12F.)

Arvoissa ja todellisuudessa on ristiriita. Tähän ristiriitaan ... opiskelijaohjaus on yks oleellinen keino ja siis tällainen niin ku kasvatustieteellinen näkökulma siitä, että voiko oppia vain oppilaitoksen seinien sisäpuolella vai opitaanko jossain muualla, ett onko meillä resursseja rakentaa opiskelijoille mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia mielekkäissä oppimisympäristöissä. (N11F.)

Oppimisympäristö on kokoava käsite. Siihen kuuluu fyysinen, sosiaalinen, kognitiivinen, emotionaalinen ja pedagoginen näkökulma. Oppimisympäristöä käsiteltäessä joudutaan pohtimaan sitä, onnistuuko opettaja luomaan oppijoiden kanssa yhteisön, jossa tuotetaan uutta tietoa ja osaamista aktiivisessa vuorovaikutuksessa. (Vrt. Hellström 2008, 281.) Oppimisympäristöt ovat siirtymässä yhä enenevässä määrin verkkoihin (N7F), kuten Anna Mari Leinonen (2008) on havainnut. Verkkoratkaisuissa sukupuolitietoisuus ei tarinoissa esiinny. Opettajat kokevat opetuksen uudet oppimisympäristöt haasteellisiksi. Opettajien ja opiskelijoiden stereotyyppiset käyttäytymismallit nousevat esille ennen kaikkea ammattityön ohjauksessa. Käyttäytymistavat tulevat esille oman tai toisen sukupuolen toimintatapojen arvioinnista, tehtävien arvioinnista ja annosta.

"... yhteiseksi tehtäväksi nähtiin ammattipedagogiikan työstäminen ... tarvitaan lisää teoreettista pohdintaa ja käytännön sovelluksia ... Voisiko tästä vetää johtopäätöksen, että yliopisto ja ammatilliset opettajakorkeakoulut voisivat yhdessä tarttua ammattipedagogiikan rakentamistyöhön?" (N7F.)

Ammatilliset korkeakouluopettajat näkevät, että kasvatuksessa ihminen tarvitsee aikaa. Ajasta on tullut taloudellinen kulutushyödyke koulutuksessa. Ajan tuottovaate maksimoidaan. Tähän ajatteluun tarvitaan kriittistä muutosprosessia. Feministinen pedagogiikka, jolle tarinoissa ei osattu antaa nimeä, mutta jota kuvataan toisin sanoin, mahdollistaa yhteisöllisyyden, valtaistamisen ja ihmisten huomioon ottavan koulutuksen tasa-arvoisesti ja oikeudenmukai-

sesti. Feministisellä pedagogiikalla on useita erilaisia lähtökohtia, kuten kriittinen teoria ja pedagogiikka. Jane Kenway ja Helena Modran (1992) mukaan pedagoginen käytäntö jäsenyy ja arvioituu kulloisenkin tilanteen, tilan ja kulttuurin mukaan. Feministinen pedagogiikka edellyttää korkeakoululta strategista toimintaa siten, että sukupuoli otetaan mukaan kaikkeen suunnittelutyöhön läpäisyperiaatteella (Luke & Gore 1992). Tätä myös tarinat ehdottavat. Relativistinen tietoteoria on oleellinen osa tässä keskustelussa. Tiedot ja taidot eivät ole tällöin paikalleen jähmettyneitä, vaan jatkuvan yhteistyön tuottamaa ja muutoksen kohteena olevaa prosessinomaista kehittymistä ja kehittämistä (vrt. hooks 1994; Kalli 2003; Vuorikoski 2005a ja b). Opettajille se merkitsee aitoa dialogia pedagogisista käytännöistä siten, että keskustelussa on mukana ammatillisen korkeakoulutuksen tiedollinen perusta ja praktinen luonne sekä sukupuolitietoisuus.

4.3.5 Tekstitiivistykset pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä

Tilanteeseen sopivia käytänteitä suomalaisissa tarinoissa

Sukupuoli(tietoisuus) ei kuulu ammatillisen korkeakouluopetuksen ytimeen, mutta on läsnä työyhteisössä. Opettajan pitäisi olla tietoinen sukupuoli-eroista ja stereotyyppioista. Opetuksessa tarvitaan monimuotoisia (sukupuoli)-malleja. Ammateissa, joissa on vain yhtä sukupuolta, niin se (sukupuoli) on vahvaa vaikuttamista. (N = 5.) Sitä (sukupuolta) ei ehkä tietoisesti osata ottaa huomioon. Sukupuoli lähtee persoonallisesta tavasta toimia opettajana. Sillä (sukupuolella) on eroa. (N = 3.) Sukupuoli näkyy ohjauksessa ja toimintatavoissa monimuotoisina suhtautumisina ja jopa ennakkoluuloina.

Hyvä, suvaitseva ja osaava opettaja saa ihmisen oppimaan. Opettaja on oman työnsä tutkija-kehittäjä ja reflektioija. Opettaja on malli, jolla on vastuu sanoista, teoista ja asenteista. Opettajan työssä tärkeää on pedagoginen ajattelu ja osaaminen, substanssin osaaminen, tieto teoriassa ja käytännössä sekä vuorovaikutusosaaminen. Pedagoginen työ on joustavampana, kun ryhmissä on erilaisia sukupuolia. Substanssi perustuu opetussuunnitelmaan ja pedagogiseen osaamiseen. Opiskelijakeskeisyys ja oppimisen vaikeudet korostuvat. (N = 15.) Useilla opettajilla lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja tietoisuus siitä, minkälaiseen työelämään oppijoita koulutetaan (N = 3). Pedagoginen ajattelu, koulutusjärjestelmien tuntemus, vuorovaikutusosaaminen ja tietotekniset taidot ovat opettajille työvälineitä, joiden avulla toimitaan ja muodostetaan omaa käyttöteoriaa reflektiivisesti. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa korostuu tieto ja taito, sekä niiden yhdistäminen (N = 15). Sukupuolen näkemistä tietorakenteissa ei juuri havaita, mutta jonkin verran käytännön taidoissa. Kansainvälisyys näyttää lisääntyvän ja siksi tarvitaan ymmärrystä siitä, miten työ hoidetaan muualla maailmassa (N = 4). Tutkivaa ja reflektiivää otetta sekä metaforien käyttöä suositaan opetuksessa.

Käytettyjä pedagogisia ratkaisuja ovat muun muassa Maslowin tarvehierarkia, Polanyn hiljainen tieto, Mezirowin teoria tiedostamisen tavoista ja tasoista, kriittinen teoria, freireläinen pedagogiikka, Schönin reflektion käänne, ongelmaperusteinen oppiminen ja opettaminen, yhteisöllinen oppiminen, oppiaineanalyysi, uudistava oppiminen, oppiainerajat ylittävä aihekokonaisuuksien opiskelu, tiimi-, ryhmä ja parityöskentely, portfolio-sivujen ja oppimispäiväkirjojen tuottaminen sekä monialainen ammatillinen yhteistyö. Lisäksi esille nousevat roolipelit, toiminnan teoria, kehittävä työntutkimus, hyvien käytänteiden vertailu, mallintaminen, oppiva organisaatio, dialogi, aikuispedagogiikan eri

muodot ja verkkopedagogiikka. Opettajakoulutuksessa painotetaan konstruktivismia, ryhmätyötä ja tiimejä. Eräs tavoite on, että jokaiseen kokonaisuuteen sisältyy auditiivista, visuaalista ja kinesteettistä oppimista. Pelkän luennoinnin ei katsota soveltuvan ammatilliseen korkeakoulutukseen (N = 15). Tieteellisen tiedon ja käytännön taidon yhteyttä sekä kykyä seurata aikaansa pohditaan. Mentaalista strategiaa tarvitaan siitä, että näkee itsensä suorittamassa ennen varsinaista työn motorista suorittamista (N = 2). Teoreettisen tiedon arvostuksessa, lukemisen tärkeydessä ja käden taitojen merkityksessä oppimiselle on opettajakohtaisia ja opiskeltavan aihealueen mukaisia eroja. Opetuksen tulisi sisältää etiikkaa, arvoja ja sosiaalista vastuuta. Tietotekniikan käyttö opetuksessa lisääntyy ja monipuolistuu. Verkko-osaamisen taidot korostuvat. Opetus monimuotoistuu menetelmällisiltä ratkaisuistaan kehittyen massakoulutukseksi ja spesifiseksi. Taitoa vaatii kohdata opiskelijat yksilöllisesti. Käytännössä ammatilliset korkeakouluopettajat valitsevat kuhunkin tilanteeseen sopivimmat pedagogiset menetelmät. Tällöin todellisuus on historiallisesti muotoutunut kokonaisuus, ei yksilöistä riippumaton, eikä myöskään pelkän subjektin tulkinta. Kognitiivinen oppimiskokemus ja oppiminen ovat merkitysrakenteiden kehittämistä sekä toiminnan teorian ja konstruktivisen paradigman soveltamista käytännön suunnittelu- ja toteutustilanteessa. Kyky valikoida ja kriittisesti tarkastella tietoa on tärkeää suomalaisessa ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Ikä- ja kolutussidonnaisia käytänteitä unkarilaisissa tarinoissa

Unkarilaisten tarinoiden mukaan kasvatusta keino kehittää parempi maailma, koska ammatilliset korkeakouluopettajat ja oppijat oppivat erilaisia asioita ja ideologioita monenlaisista näkökulmista. Opetusmateriaalien ja -menetelmien filosofinen tausta ja historia ovat tärkeitä kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Opettajat haluavat kasvattaa opiskelijat avoimiksi uusille asioille ja paikoille (N = 3). Oppilastuntemuksella, teoreettisella ja käytännön työelämäkokemuksella voi nostaa ja tukea oppijoita. Opettajilla on sosiaalinen vastuu oppijoistaan (N = 2). Opetettava aihealue, substanssi, tulee tuntea hyvin teoriassa ja käytännössä ja vielä osata esittää hyvin. Myös opetussuunnitelmaosaaminen on tärkeää. (N = 4.) Opettajien tulee hallita tekniikkaa, kieliä, kulttuureja ja myös toimia yhteisöllisesti tiimeissä ja ryhmissä. Työn käytännön harjoittelu on tärkeää. Luenointi ei riitä. On osattava organisoida, esiintyä ja puhua, olla joustava, kohdata ammatin muuttuvat vaateet, kysellä, mitä mieltä opiskelijat ovat asioista. Opetusmenetelmiä pitää osata yhdistää ammatillisen korkeakoulun tavoitteisiin. EU tuo mahdollisuuksia tutustua uusiin erilaisiin kulttuureihin ja elämäntyyliin. Ihmisyys ja toisten kunnioittaminen on tärkeää opettajuudessa. (N = 2.) Laaja tietoisuus osaamisesta ja osaamisen tarpeesta tekee ammatillisen korkeakouluopettajan nöyräksi ja harkitsevaksi. Tulevaisuudessa on kyettävä kommunikoimaan useilla kielillä ja tunnettava erilaisia kulttuurisia tapoja toimia. Opettajille se tarkoittaa elämäntietojen ja taitojen ylläpitoa ja kehittämistä.

Pedagogiset menetelmät tulisi tuntea. Kuitenkin kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden mukaan Unkarissa on vain muutamia opettajia, jotka ovat saaneet pedagogisen koulutuksen. Opetusmenetelmät ovat ikä- ja koulutusala-sidonnaisia. Nuoret opettajat ovat matkustelleet paljon ja oppineet uusia menetelmiä. Vanhemmat opettajat käyttävät enemmän luennointimenetelmää. Opettajissa on sekä tutkija-tyyppisiä että luennoitsijatyyppejä. Tutkijatyypit ovat maksimoijia. Luennoitsijatyypit ovat enemmän empaattisia. Tarkat opetussuunnitelmat painottavat teoriaa. Informantit korostavat aivoriihiä, roolileikkejä ym. opetuksessa. Opetuksessa nähdään olevan ongelmia, jos ymmärtää teoriaa,

mutta ei osaa soveltaa sitä. Opettaja ei saa olla liian vakava – eikä liian hauska. Opiskelijoille yritetään osoittaa sitä, kuinka tärkeä on olla sosiaalinen, rehellinen ja positiivinen. Oppijoita pyritään motivoimaan opiskelemaan muuttamalla tieto sellaiseksi, että opiskelijat oppivat. Opetussuunnitelmien kehittämistyö tapahtuu Bolognan prosessin mukaan. Opetuksessa on aina mukana persoona ja persoonallinen tapa toimia.

Suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta englantilaisissa tarinoissa

Filosofiset, eettiset ja moraaliset perusteet ovat tarpeellisia tiedoissa ja taidoissa, kun koulutetaan tulevaisuuden ammattilaisia, edistetään terveyttä, ehkäistään sairauksia ja vammoja. Opetustyön lähtökohtana ovat rehellisyys, selkeät ja hyvät arvot. Ihmisten kohtaamisen taito on tärkeää, samoin ihmisyys ja inhimillisuus. Ammatillisen korkeakouluopettajan pitäisi osata olla sensitiivinen opiskelijoiden tarpeille. (N = 3.) Fysioterapiassa kliininen työ ja harjoitukset korostuvat. Opettajien tulee kehittää ammattitaitojaan ja -tietojaan jatkuvasti. Edellytyksenä opettajuudelle ammatillisessa korkeakoulutuksessa on vankka käytännön työkokemus.

Opetuksessa tarvitaan kykyä suunnitella ja johtaa opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin. Lisäksi tarvitaan kykyä soveltaa tietoa ja taitoa tulevaisuuslähtöisesti. Samalla tulisi luoda oppimista stimuloivia ja tukevia oppimisympäristöjä. Korvaamatonta opettajuudessa on ammatillinen kokemus, taustatiedon ymmärrys ja ymmärryksen syvyys. Opetuksessa ja ohjauksessa tarvitaan laaja-alaista ja syvällistä tietämistä. Ammatillisen korkeakouluopettajan täytyy tietää yleiset esteet oppimiselle ja osata ratkaista niitä useilla eri tavoilla. Pienet opetusryhmät ovat oleellisia. (N = 3.) Opettaminen ei ole luennointia. Ongelmaperusteisen oppimisen lähestymistapa on hyvä, samoin tutor-ohjaus ja case-työskentely. Opettajien oletetaan hallitsevan opetussuunnitelmaosaamisen ja osaavan valita toimintatapansa tapauskohtaisesti. (N = 3.) Aikuisten oppimisen peruserätyypit ja reflektiivinen opetus ovat arvostettuja Englannissa.

Ammatillisen korkeakoulun tavoitteena on tuottaa elämäniloisia innostuneita ja osaavia nuoria. Opiskelijat ja oppimistyylit ovat erilaisia. Se on huomioitava opetuksessa. Kysytään mieluummin kuin annetaan suoria vastauksia. Tehtävänannoissa välitetään seksuaalista tai muunkaltaista syrjintää. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sisällytetään opetusohjelmiin ja ohjaukseen sekä opetetaan kursseilla. Opetuksessa tarvitaan sensitiivisyyttä ja säädyllyisyyttä, kun työskennellään esimerkiksi rintasyöpöpotilaan hoidossa, erityisesti, jos mies hoitaa. Opetuksessa tavoitteena on ihmisyyden kunnioitus.

5 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tämä alaluku jäsenyyksi esittelemällä olennaiset tulokset tutkimuskysymyksittäin ja liittämällä tähän keskustelua aiemmista tutkimuksista. Pohdin sukupuolittietoisuuden edistämistä, esitän jatkotutkimusaiheita ja tuon esille tarinoiden muutosvoimaa.

5.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimustehtäväni oli tavoitella ymmärrystä siitä, kuinka ammatillisten korkeakouluopettajien opettajakouluttajat ja korkeakouluopettajat käsittävät, käsittelevät ja uusintavat tai uudistavat sukupuolta opetus- ja kasvatustyössään. Tutkimustehtäväni jakaantui kolmeen teemaan: sukupuoli ja sukupuolittietoisuus, toimijuus ja pedagoginen ajattelu. Nämä teemat esiintyvät tutkimusraportin rakenteessa sekä viitekehityksessä että tulosluvussa. Tutkimusraportin rakenne auttoi tutkimushavaintojen vertailussa viitekehitykseen.

Tutkimukseen osallistumisen pyynnön lähetin kirjallisena (ks. liitteet 1–3). Tätä ennen otin yhteyttä tai yhdyshenkilöni ottivat yhteyttä mahdollisiin informanteihin henkilökohtaisesti. Tarinankertomisen ja kirjoittamisen tueksi laadin valmiita kysymyksiä, jotka jaoin neljään teemaan/osaan sukupuoli, tieto, taito ja yhteiskunta. Tarinankertoja ja -kirjoittaja voi käyttää laatimiani kysymyksiä haluamallaan tavalla. Edelläkuvatun mukaisesti olen käyttänyt sanaa 'teema' kahdessa merkityksessä. Tämä voi häiritä tutkimusraporttini lukijan tekstin tulkintaa.

Kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden analysointi, koodaus (liite 5), narratiiviset tekstiivistytykset (liite 6) ja tekstianalyysillä tuotetut tiivistykset (liite 7), nostivat hyvin esille tutkimustehtäväni keskeiset teemat: sukupuoli ja sukupuolittietoisuus, toimijuus ja pedagoginen ajattelu sekä käytännöt. Tutkimukseni osoitti, että sukupuoli on edelleen lähes tutkimaton aihe ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Kuitenkin sukupuolittietoisuus on oleellista, jos tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta halutaan edistää. Myös segregaatien lieventämiseksi sukupuolittietoisuus on oleellista.

Ensimmäinen tutkimusteema käsitteli sukupuolta ja sukupuolitietyisyyttä: kuinka opettajat ymmärtävät sukupuolen ja sen esiintymisen, esittämisen ja merkityksen. Teemassa esittelin tutkimustuloksia tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä opetustyössä suhteessa valtaan ja ikään. Tilastojen mukaan ammatillisten korkeakoulujen koulutusalat ja korkeakouluopettajien opetusalat ovat edelleen selkeästi jakaantuneet sukupuolen mukaan Suomessa, Unkarissa ja Iossa-Britanniassa. Tutkimuksessa mukana olleista koulutusaloista numeraalisesti sukupuolten mukaan tasa-arvoisimpia olivat liiketalous sekä matkailu- ja ravintola-ala. Epätasa-arvoisempia olivat sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan alat. Joitakin säröjä sukupuolen mukaiseen opettajien ammatilliseen jakoon oli havaittavissa. Hallinnollisesti säästöjen mukaiset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat olivat suomalaisissa, unkarilaisissa ja englantilaisissa ammatillisissa korkeakouluissa olemassa, mutta ne olivat usein hyllyyn unohdettuja dokumentteja.

Ammatilliset korkeakouluopettajat peräänkuuluttivat koulutuksen rakenteiden uudistamista, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja segregaaion purkua. Naiset kokivat tarinoiden mukaan miehiä enemmän ongelmia tasa-arvossa ja yhdenvertaisuudessa. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamista kohtaan esiintyi aktiivista ja passiivista vastarintaa. Tällä tavalla tutkimukseni vahvistaa Anne Laihon (2013, 39) näkemyksiä ja tutkimustuloksia siitä, että sukupuolen monenlaisten merkitysten ja ristiriitaisuuksien tunnistaminen koulutuksessa on keskeinen lähtökohta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi. Opettajien oletettiin tuntevan ja soveltavan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussäädöksiä opetuksessaan, vaikka käytännössä näin ei ollutkaan. Tarinoissa nousi esille naisten vaikeampi mahdollisuus uralle etenemiseen, miesten tai naisten opetusaloiksi perinteisesti määriteltyjen rajojen murtamisen ongelmat ja työelämässä edelleen esiintyvä sukupuolen mukainen erottelu. Naiset opettajina kokivat miehiä enemmän tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ongelmia myös ikäsidonnaisesti.

Tarinankertojien ja -kirjoittajien mukaan sukupuolitietyisellä ammatillisella opettajakoulutuksella ja korkeakouluopettajuudella voitaisiin edistää segregaaion purkua. Ammatilliset korkeakoulut olivat täynnä sukupuoleen perustuvia käytänteitä. Muutoksen mahdollisuus koettiin vaikeaksi, koska koulutusalat ja käytännön opetustyöt ovat pitkän historiallisen kehityksen seurauksena. Näitä havaintojani tukee Anu Suorannan (2009) tutkimus päätöksen ja sukupuoliperustaisen työnjaon esiintymisestä (vrt. myös Julkunen 2004a ja b, 2010). Tarinankertojien ja -kirjoittajien mukaan heidän korkeakouluissaan miehet edelleen opettivat miehiä tekniikan aloilla ja naiset opettivat naisia sosiaali- ja terveysaloilla. Kotona luodaan koulutus- ja ammattialoista mielikuvia. Mielikuvien perusteella yksilöt valitsevat koulutusalan, ammattinsa ja opettavat aihealueet. Tavot toimia ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti juurtuneita yksilöiden toimintaan. Irtaantuminen entisistä ajatusrakenteista ja toimintatavoista on vaikeaa. Sukupuolen uudistaminen on vaikeaa ja siksi uusintaminen on tavanomaista arjen käytäntöä. Sukupuolen merkitys ja ymmärrys vaihtelivat tarinankertojan ja -kirjoittajan iän, koulutusalan ja sukupuolen mukaan.

Yhteiskunnallinen ja etnisten taustojen tasa-arvoisuus sekä yhdenvertaisuus nousivat myös tutkimuksessani esille (vrt. Brunila 2009b; Kantola ym. 2012). Vaikka tutkimukseni ei ole vertaileva, niin joitakin vertailevia huomioita tein. Esimerkiksi unkarilaiset tarinat toivat esille ongelmia opettajien tasa-arvoisuudessa ja yhdenvertaisuudessa yhteiskunnan muuttuessa sosialismista markkinatalousmaaksi. Suomalaisissa tarinoissa korostettiin positiivisen syrjinnän mahdollisuutta opettajien ja oppijoiden valinnassa. Samalla se nähtiin keinona edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja purkaa koulutuksen segregaaiota. Myös koulutusalojen yksisukupuolisuus koettiin ongelmana. Englantilaisissa tarinoissa nousi esille monimuotoinen tasa-arvoisuus erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa.

Tutkimukseni vahvisti Pasi Savonmäen (2007, 50–59) havaintoja vallan vaikutuksista opettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön. Valta sinällään on sisällä kielessä, puheessa ja puhumattomuudessa sekä opettajuudessa että hallinnossa. Ne, joilla on valtaa sosiaalisissa ryhmissä,

kuten esimiehet ja johtajat, voivat kontrolloida opettajien kasvatuksellista diskurssia. Koulutuspoliittisen vallan avulla määritellään opetusalojen hyödyllisyyttä. Valtaapitävät ratkaisevat, kenen työtä arvostetaan. Valta peilautuu korkeakouluissa markkinoiden, teknologian ja rahan valtaan koulutusaloittain. Vallan avulla määritellään, mikä on opettajan toiminnassa sallittua tai kiellettyä toimintaa. Diskurssi sukupuolitietyisyydestä on osa sosiaalista valtaa. Valitseva kulttuuri ja yksilölliset erot vaikuttivat sukupuolitietyisyyden tunnistamiseen ja tunnistamiseen. Sukupuoli esiintyi myös ansaitsemattomana valtaetunena, kokona ja tummana äänenä muun muassa urakehityksessä ja paikan saantina työryhmissä.

Sukupuoleen sitoutunut ikäymmärrys on naisille ja miehille erilainen. Naisille ammatillisina opettajakouluttajina ja korkeakouluopettajina ikään liittyi epäkohtia ja eriarvoistavia tekijöitä, kuten nuorena uskottavuuden puutetta ja vanhana ”mummon höpinänä” pidettyä käyttäytymistä. Nuorilla naisilla opettajuus, päätöstyöt, työttömyys, äitiys ja uran vaihdokset esiintyivät kehollisen elämän rytmien mukaan. Nuori nainen kohtasi uskottavuuden puutetta tutkimuksista ja pätevyyydestä huolimatta. Vanheneva nainen vapautui sukupuoleen liittyvistä käyttäytymis-odotuksista, mutta kehon rapistuminen lisäsi jälleen uskottavuuden puutetta. Myös haasteita työn ja perheen yhtensovittamisessa esiintyi, kuten lasten kasvatuksessa ja omien vanhempien hoivavaateina. Tutkimustulokset saavat vahvistusta Gunnhild Hagestadin (1991) tutkimuslöydöksiä siitä, että sukupuoleen sitoutunut ymmärrys iästä on erilainen naisille ja miehille. Ikä sinällään näkyi tutkimuksessani suhteellisen ja kulttuurisena käsitteenä. Ymmärrys sukupuoleen sitoutuneesta iästä on yksi tekijä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ammatillisissa korkeakouluopettajuudessa. Iätömyyteen ja sukupuoleettomuuteen pyrkimystä esiintyi, mutta se näkyi kuitenkin ”valheellisenä toimijutena”. Opetusyhteisön kulttuuri määritteli sitä, mikä oli hyväksyttyä ikäsovinnaista sukupuoleen sitoutunutta käyttäytymistä aika-, paikka-, tila- ja tilannesidonnaisesti. Tutkimukseni tulokset saavat vahvistusta aikaisempia tutkimushavaintoja iästä ja sukupuolesta, jotka on tehty muun muassa amerikkalais-norjalais-unkarilaisesta kontekstissa (vrt. Hagestad 1994; Hagestad & Neugarten 1985).

Tutkimuslöydösteni mukaisesti sukupuolitietyisyys on vähäistä opettajien keskuudessa. Kerrotut ja kirjoitetut tarinat toivat esille sukupuolen tuottamia epäkohtia, eriarvoisuutta ja jopa syrjäytymistä, mutta myös sukupuolen tuottamaa aiheutonta hyötyä. Sukupuoli nähtiin myös elämän rikkautena. Sukupuolitietyisyyden esiintymisen ja edistäminen koettiin vaikeaksi, koska opettajilla ei ole käsitteitä käsitellä sukupuolen merkityksiä opetustyössä. Useat tarinankertojat ja -kirjoittajat aloittivat sanomalla, etteivät he ole ajatelleet sukupuolta tai sen esiintymistä ja esittämistä. Sukupuoli esiintyi ja esitettiin tarinoissa pääasiallisesti piiloisena itseäänselvyytenä. Kuitenkin haastattelu-/kirjoituspyynnössä olleet kysymykset tuottivat säröjä opettajien ajatteluun aiheuttaen itsereflektiota. Tarinankerronta ja -kirjoittaminen muuttivat ajattelua ja samalla sukupuolen itseäänselvyyden kyseenalaistui (vrt. Peavy 2006, 102–112). Tapahtui ajattelun ajattelua. Sukupuolitietyisen subjektin rakentuminen käynnistyi materiaalisena, mentaalisen ja sosiaalisen välisissä suhteissa yhteen kietoutuneena, kuten Maaret Wagerin (1994) tutkimus myös osoittaa. Näkymätön sukupuoli muuttui näkyvämmäksi. Mahdollisuus sukupuolta koskevien käsitysten uudistamiseen avautui.

Toisena tutkimusteemana oli se, miten sukupuoli ja toimijuus ilmenevät ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien tarinoissa. Tällöin opettajan toimijuuden tarkastelun näkökulmana oli sukupuolen monimuotoisuus, sukupuoleen sitoutunut/sitoutumaton toiminta erilaisissa tiloissa ja tilanteissa. Lisäksi tarkastelin sukupuolta ja erilaisia kulttuurisia kohtaamisia sekä tiedon ja taidon yhtensovittamista.

Sukupuolen ymmärrys kasvoi kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa moninaisuuden diskurssista, josta useat tutkijat ovat puhuneet (esim. Brunila 2009a; Lahelma 2009). Opettajat pyrkivät pääasiallisesti sukupuolineutraaliin toimintaan. Se osoittautui kuitenkin

kin harhaksi. Opettajan toimijuus kehittyi kasvatuksen, opiskelun ja työn kautta sosiaaliskulttuurisesti joko sukupuolitietoiseksi tai -tiedostamattomaksi tavaksi toimia.

Ammatilliset korkeakoulut koulutusaloineen määrittivät opettajalle sallittua tai kiellettyä sukupuoleen sitoutuvaa toimijuutta. Siksi korkeakoulujen johtamisessa ja asiantuntijuuteen opiskellessa sukupuoli pitäisi ottaa esille, samoin kuin monikulttuurisuus ja yksilöiden monimuotoisuus. Sukupuolen monimuotoisuuden ymmärtäminen käsitteenä ja toimintana oli tutkimuksessani vähäistä. Stereotyyppioita ja ennakkoluuloja esiintyi tarinoiden mukaan kaikissa korkeakouluissa ja kulttuureissa. Stereotyyppioilla ymmärrettiin yksinkertaistettua mentaalista kuvaa toimintatavoista, joilla ylläpidettiin sukupuolen uusintamista (Barak 2005, 144, 148). Näihin tilanteisiin yhdistyi sukupuolisokeus (gender and colour blind). Ennakkoluuloilla tarkoitettiin etukäteistä tuomitsemista tai mielipidettä, joka pohjautui sukupuoleen, etniseen tai muuhun yksilölliseen taustaan.

Opettajat etsivät paikkaansa, paikantuivat ja heitä paikannettiin erilaisissa kohtaamistilanteissa oppimistiloissa ja niiden ulkopuolella kehollisesti ikä- ja aikasuhteisesti niihin kulttuurisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin valtarakenteisiin, joissa he työskentelivät. Paikantuminen oli jatkuvan uudelleenarvioinnin kohteena muun muassa verkko-opetuksen ja monikulttuurisuuden kasvun myötä. (Hakala 2007; Molyneux 1995.) Opettaja määrittä paikkaansa kehollisella performanssilla koulutusalan kulttuurin sallimissa puitteissa. Performanssi sisälsi puheen, esiintymisen, esittämisen ja pukeutumisen. Pukeutuminen sisälsi kampaukset, korut, meikit ja tavat toimia. Pukeutumisella viestitettiin symbolisesti ammattia ja ammattialan käytänteitä koulutusaloittain, esimerkiksi ”business-pukeutumisenä” ja ”hoivapukeutumista”. Kehollinen toimijuus esiintyi myös suhteina, hallintana ja vallankäyttönä. (Utriainen 2006.) Tällöin opettajan toimijuudessa kirjoitettu ja puhuttu kieli toivat esille sukupuolta uusintavana tai uudistavana tekijänä. Kielellä on tutkimukseni mukaan merkitystä, kuten myös Liisa Tainio (2001) osoittaa tutkimuksessaan. Naiset opettajina tunnistivat tunteiden ja kehollisuuden sekä kielenkäytön merkityksen selkeämmin työnsä kuin miehet. (Vrt. Hakala 2007; Utriainen 2006.) Opettajan sukupuolitietoista toimintamahdollisuutta määrittä kuitenkin se kulttuurinen ja sosiaalinen tila ja tilanne, jossa opettaja työskenteli.

Tutkimukseni osoitti opettajan tuottavan esiintymisellään ja esittämisellään, pukeutumisellaan ja puheellaan sekä aineistovalinnoillaan merkityksiä sukupuolesta, kuten myös Terhi Utriainen (2006) on havainnut. Toimijuudessa kehon koolla, äänellä sekä äänen tummuudella oli tutkimushavaintojeni mukaan merkitystä muun muassa uskottavuuden saamiseksi kannatoille ja tietämykselle. Esimerkiksi miehen keho, vaikka hintelä, ja tumma ääni, loivat uskottavuutta. Vaaleahiuksinen, pienikokoinen nainen joutui todistelemaan ammatillista pätevyyttään erityisesti miesten dominoimilla koulutusaloilla. Opettajan kehollista esiintymistä määrittivät oppimistilat, muut työskentely- ja lepotilat, työvälineet, tilanteet ja toimintatavat. Opettajan sukupuoleen sitoutuneissa toimintatavoissa esiintyi koulutustausta- ja -alakohtaisuutta. Jotkut opettajat tunnistivat oman kehollisen toimijuutensa merkityksiä ja kokivat kehollisuuden tietämisen ja taitamisen lähteeksi.

Ammatillisen opettajakouluttajan ja korkeakouluopettajan sukupuolitietoinen tai -tiedostamaton toimijuus kehittyi tutkimukseni mukaan elämänkulussa sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Tämä havaintoni saa vahvistusta Katri Jokikokon (2010) tutkimuslöydöksiä siitä, että monikulttuurisuuden merkitys kasvaa ja vaikuttaa opettajan toimijuuteen. Kulttuurisesti monimuotoisen luokka asetti vaateita, mutta myös mahdollisuuksia ymmärtää ja käsitellä monimuotoista sukupuolta opetuksessa. Tällöin opettajien kokemukset loivat merkityksiä sukupuolesta yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin. Kokemuksellisuus merkityksellistyi mielessä ja määrittä ymmärrystä sukupuolitietoisuuden tarpeellisuudesta opetuksessa. Tässä tutkimuksessa opetus- ja oppimistiloissa esiintyi alistamista tai arvostamista sukupuolen perusteella.

Opettajan toimijuus oli pääasiallisesti paikallista ympäröivän työelämän kanssa, mutta se on laajenemassa kansainvälistymisen myötä eurooppalaiseksi ja globaaliksi (vrt. esim. Hakala 2007). Paikantamista määrittivät säädökset, kulttuuri ja valta. Kulttuurienväliset merkityksennannot olivat kasvussa, samoin kuin tarve ymmärtää monimuotoista sukupuolta. Paikkaan asettamisessa ja asettumisessa koulutusala, sukupuoli ja ikä vaikuttivat tarinoiden mukaan ensisijaisesti tiedostamatta. Paikka mahdollisti tai esti monikulttuurisen sukupuolitietoisuuden kehollisen toimijuuden. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä, erityisesti unkarilaisten tarinoiden mukaan, naisen paikka ammatillisena korkeakouluopettajana tuli uudelleenarvioinnin kohteeksi. Sukupuolen esiintymiset ilmenivät tarinoissa selkeimmin kehollisena toimijuutena monikulttuurisissa ympäristöissä palvelualoilla, ravintola- ja matkailualalla sekä hoitotyössä.

Opettajan toimijuus ilmeni kehon ja mielen kokonaisvaltaisena toimintana, jossa tietoa ja taitoa sovitettiin yhteen ja jossa keholliseen olemuspuoleen kietoutui sosiaaliskulttuurinen situationaalisuus (esim. Rauhala 2009). Ymmärrys tiedosta oli koulutusaloittain, esimerkiksi luonnontieteissä realistista ja sosiaali- ja terveydellä relatiivista. Sukupuoli esiintyi opettajan toimijuudessa merkityksinä ja merkitysten välisinä suhteina. Sukupuoli esiintyi opettajan työskentelyssä performanssina joko sukupuolta uusintavana tai uudistavana tekijänä tietoisesti tai tiedostamatta. Toimijuudessa opettajat korostivat sosiaalista taitavuutta, konstruktivista käsitystä tiedosta ja humanistista ihmiskäsitystä. Yksilön kunnioitusta korostettiin.

Tieto tutkimuksessa ymmärrettiin pääasiallisesti suhteellisena, kontekstuaalisena, poliittisesti ja kulttuurisesti rakentuvana, mutta tyypillisesti ilman sukupuolta. Kaikki opettajat korostivat teoreettisen tiedon ja käytännön taidon välillä olevaa vahvaa yhteyttä (vrt. esim. Auvinen 2004; Herranen 2008). Opettajien käsitys tiedosta muodostui tieteenalataustaisesti. Merkitykselliseksi nousi se, kuinka opettaja edistää sukupuolitietoista tietoa ja tiedon avulla tuotettua käytännön taitoa. Opettaja voi muun muassa keskustella oppijoiden kanssa siitä, miten tiedolla ja taidolla usinnetaan tai uudistetaan sukupuolta. Opettaja joutuu tällöin astumaan paremman tietäjän paikalta oppijansa kanssakulkijaksi ja myötäeläjäksi sukupuolitietoiseksi tiedon ja taidon kehittäjäksi. Sukupuolen poisjääminen tiedon ja taidon yhteensovittamisesta sekä pedagogisista käytänteistä voi johtaa sukupuolisokeisiin opetusmenetelmiin ja opetusmateriaalivalintoihin. Tämä voi aiheuttaa epätasa-arvoa ja jopa syrjäytymistä. (Vrt. Vuorikoski 2001, 336–348; 2005.)

Taito ilmeni tutkimuksessani tiedon soveltamisena käytäntöön (vrt. Kotila ym. 2007, 46–54). Taito korostui sukupuoleen sitoutuneena tapaistoimintana. Teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen yhteensovittaminen koettiin haasteelliseksi. Sukupuolen näkymättömyys tiedon ja taidon yhteensovittamisessa voi johtaa työelämän segregaaation jatkumiseen sukupuolisokeiden opetusmenetelmien ja opetusmateriaalivalintojen kautta. (Vrt. Koski-Heikkinen 2013; Lahelma 2009.) Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa korostui ammatillisten korkeakoulujen perusidea, tiedon ja taidon, teorian ja käytännön välinen vuorovaikutus.

Kolmas tutkimusteema kohdistui pedagogisiin käytäntöihin: minkälaista sukupuolta uusintavaa tai uudistavaa pedagogista ajattelua ja käytäntöjä esiintyy tarinoissa. Käsitelin sukupuolitietoista tai -tiedostamatonta pedagogista ajattelua ja käytäntöjä. Pohdin kriittisen ajattelun ja pedagogiikan merkitystä sukupuolitietoisuuden edistämisessä, kuten myös feministisen pedagogiikan ja pedagogisen yleistietouden merkitystä.

Tutkimukseni mukaan olemassa olevat pedagogiset käytännöt hyväksyttiin pääasiallisesti ilman sukupuolitietoisuutta, jos muutosvaatimuksia ei ammatillisen korkeakoulun toimesta nostettu esille. Tietoisuus pedagogisesta ajattelusta ja -mahdollisuuksista oli sulautunut opettajien yleistietämykseksi. Opettajat pyrkivät seuraamaan aikaansa ja valitsemaan kulloisenkin opetustilanteeseen sopivimmat pedagogiset ratkaisut oman pedagogisen ajattelunsa viitekehityksessä. Pedagoginen osaaminen perustuu opettajan tieto- ja oppimiskäsityksiin. Pedagogisen ajattelun ja valintojen avulla opettaja toimii asiantuntijana ja pystyy esittämään

tietonsa sekä taitonsa selkeästi. Sukupuolietoisuuden puute pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä voi johtaa sukupuolen uusintamiseen. Opettajat pohtivat mahdollisuuksia uusintaa pedagogisia käytäntöjään, esimerkiksi oppijoiden monikulttuurisuudessa. Opetettavan substanssin lisäksi korostui yksilöllinen oppijoiden ja muuttuvan maailman huomioon ottaminen opetusaineen näkökulmasta. Opettajien huolenaiheena oli oppijoiden vähäinen lukeminen.

Tutkimukseni osoittaa opettajien kertomien ja kirjoittamien tarinoiden mukaan, että sukupuolietoisuutta voidaan edistää muun muassa siten, että kehitetään sukupuolietoisia oppimateriaaleja ja pedagogisia menetelmiä. Tällöin substanssiosaaminen ja sukupuolietoisuus yhdistyvät. Muun muassa kriittinen ajattelu ja -pedagogiikka sekä feministinen pedagogiikka ovat eräitä keinoja lisätä tietoisuutta sukupuolen merkityksestä. Kuitenkaan kriittisen pedagogiikan ja feministisen pedagogiikan käsitteitä ei tunnettu kovin hyvin. Kriittinen ajattelu tiedostettiin tarinoissa, esimerkiksi suhteessa opetettavaan aiheeseen ja työelämän käytäntöihin. Pedagogiikassa korostettiin tiedon ja taidon yhteensovittamisen tärkeyttä ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Opettajat sovittivat yhteen pedagogista ajattelua ja käytäntöjä sekä substanssietoa ja käsitteellistä tietoa käyttötietoonsa. (Vrt. Leinonen 2008; Patrikainen 1999.) Luennointia vierastettiin. Substanssiosaaminen ja työelämäyhteistyö korostuivat, samoin kuin eettiset valinnat. (Vrt. Leathwood & Francis 2006.) Opettajan toimimista mallina ja opettajan omaa arvomaailmaa korostettiin.

Kriittinen ajattelu pedagogisista ratkaisuista nousi esille pääasiallisesti työelämäyhteyksien kautta. Pedagoginen ajattelu ja käytännöt olivat sulautuneet yhteen yleistiedoksi. (Vrt. Tanhua 2012, 20–21.) Jo nämä havainnot vahvistivat sukupuolietoisen tutkimuksen tarpeellisuutta keinoon vaikuttaa pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöihin. Pedagoginen ajattelu nähtiin opettajan ammattitaidoksi, jonka varassa opettaja teki pedagogiset ratkaisunsa ja valitsi käyttöteoriaansa.

Opettajat toivat käsitteettömästi esille kriittisen ja feministisen pedagogiikan ituja. Pedagogisia käytäntöjä kuvattiin mahdollistavina, yhteisöllisinä, valtaistavina, voimaannuttavina, tasa-arvoistavina ja oikeudenmukaistavina. Kuvaukset osoittivat kriittisen teorian ja pedagogiikan sekä feministisen pedagogiikan käyttökelpoisuuden sukupuolietoisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi sekä segregaatien purkamisessa. (Esim. FitzSimmons ym. 2013; Suoranta 2006.) Substanssiosaamisen korostuessa sukupuolen ymmärrys voi painottaa asenteiden ja käytäntöjen uusintamiseen. Feministisen pedagogiikan tarjoama ymmärrys tiedosta ja tiedon kautta tuotetuista taidoista osittaisena ja suhteellisena yhteiskunnallisesti muotoutuneena prosessina osoittautui tutkimukseni mukaan tarpeelliseksi. Se mahdollistaa sukupuolietoisuuden edistämisen monimuotoisissa ja -kulttuurisissa opiskelijaryhmissä, samoin kuin taustalla olevien arvojen esille ottona ja stereotyyppisten käsitysten purkamisen.

Kerrotuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa konstruktivismi ja yhdessä tekeminen korostuivat. Opettajat painottivat oppijoiden kanssa tasavertaista asioiden pohdiskelua humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin. Sukupuolietoisuus ja tietämys feministisestä ajattelusta ja pedagogiikasta oli tarinoissa vähäistä. Sukupuolen merkityksen ja feministisen pedagogiikan tarpeellisuutta kyseltiin. Sukupuolen tunnistaminen ja tunnustaminen opettajuuteen vaikuttavana yksilöllisenä asiana nousi tarinoissa esille. Samalla pohdiskeltiin verkko-opetusta ja sitä, miten sukupuoli piiloutuu verkkoihin ja opiskeluaineistojen teksteihin. Feministinen pedagogiikka tuli esille ammattialallaan ainokaisina toimivien ja sukupuolietoisten opettajien toimesta.

Pedagogisissa käytännöissä opettajan oma ajattelu opetustyöstä; tiedon ja tiedon avulla tuotetun taidon yhteensovittamisesta korostui. Relatiivista tietoteoriaa ja konstruktivismia yhdistettiin kyselemällä, miten tieto rakentuu, miten tietoa tuotetaan yhdessä ja mitä merkitystä tiedolla käytännön työskentelytaidoksi muutettuna on. Tieto ja sen avulla tuotettu taito sovittettiin yhteen vallitsevassa toimintakulttuurissa pääasiallisesti sukupuolta uusintavasti. Suhde tietoon ja taitoon oli ammatillisten korkeakouluopettajien jatkuvan kriittisen ajattelun ja reflektoinnin kohde. Sukupuolietoisuus nähtiin joissakin tarinoissa tiedon ja taidon

kehittämisessä uudistumisen voimavarana. Hiljaisen tiedon havaitseminen ja käytön merkitys korostui opettajan ammatillisuutena. Yleisenä tavoitteena korostui opetuksen tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja jatkuvan oppimisen periaate. Tällöin opettaja tarvitsee jatkuvaa kriittistä reflektointia omasta työstään ja työnsä uudistamista.

5.2 Tutkimuksen vakuuttavuuden arviointi

Lähtökohtana tutkimusaiheen valinnassa oli se, että sukupuoli on lähes tutkimatonta aluetta ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Myös oma kiinnostukseni kasvatustieteisiin, erityisesti aikuiskasvatukseen ja sukupuolentutkimukseen oli valintaani määrittävä tekijä. Pyrin tutkimuksellani jäsentämään ammatillisten korkeakouluopettajien ymmärrystä sukupuolesta, sukupuolietoisuudesta, toimijuudesta, pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä, joiden avulla voidaan edistää opettajuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Käytännön tavoitteeni on lisätä keskustelua sukupuolen merkityksestä ammatillisissa korkeakouluissa, saada sukupuolietoisuus läpikulkuperiaatteella mukaan korkeakoulujen strategiseen suunnitteluun, budjettiin ja opetustyöhön. Lisäksi tavoitteena on vähentää koulutuksen sukupuolisegregaatiota ja sitä kautta myös työelämän segregatiota.

Tutkimus paikantui kasvatustieteen kentässä ammatilliseen opettajatutkimukseen ja aikuiskasvatukseen sekä sukupuolentutkimukseen. Tutkimuksen viitekehys muodostui pääasiallisesti kasvatustieteellisestä ja aikuiskasvatuksellista sekä sukupuolentutkimuksen kirjallisuudesta. Tutkimukseni ei ole puhtasoppisesti mihinkään tieteenalaan sitoutunutta, vaan se on tutkijan näkökulma kasvatustieteeseen ja aikuiskasvatukseen sekä sukupuolentutkimukseen. Kyse on monitieteisestä ja monimenetelmäisestä, kvalitatiivisesti ja narratiivisesti painottuneesta tutkimuksesta.

Tutkimukseni kasvatustieteellinen ja aikuiskasvatuksellinen näkökulma liittyi fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen ja kriittiseen teoriaan. Näkökulma täsmentyi kriittiseen sekä feministiseen pedagogiikkaan ja sukupuolentutkimukseen. Fenomenologiasa korostetaan esiyymmärryksen avaamista ja paljastamista, koska asioita pyritään kuvaamaan mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneutiikassa taas lähdetään siitä, että tutkija ei voi koskaan täysin vapautua omista ennakkoluuloistaan. Ennakkokäsitysten altistaminen kriittiseen tarkasteluun mahdollistaa tulkintaa ja tulkinnan korjauksia. Tutkijan ei tarvitse, kuten Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (2001, 52) esittävät, ottaa sinänsä kantaa fenomenologian ja hermeneutiikan perusteiden oikeellisuuteen. Tärkeintä on, että tutkija huomaa omat ennakkoluulonsa ja esiyymmärryksensä ja niiden vaikutuksen tutkimusprosessiin. Siksi pyrin avaamaan esiyymmärrystäni tutkimusraportin eri vaiheissa. Tutkimus pyrki kriittisyyteen itsestäänselvyyksiä ja stereotyyppioita kohtaan tavoitellen tietoiseksi tulemista sukupuolen monimuotoisuuden esiintymisestä ja esittämisestä erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa.

Metodologisena otteena oli narratiivisuus, jonka mukaisesti näin, että ihminen on olemukseltaan tarinankertoja, kuten Matti Hyvärinen (2006) tutkimuksessaan osoittaa. Paneuduin tarinoihin ymmärtävällä ja kunnioittavalla otteella. Narratiivisuus, laadullisen tutkimuksen eräänä muotona, ei pyri yleistämään, vaan tuomaan syvällisesti tutkittavien äänen esille, niin kuin tässä tutkimuksessa pyrin tekemään. tarinat sukupuolesta olivat henkilökohtaisia ja ne liittyivät samanaikaisesti sekä historialliseen että kulttuuriseen. Tarinat kertoivat siitä, miten opettajat itse kokivat elämänsä ja sukupuolen esiintymisen ja esittämisen. Tarinoissa nousi esille myös tarinankertojan ja -kirjoittajan sekä ammatillisen korkeakoulun välinen suhde.

Narratiivisuus toimi tutkimuksen menetelmällisenä ratkaisuna ja se oli tutkijana luomani konstruktio kooten tutkimuksen teoreettisia, metodologisia ja metodisia lähestymistapoja. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus toteutui aineiston keräämisessä, analysoinnissa ja tulosten

esittämisessä. Narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus olivat käsitteitä, joita käytin osittain synonyymisesti, mutta kuitenkin siten, että painotin tarina sanaa opettajien kertomista ja kirjoittamista tarinoista ja sanaa narratiivi analysoiduista tarinoista. Tarinoiden sisällöistä muodostin ymmärtävällä otteella uusia konstruktioita, uusia narratiiveja ja tekstiivistyksiä.

Tutkimukseni *informanteiksi, tarinankertojiksi ja -kirjoittajaksi* valittiin ammatillisia opettajakouluttajia ja korkeakouluopettajia, joilla oletettiin olevan kokemusta ja tietoa ammatillisesta opettajakoulutuksesta tai korkeakouluopettajuudesta, monikulttuurisuudesta ja sukupuolesta. Laadullisen tutkimuksen peruseränteiden mukaisesti valitsin harkiten ja tarkoituksenmukaisesti tarinankertojiksi ja -kirjoittajiksi erilaisilta koulutusaloilta ja opetusaloilta opettajia, joiden ikä ja kulttuuriset taustat olivat monimuotoisia. Kolmen eri maan opettajien valinta perustui Euroopan yhtenäisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin ja säädöksiin, yhteistyöhön Karelia-ammattikorkeakoulun ja korkeakoulujen välillä, sekä omaan henkilökohtaiseen opettaja–tutkija yhteistyöhöni kyseessä olevien korkeakoulujen kanssa. Tutkimuksen ytimenä olivat kerrotut ja kirjoitetut tarinat sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä (N = 23). Edellä kuvattuja ratkaisujani perustelen sillä, että laadullisen narratiivisen tutkimuksen tulisi olla informanttinsa osalta sopiva, ei liian suuri eikä liian pieni, jotta tutkimusaineiston tulkintojen kestävyteen ja syvyyteen voidaan kiinnittää syvällistä huomiota. (Vrt. Creswell 2003.)

Tutkimusaineiston keruu pohjautui melko tarkkoihin kysymyksiin, mutta se ei estänyt haastattelutilanteissa vapaata ilmaisua tarinankertojan haluamalla tavalla. Haastattelurunkoa ei täysin noudatettu, vaan haastateltavalle annettiin mahdollisuus kertoa haluamallaan tavalla. Näin kuitenkin melko yksityiskohtaiset kysymykset tarpeelliseksi, koska tarinankertojina ja -kirjoittajina oli kolmen maan ammatillisia opettajakouluttajia ja korkeakouluopettajia. Haastattelutilanteet eivät pakottaneet tuloksia mihinkään suuntaan, vaan ne osoittivat menneisyyden tulkintaa nykyhetkestä käsin tulevaisuussuuntautuneesti. Ammatillinen korkeakouluopettajuus yhdisti informantit ja tutkijan kollegiaaliseen yhteistyöhön. (Vrt. Savonmäki 2007.) Samaten ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien kirjoittamat tarinat pohjautuivat haastattelurunkoon. Tarinankirjoittajilla oli vapaus kirjoittaa haluamallaan tavalla, nojautuen esitettyyn runkoon tai kertoa siitä, mitä halusi ja miten. Valikointi, mitä kirjoitettiin, miten kirjoitettiin ja millä tavalla tuotettiin merkityksiä sukupuolesta, toteutui yksilöllisesti kunkin opettajan elämänsä pohjalta. Jotkut tarinat noudattivat melko tarkasti haastattelurunkoa. Osa tarinoista keskittyi johonkin elämäntapahtumaan, kuvaukseen ammatillisesta opettajuudesta, korkeakouluopettajuudesta tai yksittäisiin tapauksiin sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä elämänsäkaarella.

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa; ensin narratiivisesti ja sitten tekstiivistyksinä. Valitsemani menetelmälliset ratkaisut osoittautuivat toimiviksi mutta työläiksi. Niiden avulla mahdollistui sukupuolen ilmentymien esiintuominen tutkimusaineistosta. Tuotin tarinoista todentuntuisia tapauskohtaisia (case-narratiiveja) narratiiveja. Lisäksi tuotin tutkimusteemakohtaisia narratiiveja (sukupuolitietoisuus, toimijuus ja pedagogiset käytännöt) ja tiivistettyjä runomuotoisia narratiiveja. (Vrt. Heikkinen ym. 2007, 6.) Lähtökohtana olivat opettajien sisäiset tarinat. Sisäisistä tarinoista nousi esille ulkoisia tarinoita sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä sekä sukupuolitietoisesti että tiedostamatta. (Vrt. Huttunen & Heikkinen 2002; Hänninen 2002.) Jo pelkkä tarinan kerronta tai kirjoittaminen oli selittämistä menneisyyden pohjalta tulevaisuuteen (vrt. Hyvärinen 1998, 312–319; Hänninen 2002, 16–17). Narratiivinen analyysi toi esille sukupuolen esiintymisiä ja esittämisistä, mutta osoittautui kuitenkin riittämättömäksi tutkimuksen keskeisten havaintojen yhteenvedossa ja siksi analysoin aineiston myös tekstiivistyksen avulla (Bruner 1986, 100–110).

Tekstiivistyksellä tiivistin opettajien henkilökohtaiset tarinat ensin kolmevaiheisesti ja lopuksi yhdistin tarinat suomalaisiksi, unkarilaisiksi ja englantilaisiksi tarinoiksi. Tekstiivistyk-

sessä palasin narratiiviseen ensimmäiseen vaiheeseen ja tarkastin ensimmäisen narratiivisen tiivistykseni Teun A. van Dijkin (ks. esim. 1976a ja b) kehittämää tekstiivistystä soveltaen. Tekstiivistyksen avulla tavoittelin kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden ytimen esiintuomista sukupuolen ymmärryksistä ja vaikutuksista ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Neljännessä tiivistyksessä kirjoittamisen genreni muuttui minä-muodon käytöstä pääasiallisesti passiiviin käyttöön. Tekstiivistyksen tarkoituksena ei ollut kielen tarkka analysointi, vaan tavoitteenani oli nähdä sisältö ja vuorovaikutus, jolla sukupuolta esitettiin kertojan tai kirjoittajan kontekstista käsin. (Vrt. Hoikkala 1990, 142–161.)

Tekstiivistykset mahdollistivat tarinoiden ytimen esiintuomista tuomalla tutkimukseen jämäkkyyttä (vrt. van Dijk 1980a), mutta samalla supistivat narratiivisuuden perusajatusta, tarinallisuutta (vrt. Apo 1990, 62–78; Hoikkala 1990, 142–146). Kuitenkin tekstiivistysten avulla varmistin tutkimusaineiston kattavuuden, osuvuuden ja yhteensopivuuden suhteessa sisällöstä nousseiden tutkimusteemojen avulla tuotettuun narratiivisesti analyysiin. Tekstiivistys syvensi ja varmensi narratiivisella analyysillä tuotetut tutkimushavainnot. Narratiivinen analyysi ja tekstiivistys nostivat tutkimusaineistosta esille systemaattisesti kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden sisältämää, myös tiedostamatonta. Lisäksi näyteinä ovat suorat tekstilainaukset haastattelutilanteista ja kirjoitetuista tarinoista antavat lukijalle autenttista käsitystä tutkimusaineistosta.

Tutkimusaineistoa lukiessani havaitsin, että jokainen uusi luentakerta nosti esille uutta todellisuutta ja tulkintoja. Lukutapaani voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, minkälaisia kysymyksiä asetin aineistolle, mutta myös niistä tavoista käsin, joilla informantit vastasivat minulle. Lukemiseni toi esille sosiaalista muutosta eri-ikäisten ja erilaisten koulutustaustan omaavien ammatillisten korkeakouluopettajien käsityksistä sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisesta ajattelusta ja -käytännöistä erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. (Hyvärinen 1998.) Luentani nosti esille myös sen, olenko tutkijana riittävän herkästi kyennyt havaitsemaan yksilölliset, yhteisölliset ja universaalit tiedostetut ja tiedostamatot merkitysten tasot ja niiden vivahde-erot erilaisissa kulttuurisissa toimintaympäristöissä. Lisäksi esille nousi kysymys siitä, kuinka tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni, sekä oma esiymmärrykseni ovat määrittäneet tulkintojani. Näistä syistä johtuen olen avannut omat ennakkokäsitykseni julkisesti luettavaksi tutkimusraportistani.

Edellä olen kuvannut valintojani ja niiden perusteita. Siirtyessäni arvioimaan *tutkimukseni vakuuttavuutta* käytin soveltaen Hannu L.T. Heikkisen, Rauno Huttusen, Leena Syrjälän ja Jyri Pesosen (2012, 5–21) kehittämää narratiivisen tutkimuksen ja validiteetin suhteen viittä periaatetta tutkimukseni pätevyuden ja luotettavuuden arvioimiseksi. Nämä periaatteet ovat 1) historiallinen jatkuvuus, 2) refleksiivisyys, 3) dialektisuus 4) käytettävyys ja 5) mielenkiinnon herättäminen. *Historiallisen jatkuvuuden* periaate keskittyy toimintaan ja siihen kuinka toiminta on kehittynyt historialliseksi, loogiseksi ja koherentiksi narratiivisessä prosessissa sekä mikro- että makrotasoisena toimintana. Historiallinen jatkuvuus ei koskaan lähde tyhjästä ja ei myöskään pääty. Toiminta on loogista seurausta aiemmasta toiminnasta. *Reflektiivisyyden periaatteen* mukaisesti tutkijan tulisi olla tietoinen henkilökohtaisista kokemuksistaan, jotka vaikuttavat tutkimukseen ja informantteihin. Tutkijan tulisi myös tiedostaa ennakkokäsityksensä tiedosta ja sen rakentumisesta. Lukijalle tulisi esittää tutkijan kirjoittamistapa, tutkimusmateriaali ja menetelmälliset ratkaisut. *Dialektisuuden periaate* perustuu ideaan, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän periaatteen mukaisesti tutkijan tulisi mahdollistaa erilaisten äänten – jopa riitasointuisten – esiintulo mahdollisimman autenttisesti tutkimusraportissa. *Käytettyvyyden periaate* nojautuu siihen, kuinka tutkimus mahdollistaa sosiaalista muutosta. Tähän sisältyy eettinen aspekti. Tällöin tutkijan tulee tarkastella tutkimuksensa käytännöllisiä ja eettisiä seuraamuksia tiedeyhteisölle, yhteiskunnalle ja ihmisille kriittisesti. Pohdittava on muun muassa sitä, onko tutkimus emansipatorinen ja

valtauttava ja miten sukupuolen ilmentymiä voidaan avata näkyviksi. *Mielenkiinnon herättämisen periaate* sisältää ymmärryksen, kuinka tutkimus nostaa lukijassa esille tunteita, mielikuvia, ajatuksia ja muistoja. Toisin sanoen mielenkiinnon herättämisen periaatteessa on kyse siitä, miten tutkimus panee ajattelemaan ja mitä seurauksia se aiheuttaa.

Soveltaessani edellä kuvaamiani periaatteita kysyin itseltäni, kuinka toteutin tutkimukseni, ja miten olen kyennyt sanallistamaan tutkimustulokseni. Lisäksi kyselin itseltäni, oikeuttavatko valitsemani menetelmälliset ratkaisut esittämään analysoidusta tutkimusaineistosta ne väitteet, jotka olen nostanut esille tutkimusraporttiin, sekä ovatko tekemäni päätelmät mielekkäitä ja käyttökelpoisia. Tutkimustyöni ja -raportin kirjoittaminen limittyivät toisiinsa koko tutkimusprosessin ajan, ja siksi koin hankalaksi erottaa tutkimusta tutkimusraportin tuotosta. Käsitteiseni mukaan tutkimus ei voi esiintyä irrallaan tutkimusraportista. Jos irrallisuutta on tutkimusprosessin ja -raportin välillä, olen työskennellyt edelläkuvattujen viiden periaatteen vastaisesti tai ainakin hämähäyttänyt näitä periaatteita.

Historiallisen jatkuvuuden periaate esiintyi tutkimusraportissani ennen kaikkea niissä aineistonäytteissä, jotka esittelivät sekä mikro- että makrotasoisia ilmiöitä sukupuolen ymmärtämisestä, sukupuolittietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogista käytännöistä monenlaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Esitetty tieto on tällöin jotakin, joka on saavutettu käytännössä ja se on esitetty käyttöä varten. Esimerkiksi unkarilaisissa tarinoissa nousi esille naisen aseman muuttuminen ja jopa vaikeutuminen ammatillisena korkeakouluopettajana sosialismista markkinatalouteen siirryttäessä. Englantilaisissa tarinoissa heijasteli ihanteena tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja monikulttuurisuus. Suomalaisissa tarinoissa nousi esille yhteiskunnan kehittyminen maatalousvaltiosta teknologian huipumaaksi. Lisäksi esille nousi kaikkien sukupuolten mahdollisuudet koulutuksen avulla edistää omaa asemaansa, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Vrt. Heikkinen 2014.)

Menneisyys eli tarinoissa historiallisena jatkumona ja opettajuuden kehittämissäprosessina nykyisestä tulevaan. Yksilöllisiin tarinoihin kietoutui yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen tilanne monimuotoisesti. tarinat sisälsivät elämäkokemukseen ja arvomaailmaan pohjautuen faktatietoa, mutta myös muisteluja ja käsitteitä sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä. Kaikki tarinat olivat suullisesti tai kirjallisesti tuotettua kommunikaatiota tutkimuksen informanttien ja tutkijan välillä linkittyen kulttuuriin, yhteiskuntaan ja koulutuspolitiikkaan. Tällöin informantit jäsenivät sisäistä maailmaansa menneestä ja tulevasta kertomassaan tai kirjoittamassaan tarinassa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen analysointi oli sekä aineistosta että tutkimuskirjallisuudesta kasvannutta tulkintaa. Kävin laadullisen tutkimuksen perusperiaatteiden mukaisesti kirjallisuuden ja tutkimusaineiston kanssa jatkuvaa vuoropuhelua aineiston keräämisen, analysoinnin, tulkinnan ja raportoinnin aikana. Kerrotut ja kirjoitetut tarinat sekä teoretieto kulkivat yhdessä tutkimusprosessin ajan ja linkittyivät toisiinsa täydentyen ja täsmentyen. (Vrt. Heikkinen ym. 2007, 8.) Historiallinen jatkuvuus ja muuttuvuus mikro- ja makrotasoisesti voisi kuitenkin näkyä tutkimusraportissani syvällisemmin ja loogisempana kokonaisuutena. Tällöin kuitenkin vaarana olisi luisuminen liian syvälle yhteiskunnalliseen keskusteluun kasvatustieteellisen keskustelun sijasta.

Refleksiivisyyden periaatteen mukaisesti pyrin tutkimukseni kaikissa vaiheissa kriittiseen, refleksiiviseen ajatteluun ja työskentelyyn (vrt. kuvio 5). Tutkimuksessa pyrin rikkomään tieteidenvälisiä raja-aitoja ja kulttuurisia käytänteitä. Reflektoin tutkimusprosessin aikana tekemäni ja kokemaani, kuten tarinankertoajat ja kirjoittajat reflektoivat kokemaansa tulevaisuuteen peilaten (Heikkinen ym. 2007, 8). Olen tällä tavalla päässyt tutustumaan itseeni ja heikkouksiini tutkijana. Reflektiossani nousi esille epävarmuus siitä, olenko paikantanut tutkimukseni oikein ja olenko onnistunut työssäni edes kohtuullisesti!

Elämäkulkuni moniammatillisena ja työni ammatillisena korkeakouluopettajana vaikutti reflektiooni. Kävin reflektoivia keskusteluja tutkimukseni eri vaiheissa tutkimusse-

minaareissa ja keskustelin sekä kotimaisten ja kansainvälisten kollegoitteni kanssa tutkimuksestani. (Vrt. Heikkinen 2014.) Reflektointi tutkimukseen osallistuneiden kanssa olisi voinut olla syvällisempää, mutta korkeakoulujen sijainti ja opettajien työkiireet rajasivat reflektointimahdollisuuksia (vrt. Kallioniemi-Chambers ym. 2013).

Olen tutkijana kuvannut avoimesti ennakkokäsityksiäni sekä tutkimusprosessini, tutkimusaineistoni ja menetelmälliset valintani tutkimusraportissa. Ennako-oletukseni sukupuolittietoisuuden vähäisyydestä ammatillisissa korkeakouluissa vahvistui tutkimuksessa. Tämä osoitti sukupuolittietoisuuden tarvetta tiedon ja tiedon avulla tuotettavan taidon rakentamisessa oppijoiden kanssa. Ymmärsin, että tieto ja tiedon käytäntöön soveltaminen taitona muodostuu jatkuvasti kehittyvänä prosessina.

Tutkimukseni ihmiskäsitys nousi holistisuudesta, tajunnallisuudesta ja kehollisuudesta kulttuurisesti paikantuneesti. Liikun yksilöllisen konstruktivismiin ja sosiaalisen konstruktivismiin välimaastoissa. Lähtökohtani oli, että maailma on rakentunut sosiaalisesti ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Kriittinen reflektointi tuotti vaateen siitä, että tarvitsin narratiivisen analyysin lisäksi tekstiivistyksistä saadakseni tulokset ytimekkäästi esille. Toivon, että raporttini näyttää lukijalle kirjoittamistapani ja reflektioni.

Dialektisuuden periaate perustuu ideaan, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten välisissä suhteissa ja keskusteluissa (vrt. Heikkinen ym. 2007, 9). Oma kaksoisroolini ammatillisena korkeakouluopettajana ja tutkijana mahdollisti sensitiivisen toiminnan tarinankertoajien ja -kirjoittajien kanssa. Dialektisuuden periaatteen mukaan pyrin antamaan tilaa erilaisten äänten esiintulolle mahdollisimman autenttisesti tutkimusraportissani. Tästä syystä tutkimusraportissani on tutkimusaineistosta narratiivisesti analysoituja näytteitä, suoria lainauksia tarinankertoajien ja -kirjoittajien tarinoista sekä tekstiivistyksiä. Tarinoiden analysointi narratiiviseksi ja tekstiivistyksiksi on tuotettu selkeillä säännöillä siten, että ne tuovat esille mahdollisimman aidosti erilaisia ääniä. Analysointi on esitelty luvussa 3, tutkimuksen toteutus. Tavoitteeni oli, että tarinankertoajat ja -kirjoittajat voivat havaita tutkimusraportista oman äänensä, vaikka ne sijoittuvat tutkijan tuottamien narratiivien ja tekstiivistysten kokonaisuuteen. Autenttisuuden pyrkimisen vaarana oli se, että myös tarinankertoajien ja -kirjoittajien kollegat tunnistavat yksilön lukiessaan tutkimusraporttiani. Tästä syystä joitakin tutkimushavaintoja on yhdistetty.

Tutkimusraportissa on pyritty tuomaan esille sosiaalisen todellisuuden kerroksellisuus ja myös epäsuoraiset äänet. Konsepti-ääni liittyy läheisesti autenttisuuden ja se viittaa tässä tutkimuksessa opettajien persoonallisiin tapoihin puhua sukupuolesta. Tarinankertoajien ja -kirjoittajien tarinoiden aitoutta en epäile, vaikka tiedostin että kerrotut ja kirjoitetut tarinat tuotettiin juuri minulle yksilöllisistä lähtökohdista käsin useilla eri tavoilla puhuen tai kirjoittaen. Ymmärsin, että tarinankertoajan ja -kirjoittajan puhe tai kirjoittamistapa heijasteli opettajan omaa koulutusalaan, opetusyhteisöä ja työtä opettajana. (Vrt. Heikkinen ym. 2007, 11–12.) Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen sekä sukupuolentutkimuksen oppijana keskustelutaitoni alan aiemman tietoperustan ja tutkimusraporttini välillä on kehittynyt tutkimusprosessini myötä, mutta on keskeneräinen, aivan samoin kuin käsittehallintani ja kykyni osoittaa sukupuolittietoisuuden tärkeyttä. Oppimiseni jatkuu.

Käytettävyyden periaateeseen nojautuen havaitsin, että tutkimukseni käytettävyys voi rajoitua ammatillisissa korkeakouluissa vallitseviin ideologioihin ja siihen kulttuuriseen kehykseen, jossa opettajat toimivat. Tutkimukseni seurauksena voi olla kriittinen julkinen keskustelu ja väittely vallan, dominoinnin, pakottavien ideologioiden ja sosiaalisten rakenteiden näkökulmista kaksinaapaisella akselilla mies – nainen. Tätä en tietenkään toivo, vaan toivon emansipatorista keskustelua sukupuolittietoisuudesta.

Mietin tutkimukseni käytännöllisiä seurauksia sekä tutkimuksen aiheen että tutkijan, tiedeyhteisön, yhteiskunnan ja ihmisyyden näkökulmista, kuten useat tutkijat ovat kehottaneet

(vrt. Heikkinen ym. 2007, 2012). Tutkimuksen aihe on sensitiivinen. Nuorempana en olisi tohtinut lähteä tämäntyyppistä tutkimusta tuottamaan, vaikka nytkin pelkään ympäröivän yhteisöni reaktioita. Kuitenkin sukupuolitietoisuuden edistäminen ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa on oleellista jo siksi, että sukupuolta ei uusinnettaisi vaan uudistettaisiin. Tämä myös siksi, että kyettäisiin edistämään entistä enemmän tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Samalla voitaisiin tuoda esille segregaaation purkamisen tärkeys kaikilla koulutusaloilla ja sitä kautta myös työelämässä. Se, kuinka hyvin tutkimus onnistui luodessaan käytettävyyden käytäntöjä jää lukijani ratkaistavaksi. Toivon, että tutkimukseni mahdollistaa ammatillisen opettajakouluttajan ja korkeakouluopettajan uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia sukupuolitietoisesti.

Mielenkiinnon herättämisen periaatteen mukaisesti tavoitteeni oli, että tutkimukseni edistäisi kiinnostusta sukupuolitietoisuuteen ammatillisissa korkeakouluissa. Koin onnistumisen tunteita siitä, että useat tarinankertoajat ja -kirjoittajat kertoivat tutkimuskysymyksiini aiheutaneen henkilökohtaisen reflektoinnin kautta voimaantumisen ja mahdollistamisen tunteita. Tällöin elämäkulun kokonaisuus ja ymmärrys sukupuolitietoisuudesta aukeni. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt sellaiseen kirjoittamiseen tyyliin, että se herättäisi lukijan mielenkiintoa ja liikuttaisi lukijaa tunnetasolla. Tällöin tutkimukseni antanee hermeneuttisen kokemuksen (Creswell 2007). Tutkimusraporttiani voidaan arvioida tutkimustani lukevan omien kokemusten, tunteiden tai emotioiden kautta. Tärkeänä pidän sitä, kuinka hyvin tutkimukseni herättää lukijassani mentaalisia mielikuvia, muistoja, mielenkuohuja ja tunteita tutkimusteejani kohtaan. (Vrt. myös Heikkinen ym. 2007.)

Hannu, L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Leena Syrjälä (2007, 6) ovat havainneet, että narratiiviset tutkijat – kuten minä tässä tutkimuksessa – liikkuvat kirjallisuuden ja tieteen maastoissa. Tutkimusraportissani haasteelliseksi nousi faktatiedon ja kirjoittamisen välinen tyyli erityisesti runomuotoisten narratiivien osalta. Tuotin jokaisesta kirjoitetusta tai kerrotusta tarinasta runon, mutta tutkimusraportissani on vain muutamia runoja. Tutkimukseni esteettiset ideaalit esiintyvät raportissani kirjoittamistapanani, myöhemmin tutkimukseni esittämisenä ja tutkimusraportin ulkoasuna. Kuitenkin nämä esteettiset ideaalit ovat melko muotosidonnaisia akateemisten käytäntöjen mukaisesti.

Tutkimukseni *eettisiä kysymyksiä* pohdin suhteessa tutkimusetiikkaan, toisiin tutkijoihin, tarinankertojiin ja -kirjoittajiin ja muihin tutkimukseeni vaikuttaneisiin henkilöihin. Tavoitelin tutkimuksellani edistää jaettava ymmärrystä sukupuolen merkityksestä ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Tutkimukseni haastaa opettajia ja kaikkia mutakin lukijoitani lähestymään uudella sukupuolisensitiivisellä tavalla omia oppiaineitaan ja elämäänsä. Oletan, että lukijani kokee tutkimukseni tunnetasolla. Tämä vaikuttanee emotionaalisesti opettajien ymmärrykseen sukupuolesta, sukupuolitietoisuudesta, toimijuudesta ja pedagogisesta ajattelusta sekä käytännöistä. Uskon, että sukupuolitietoisuus – myös tämän tutkimuksen avulla – mahdollistaa omalta osaltaan uudelleenarviointia siitä, miten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan edistää ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Lisäksi tutkimukseni herättäne ajattelua siitä, kuinka koulutuksen segregatiota voidaan tuoda esille ja purkaa.

Tutkimusetiikka tieteen sisäisenä asiana liittyy luotettavuuteen ja totuudellisuuteen. Pyrin noudattamaan tutkimusetiikkaa Steinar Kvalen (1996), Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2014) ja Olli Mäkisen (2006, 172–174) ohjeistamana. Tutkimusluvut on saatu kirjallisesti suomalaisista ammattikorkeakouluista. Yhdyshenkilöni ovat hoitaneet lupakysymykset Unkarissa ja Englannissa. Tutkimus on pääasiallisesti omarahoitteinen ja opetustyön ohessa toteutettu.

Tutkimusaineiston kerääminen kolmesta eri maasta rikastutti, mutta samalla myös vaikeutti tutkimusta. Tutkimus olisi voitu toteuttaa ainoastaan suomalaisena tutkimuksena, mutta sil-

loin olisin kokenut olevani ”sisäänpäinlämpävä”. Ammatilliset korkeakoulut monikulttuuristuvat ja siksi pienetkin monikulttuurisuuden näytteet sukupuolitietoisuudesta ovat arvokkaita tutkimukselleni. Koska näytteet Unkarista ja Isosta-Britanniasta ovat pienimuotoisia, ne ovat riittämättömiä vertailevaan tutkimukseen. Tutkimuksen tuottaminen kulttuureja vertailevaksi olisi myös edellyttänyt laajempaa tutkimusaineistoa. Tämän koin yhden tutkimuksen kohdalla mahdolliseksi. Toisaalta taas tutkimus olisi voitu toteuttaa erillisenä ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien sukupuolitietoisuudesta. Tämä ratkaisu olisi poistanut keskustelumahdollisuuden ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien samanlaisista tai erilaisista käsityksistä sukupuolitietoisuuden tarpeellisuudesta. Tutkimukseni näkökulma olisi voinut olla myös opetusainekohtainen, mutta myös se ratkaisu olisi kaventanut mahdollisuuksiani yleiseen keskusteluun sukupuolitietoisuudesta.

Tutkimukseni tiedonhankinta ja raportointi toteutettiin mahdollisimman systemaattisesti ja avoimesti raportoiden. Koin koulutusalojen ja kulttuurien vertailun eettisesti kestävämmäksi. Tutkimusaineiston analysoinnissa pyrin mahdollisimman selkeisiin ratkaisuihin (ks. luku 3). Pyrin todentamaan monimuotoisten narratiivien ja tekstiivistysten avulla tutkimusaineiston monipuolisuutta ja rikkautta. Tutkimuksen tulokset perustuivat kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden analysoituihin muotoihin, joita on suhteutettu luvussa kaksi esitettyyn alan aiempaan tietoperustaan. Näytteet tutkimusaineistosta ovat mahdollisimman autenttisia.

Käsitykseni mukaan laadullisesti tuotetun narratiivisen tutkimukseni arvioinnissa koko tutkimusprosessi tulisi ottaa huomioon eli varsinaisen tutkimustyö ja tutkimusraportti kokonaisuudessaan. Tutkimusmatkani varrella omat kokemukseni väliintuloina olivat liian voimakkaasti esillä, mutta ne karsiutuivat pois ohjaajien ohjauksessa. Tutkimusaika venyi terveydellistä syistä eli homekoulukokemuksista. Lisäksi tutkimusajan venymiseen johti ajankäytölliset syyt eli matkustamisesta johtuvat käytännön syyt siirtää tutkimus kotipaikkakunnalle. Nämä tekijät aiheuttivat huomattavasti lisätyötä, mutta samalla mielenkiintoisia keskusteluja uusien yhteistyösuhteiden kautta.

Tutkimukseni kulun ja tutkimusraporttini – ainakin kohtuullisen – laadun oletan osoittavan työskentelyni eettisyyttä sekä toisia tutkijoita että tarinankertoja ja -kirjoittajia kohtaan. Olen hoitanut henkilökohtaisesti yhteydet informantteihini ja yhdyshenkilöihini. Olen myös haastattelut ja litteroinut itse. Litteroidut tekstit ovat tarinankertoja ja -kirjoittajien hyväksymiä. Vain yksi täydentävä kommentti tuli litterointiin ja sekin tuli vasta litteroinnin hyväksynnän jälkeen. Ainoastaan ohjaajani on nähnyt tutkimusaineistoni kokonaisuutena. Narratiivisen tutkimukseni eettis-moraalinen näkökulma mahdollisti arvopohjaisen työskentelyni.

Tutkimukseen osallistuneet tarinankertoajat ja -kirjoittajat olivat vapaaehtoisia. Yksilönsuojaa noudatettiin säädösperustaisesti (esim. L759/2004) siten ettei kenenkään henkilökohtaisia tietoja esitellä ja kirjoitustyyliini olen pyrkinyt siihen, ettei ketään voitaisi tunnistaa tutkimusraportista. Yksityisyyden suojasta huolehdimin siten, että henkilöiden oikeiden nimien sijasta käytin koodeja (liite 5). Lähtökohtani oli tutkimukseen osallistuneiden yksilöiden ja yhteisöjen kunnioitus, tarinoiden keräämisessä luottamuksellisuus ja vaitiolovelvollisuus. Tutkimuksessani esiintyi monimuotoisuutta etnisen taustan, sukupuolisen suuntautuneisuuden, koulutus- ja opetuskulttuurin, uskonnollisen suuntauksen, kielen ja vammaisuuden osalta. Kerrotut ja litteroidut tarinat lähetettiin tarkistettavaksi ja vain hyväksytyjä tarinoita on käytetty.

Tutkimushavaintojeni mukaan sukupuolen esiin nostaminen opettajuudessa koettiin vaikeaksi ja hivenen riskialttiiksi omalle työuralle erityisesti suomalaisissa tarinoissa. Oman opetustyön kehittäminen sukupuolitietoiseksi koettiin myös haasteelliseksi. Tämä siksi, että korkeakoulumaailma ymmärrettiin sosiaalisesti monimuotoiseksi ympäristöksi, joka kulttuurisesti määrittää sallitun ja hyväksytyyn puheen aiheet. (Vrt. Le Fevre 2014.)

Tutkimukseni eettisiä ratkaisuja pohiessani mietin sukupuolitietoisuutta käsittelevän tutkimukseni merkitystä ja seuraamuksia. Tutkimuskohteena sukupuoli on hyvin sensitiivinen

aihe. Yksilöt näkivät ja kokivat sukupuolen esiintymisen ja esittämisen omista lähtökohdistaan ja sosiaalis-kulttuurisista tilanteista käsin. Haasteena tutkijalla oli koko tutkimusmatkan ajan se, olenko pystynyt ymmärtämään informanttien kertomien tai kirjoittamien tarinoiden sisältöjä ja taustoja riittävän syvällisesti. Olen tutkimuksellani järjestelmällisesti pyrkinyt edistämään hyvää; opettajuuteen ja yleensäkin ihmisyyteen liittyvää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Samalla olen pyrkinyt lieventämään koulutuksen segregatiota.

Tutkijana tiedän, että jokainen tulkintani voidaan kiistää ja mitätöidä. Tutkimustani vastaan voidaan tehdä vastaväitteitä. Tärkeimpänä pidän kuitenkin sitä, että tutkimukseni edistää keskustelua sukupuolitietoisuudesta. Tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena sukupuolitietoisuus on ollut liian vähäistä kasvatustieteellisessä ja aikuiskasvatuksellisessa ammatillisessa opettajuustutkimuksessa. Sukupuolitietoisuuden käsitteleminen läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa ja koulutusaloilla on mahdollista, mikäli näin halutaan.

5.3 Sukupuolitietoisuuden mahdollisuuksia ja esteitä

Tutkimukseni tulokset ovat sovellettavissa ainakin suomalaisiin monialaisiin ammatillisiin korkeakouluihin. Tutkimuksen merkitys korostuu siinä, että sukupuolitietoista tutkimusta ammatillisesta opettajuudesta ja korkeakouluopettajuudesta on tuotettu erittäin vähän Suomessa. Kuitenkin kansainväliset ja kansalliset säädökset sekä sopimukset kehottavat edistämään sukupuolitietoisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Kolmesta eri maasta saadut aineistot rikastuttivat, mutta samalla vaikeuttivat tutkimusta. Tutkimushavainnot Unkarista ja Englannista olivat pienimuotoisia, mutta ne antoivat tutkimukselle näkemystä sukupuolen esiintymisestä ja esittämisestä kyseessä olevien maiden ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa. Samalla ne olivat näytteitä sukupuolitietoisuudesta kulttuurisesti monimuotoisissa oppimistilanteissa. Kulttuurinen monimuotoisuus on myös suomalaisissa ammattikorkeakouluissa lisääntymässä. Siksi myös pienimuotoiset näytteet sukupuolitietoisuudesta monikulttuurisissa konteksteista ovat oleellisia.

Ammatillinen opettajakoulutus ja ammatillinen korkeakouluopettajuus olivat tarinoissa pääasiallisesti sukupuolta uusintavia. Jo tästä syystä näen, että tutkimukseni oli tarpeellinen. Sukupuolitietoisuutta edistämällä voidaan edistää myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Sukupuolen mukaisella segregatiolla opiskeluvaiheessa on yhtymäkohtia muun muassa työnsaannin vaikeutumiseen ja jopa työelämästä syrjäytymiseen sekä samalla toimentulon kaventumiseen.

Ammatillisen opettajakouluttajan ja korkeakouluopettajan vähäinen tietämys sukupuolitietoisuuden merkityksestä muun muassa tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja segregatian purkamiseen voi olla haaste sukupuolitietoisuuden edistämiseksi. Opettajan irtaantuminen totutuista toimintatavoista ja ajatusrakenteista on vaikeaa. Sukupuolen uudistaminen on myös vaikeaa ja siksi uusintaminen on tavanomaista arjen käytäntöä. Juuri näistäkin syistä tutkimus ja keskustelu sukupuolitietoisuudesta ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa ovat ajankohtaisia ja tarpeellisia.

Tarinat ja niistä tuotetut narratiivit sekä tekstiivistykset toivat esille vallitsevan kaksina-paisen ajattelun ja heteronormatiivisuuden. Sukupuolitietoisuuden edistyessä käsitys sukupuolesta annettuna ja pysyvänä biologiana romuttui ja tilalle tulee ymmärrys sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetusta sukupuolesta, kuten useat tutkijat ovat todenneet (esim. ElBushra 2000). Sukupuolen kaksina-paisesta ajattelusta esiintyi vain vähäistä siirtymää sukupuolen monimuotoisuuden ymmärtämiseen (vrt. Vuorikoski 2005a ja b; 2007). Tarinoissa sukupuolen katsottiin sitoutuvan yhteiskunnan, korkeakoulun ja koulutusalan rakenteisiin ja kulttuuriin (esim. Freire & Macedo 2005). Mikäli koulutuksessa ei kiinnitetä huomiota segrega-

tioon, ammatillisten korkeakoulujen koulutusalojen sukupuolen mukainen jakaantuminen jatkuu. Segregatiota on vaikeaa purkaa, ellei sukupuolen merkitystä tunnusteta ja tunnusteta ja ellei sukupuolta oteta mukaan oppilaitosten strategiseen keskusteluun, johtamiseen ja opetukseen läpikulkuperiaatteella. Sukupuoli merkitsee ja sillä merkitään, vaikka sitä ei tunnustettaisi ja tunnustettaisi.

Sukupuolen uusintaminen oli yleisempää uudistamisen sijasta. Yksi syy tähän oli se, että opettajilla ei ollut käsitteitä käsitellä sukupuolta. Tästä syystä sukupuolen mukaan ottaminen keskusteluun ja sukupuolitietoisuuden edistäminen on hankalaa. Sukupuolitietoisuuden puute haittaa myös keskustelua tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Kuitenkin opettajat tuottivat tulkintaa sukupuolesta opetustyössään tietämättään tai tietoisesti. Sukupuolitietoisuuden puutetta perusteltiin sukupuolineutraalisuudella ja valtaa pitävien asenteilla. Heteronormatiivisuus nähtiin ”luonnollisena” tilana mieltämättä laajemmin sukupuolen monimuotoisuutta. Sukupuolitietoinen toiminta on kuitenkin merkittävä asia sekä oppimateriaalivalinnoissa että oppijoiden kohtaamisissa. Mikäli sukupuolella ei nähdä olevan merkitystä opetustyössä, sukupuolen uusintaminen uudistamisen sijasta jatkuu muun muassa puhumattomuutena, ylläpitämällä ajatusta toisesta sukupuolesta, erolla legitimoituna ja patriarkaalisena toimintana. Ammatillisen korkeakoulun, koulutusalan ja yhteiskunnan toimintakulttuuri rajaa opettajan mahdollisuuksia sukupuolitietoiseen toimijuuteen. (Vrt. Euroopan komissio 2010, 10–11.) Kun sukupuoli ja sukupuolitietoisuus tunnustetaan ja tunnustetaan sosiaalisena ja kulttuurisena monimuotoisena ilmiönä, se edistää myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja mahdollistaa sukupuolitietoisuuden toiminnan.

5.4 Jatkotutkimussuosituksia

Tutkimusprosessi nosti esille runsaasti uusia tutkimus- ja kehittämisaiheita. Kuvailen seuraavaksi keskeiset suositukseni:

Sukupuolitietoinen ammatillinen opettajakoulutus on eräs keino edistää monimuotoisen sukupuolen ymmärtämistä ja purkaa ammatillista segregatiota. Ammatillisten opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta voidaan myös kehittää sukupuolitietoisemmaksi.

Sukupuolitietoisuutta ja sukupuolen mukaista koulutusalojen jakoa voidaan purkaa muun muassa nostamalla esiin koulutuksen piilorakenteet jo ammatillisen korkeakoulun strategisessa suunnittelussa ja edistämällä tasa-arvo- sekä yhdenvertaisuustyötä läpäisyperiaatteella. Tällöin henkilöstölle, erityisesti marginaalissa oleville, tulisi mahdollistaa mukaantulo muutostyöskentelyyn. Ymmärrys sukupuolen merkityksestä kasvatustyössä; avoimessa ja hiljaisessa tiedossa, koulutusorganisaation syvärakenteissa sekä toimintaprosesseissa on mielenkiintoinen ja haasteellinen tutkimuskohde.

Sukupuolen ja monikulttuurisuuden yhteensovittaminen tutkimuksessa paikallisella ja kansainvälisellä tasolla ammatillisessa korkeakoulukontekstissa on vielä ainakin suomalaisessa toimintaympäristössä vähän tutkittua aluetta.

Sukupuolitietoisuus korkeakoulujen johtamisessa ja hallinnollisissa rakenteissa, samoin kuin kulttuurin muutos sukupuolitietoisuuden suuntaan, ovat edelleen haasteellisia tutkimusaiheita. Myös se, kuinka opettaja voi yhdistää *amatillisen osaamisensa ja sukupuolitietoisuutensa* erilaisilla koulutusaloilla olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe. Sukupuolentutkimuksessa *yhteistyö tiedekorkeakoulujen, ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä on vielä vähäistä*, mutta suositeltavaa. Tarve osata toimia erilaisissa opetuskulttuureissa ja kohdata monimuotoisia sukupuolia ja oppijoita kasvaa. (Vrt. esim. Keating 2007; Huuska 2011.)

Opettajien omaehtoinen toiminta sukupuolietietoisuuden edistämiseksi on lähtökohta yhteisölliseen ymmärrykseen sukupuolen merkityksestä ammatillisessa korkeakouluopetuksessa. Tätä työtä varten ammatillisissa korkeakouluissa tarvittaisiin sukupuolietietoisuuteen erikoistuneita henkilöitä, mutta tällaisen työn käynnistäminen edellyttää tutkimusta.

Ammatillisten korkeakoulujen organisaatioiden kehittäminen siten, että sukupuolietietoisuus on luonnollista työskentelytapaa opetuksessa ja hallinnossa voi olla eräs tutkimusaihe. Tämä siksi, että sukupuolietietoisuuden edistäminen ei saisi jäädä yksittäisten opettajien vastuulle, vaan sen tulisi olla ammatillisen korkeakoulutuksen yhteinen tehtävä. Sukupuolianaalysin ja siihen liittyvän budjetin arviointi sukupuolten ja marginaalissa olevien näkökulmista ovat eräitä mahdollisuuksia kehittää korkeakoulujen strategista suunnittelua, purkaa hierarkiaa, kehittää transformatiivista opetusta ja oppimista. Samalla sukupuolen monimuotoiset ilmentymät tiedoissa ja taidoissa tulevat esille. Tällöin päästään aitoon opiskelijan ja opettajan dialogiin. Korkeakoulujen toimintasuunnitelmista sukupuolianaalysia ja siihen liittyvää budjetointia ei tietojeni mukaan Suomessa ole tehty. Siksi on selkeää tarvetta tuottaa sukupuolietietoista tutkimusta ammatillisesta korkeakouluopettajuudesta, opiskelusta ja korkeakoulujen hallinnosta.

Tämä tutkimus nosti esille myös kysymyksen siitä, miten verkko-opetus ja luokka-opetus yhdistetään sukupuolietoiseksi monimuoto-opetuksiksi. Sukupuolietietoisuus verkko-opetuksessa on vielä lähes tutkimatonta aluetta. Kuitenkin opetus ja ohjaus siirtyvät enenevässä määrin portaali- ja verkkoteknologian kautta pikaviestimiin, oppimisalustojen ja älypuhelimien käyttöön.

5.5 Loppusanat

Tarinoiden kertominen ja kirjoittaminen muuttivat tutkijan – ja toivottavasti myös tarinankertojien ja -kirjoittajien – ajattelua ja merkityksenantoja sukupuolesta, sukupuolietietoisuudesta, toimijuudesta, pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä. Opettajan omat arvot, eettiset valinnat ja ihmiskäsitys näyttivät olevan lähtökohtia sukupuolietietoisuuden edistämässä. Tutkimus osoittaa, että kertominen ja kirjoittaminen ovat keinoja voimaannuttamiseen ja mahdollistamiseen ymmärtää sukupuolietietoisuutta, kuten eräs ammatillinen opettajakouluttaja totesi tarinassaan. Tarinoissa on muutosvoimaa ja tarinoiden avulla mahdollistetaan sukupuolietietoisuuden ammatillisen korkeakouluopettajuuden edistämistä. Tarinoiden kertominen ja kirjoittaminen aiheuttivat ammatillisille opettajakouluttajille ja korkeakouluopettajille kriittisen reflektion sukupuolietietoisuuden ymmärtämisestä. Tällä tavalla tutkimus käynnisti muutostarpeen sukupuolietietoisuuden edistämiseksi ammatillisessa korkeakouluopettajuudessa.

Tutkimustulokset ehdottavat sukupuolietietoisuuden edistämisen tarpeellisuutta ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja korkeakouluopettajuudessa. Mikäli sukupuolta ei oteta huomioon pedagogisissa ratkaisuisissa, sukupuolisokeus jatkuu ja segregaaation purkaminen vaikeutuu. Ammatillisen opettajakouluttajan ja korkeakouluopettajan arvot, eettiset valinnat ja ihmiskäsitys ovat lähtökohtia sukupuolietietoisuuden edistämiseen monikulttuuristuvassa ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

LÄHTEET

- Aaltonen, Katri 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Acker, Joan 1990. Samanarvoinen työ: tutkimus työelämän sukupuolittuneista rakenteista. Suom. David Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Acker, Joan 1991. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organization. In Judith Lorber & Susan A. Farrell (eds.) *The social construction of gender*. London: Sage Publications, 162–179.
- Adler, Sue., Laney, Jenny & Packer, Mary 1993. *Managing women, feminism and power in educational management*. Buckingham: Open University Press.
- Afdal, Hilde Wågsås & Nerland, Monika 2014. Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (3), 281–299.
- Ahponen, Pirkkoliisa 2001. Kulttuurin pesäpaikka. Yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteorioihin. Helsinki: WSOY.
- Ahtiainen, Eeva-Liisa 2013. Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1056-1/urn_isbn_978-952-61-1056-1.pdf [luettu 1.6.2014]
- Alasuutari, Pertti 1995. *Researching Culture: Qualitative method and cultural Studies*. London: SAGE Publications.
- Alasuutari, Pertti 2001. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allman, Paula 2001. *Critical education against global capitalism. Karl Marx and revolutionary critical education*. London: Bergom & Garvey.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014 (kumottu säädös ”vanha ammattikorkeakoululaki 351/2003”). Suomen säädöskokoelma.
- Amsterdamin sopimus 1999. http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_of_amsterdam/treaty_of_amsterdam_fi.pdf [luettu 1.6.2014]
- Anttila, Eeva 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92.
- Anttila, Outi & Nousiainen Kevät 2014. *Selvitys tasa-arvolain valvontasäännösten toimivuudesta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja 44, 2013*. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=6511574&name=DLFE-28645.pdf [luettu 1.11.2014].
- Anttila, Pirkko 1998. Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/oo_etusivu [luettu 1.6.2014]
- Anttonen, Anneli 1997a. *Women and the welfare state: Politics, professions and practices*. Working papers, 87. Jyväskylä: Department of Social Policy. University of Jyväskylä.
- Anttonen, Anneli 1997b. *Feminismi ja sosiaalipoliittikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen avainkäsite*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Apo, Satu 1990. *Kertomusten sisällön analyysi*. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 62–80.
- Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. 1991. *Postmodern education. Politics, culture and social criticisms*. Oxford and Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Asetus 68/1986 kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen voimaansattamisesta ja sen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. Suomen säädöskokoelma.
- Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014 (aiempi asetus A352/2003). Suomen säädöskokoelma.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995. Suomen säädöskokoelma.
- Asetus Amsterdamin sopimus 55/1999. Amsterdamin sopimus Euroopan Unionista tehdyn sopimuksen, Euroopan yhteisöjen perustamissopimusten ja niihin liittyvien tiettyjen asiakirjojen muuttamisesta. Suomen säädöskokoelma.
- Autti, Mervi., Keskitalo-Foley, Seija., Naskali, Päivi & Sinevaara-Niskanen, Heidi (toim.) 2007. *Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuuksista*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Auvinen, Pekka 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Barak, Michälle E. Mor 2005. *Managing Diversity. Toward Globally Inclusive Workplace*. London: Sage Publication.
- Beasley, Chris 1999. *What is feminism? An introduction to feminist theory*. London: Sage Publication.
- Becker, Eva Susann., Goetz, Thomas., Moger, Vinzenz & Ranellucci, John 2014. The importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon-sosiologinen tutkimus*. 3. painos. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berqvist, Christina 2001. *Tasa-arvoiset demokratiat. Sukupuoli ja politiikka Pohjoismaissa*. Helsinki: Edita.
- Bolognan sopimus. 1999. Eurooppalainen korkeakoulualue, Euroopan opetusministereiden yhteinen julistus 19.6.1999. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/bolognasuomi.doc>. [luettu 3.3.2009]
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brookfield, Stephen D. (2nd Ed.). 1995. *Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimuksessa*. Teoksessa Mezirow, Jack., Lehto, Leevi & Ahteenmäki-Peltonen, Leena (toim.) *Suom. Leevi Lehto. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskasvatuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 198–213.

- Brookfield, Stephen D. 2005. *The power of critical theory for adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bruggen julkilausuma 2010. Bruggen julkilausuma ammatillista koulutusta koskevasta tehostetusta eurooppalaisesta yhteistyöstä kaudeksi 2011–2020. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_fi.pdf [luettu 1.6.2014]
- Bruner, Jerome S. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome, S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S., Coodnow, Jacqueline J. & Austin, George A. 1967. *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Brunila, Kristiina 2005. Bittimaailman asiantuntijat ja hyvät jätkät. Tietotekniikan sukupuoli ja henkilöstön kehittäminen segregaatiosolmukohtina. Teoksessa Leena Teräs (toim.) *Koulutus, sukupuolisosiaalisuhteet ja teknologia – näkökulmia segregaatioon*. Oulun yliopisto. Kajaanin yliopistokeskus, 69–82.
- Brunila, Kristiina 2009a. Hivutuksia, hanttiin pistämissä ja muita diskurssitaituruuksia – Toimijuuden mahdollisuudet tasa-arvotyössä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saari (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.
- Brunila, Kristiina 2009b. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 222.
- Brunila, Kristiina 2009c. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia* 51. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Brunila, Kristiina 2011. Kasvatus ja koulutus projektimarkkinoilla. *Kasvatus* 42 (3), 222–231.
- Burr, Vivien 2003. *Gender and Social Psychology*. Psychology Focus. New York: Routledge.
- Caires, Susanna., Almeida, Leandro & Vieira, Diana 2012. Becoming a teachers: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 163–178.
- Calás, Marta B. & Smircich, Linda 1993. Dangerous liaisons: The "Feminine-in-management" meets globalization. *Business Horizons* 26 (2), 71–81.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Cheng, May, M. H., Tang, Sylvia Y. F. & Cheng, Annie, Y. N. 2012. Practicing theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* 28, 781–790.
- Cocoran, Roisin P. & Tormey, Roland. 2013. Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education* 35, 34–42.
- Cole, Barbara Ann 2009. Gender, narratives and intersectionality: Can personal experience, approaches to research contribute to "Undoing Gender"? *International Review of Education* 55, 561–578.
- Commonwealth Secretariat 2011. *The Commonwealth*. <http://www.thecommonwealth.org/Internal/191086/142227/members/> [luettu 20.10.2011]
- Cottingham, Sara., Metcalf, Kate & Phunyal, Biaml 1998. The REFLECT approach to literacy and social change: a gender perspective. *Gender and Development* 6 (2), 27–34.
- Council of Europe 2005. *Gender budgeting. Final report of the group of specialists on gender budgeting (EG-S-GB)*. Strasbourg: Directorate General of Human Rights.
- The Copenhagen Declaration 2002. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*.
- Crenshaw, Kimberlé 2006. Mapping the Margins – Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In Elizabeth Hackett & Sally Haslanger (eds.) *Theorizing Feminisms – A Reader*. Oxford: Oxford University Press, 1241–1299.
- Creswell, John W. 2003. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Ed.). London: Sage Publication.
- Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquire & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Davis, Kathy 2008. Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory* 9 (67), 67–85.
- Dewey, John 1975. *Philosophy of education, problems of men* (ed.) 1958, originally published as *Problems of Men* 1946. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, John 1999. *Pyrkimys varmuuteen: Tutkimus tiedon ja toiminnan välisestä suhteesta*. Alkuperäinen teos *The Quest for certainty: A study on the relation between knowledge and action* (1929). Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- van Dijk, Teun A. 1976a. Narrative macrostructures. *Cognitive and logical foundations*. PTL 1, 1976, 547–568. <http://www.discourses.org/OldArticles/Narrative%20macrostructures.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1976b. Philosophy of action and theory of narrative. *Poetics* 5, 1976, 287–332. <http://www.discourses.org/OldArticles/Philosophy%20of%20action%20and%20theory%20of%20narrative.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1977. Context and cognition. Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics* 1, 1977, 211–232. <http://www.discourses.org/OldArticles/Context%20and%20cognition.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1980a. Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1980b. Story comprehension: an introduction. *Poetics* 9, 1–21. Holland: North-Holland Publishing Company. <http://www.discourses.org/OldArticles/Story%20Comprehension.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1988. Social cognition, social power and social discourse. Paper for the International Conference on Social Psychology and Language. Bristol, July 1987. *TEXT*, 8, 129–157. Text 8. <http://www.discourses.org/OldArticles/Social%20Cognition,%20Social%20Power%20and%20Social%20Discourse.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 1993, 249–283. <http://www.discourses.org/OldArticles/Principles%20of%20critical%20discourse%20analysis.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1994. Discourse and Inequality. Keynote address Int. Conference of the International Communication Association (ICA), Dublin, June 29, 1990. *Lenguas Modernas* (Universidad de Chile), 21, 19–37. <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20inequality.pdf> [luettu 6.4.2013]
- van Dijk, Teun A. 1995. Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse*, 1 (1), 17–28. <http://www.discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf> [luettu 6.4.2013]
- Donovan, Josephine (2nd Ed.) 2000. *Feminist theory. The Intellectual Traditions* London: Continuum.
- Douglas, Mary 1969. The meaning of myth, with special reference to 'La Geste d'Asdiwal'. In Edmund Leach (toim.) *The structural study of myth and totemism*. London: Tavistock Publications.
- Edwards, Richard & Usher, Robin 2008. *Globalisation & pedagogy, space, place and identity*. (2nd Ed.). London: Routledge.

- El-Bushra, Judy 2000. Rethinking gender and development practice for the twenty first century. *Gender and Development* 8 (1), 55–62.
- Eräsaari, Leena., Julkunen, Raija & Silius, Harriet (toim.) 1995. *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Esping-Andersen, Gøsta 2000. *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (ed.) 2001. *Welfare states in transition. National adaptations in global economies*. London: Sage Publications.
- Eteläpelto, Anneli 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- EuroEducation.net 2011a. The European education directory. <http://www.euroeducation.net/prof.ukco.htm> [luettu 25.10.2011]
- EuroEducation.net 2011b. The European education directory 2011b. <http://www.euroeducation.net/prof.hungaro.htm> [luettu 25.10.2011]
- EuroEducation.net 2011c. The European education directory <http://www.euroeducation.net/prof.finco.htm> [luettu 25.10.2011]
- EuroEducation.net 2014. The European education directory. <http://www.euroeducation.net> [luettu 1.6.2014]
- European Commission, Eurodyce 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. EACEA P9 Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf [luettu 10.5.2014]
- European Commission. 2011a. *She figures 2009 Statistics and indicators on gender equality in science*. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [luettu 1.11.2011]
- European Commission 2011b. *Structural change in research institutions: Enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation*. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/structural-changes-final-report_en.pdf [luettu 1.11.2011]
- European Commission 2014. *Education*. http://ec.europa.eu/education/404_en.htm [luettu 1.6.2014]
- Euroopan Unioni 2014. Euroopan Unionin tietokanta. http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/index_fi.htm [luettu 1.6.2014]
- Fenwick, Tara & Farrell, Lesley (eds.) 2007. *Educating the global workforce: knowledge, knowledge work and knowledge workers*. London: Routledge.
- Le Fevre, Deidre M. 2014. Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education* 28, 56–64.
- FitzSimmons, Robert., Uusiautti, Satu & Suoranta, Juha 2013. An Action-oriented Critical Pedagogical Theory. *Journal of Studies in Education* 3 (2), 21–35. <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/viewFile/3203/2899> [luettu 12.9.2014]
- Foucault, Michel 1978. *Archaeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Freire, Paulo 1994. *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Continuum.
- Freire, Paulo 1998a. *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, Paulo 1998b. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald. 1987. *Literacy: reading the word & the world*. London: Routledge.
- Freire, Paulo & Macedo, Donlodo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. *Alkuperäinen: Pedagogy of the Oppressed 1970*. Jyväskylä: Gummerus.
- Friedan, Betty 1981. *The second stage*. New York: Summit Books.
- Giddens, Anthony (ed.) 2001. *Global third way debate*. Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, Nigel (ed.) 1993. *Researching Social Life*. London: Sage Publication.
- Gill, John & Johnson, Phil 1997. *Research methods for managers, (2nd Ed.)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen, toimittaneet Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gore, Jennifer 1992. What We Can Do For You! What Can “We” Do For “You”? Struggling over Empowerment. In Carmen Luke & Jennifer Gore (eds.) *Feminism and critical pedagogy*. London: Routledge, 54–73.
- Gudmundsdóttir, Sigrún 2000. Narrative research on school practice. In Virginia Richardson (ed.) *Handbook for research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 226–240.
- Gunew, Sneja (ed.) 1990. *Feminist knowledge. Critique and construct*. London: Routledge.
- Haapala-Samuel Aino 2010. “Tällä aiheella ei mua satuteta.” Ammattiin opiskelevat ainokaiset naiset puhuvat seksimistä. *Kasvatus* 41 (3), 252–262.
- Habermas, Jürgen 1972. *Knowledge and Human Interest*. London: Heinemann.
- Habermas, Jürgen 1990. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Hagestad, Gunnhild 1992. Assigning rights and duties: Age, duration, and gender in social institutions. In W. R. Heinz. (ed.) *Institutions and gatekeeping in the life course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 261–278.
- Hagestad, Gunnhild 1994. The social meanings of age for men and women. In Stevenson, M.R. (ed.) *Gender roles through the life span*. Ball State University.
- Hagestad, Gunnhild. & Neugarten, Bernice L. 1985. Age and the life course. In Shanas, E. & R. Binstock (2nd Ed.). *Handbook of ageing and the social sciences*. New York: Van Nostrand and Reinhold Company, 36–41.
- Hakala, Juha 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien alinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–58.
- Hakala, Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 212.
- Hakulinen, Auli. 1990. Kuka puhuu kertomuksesta eli naisten kutsut. *Naistutkimus* 3 (1), 4–19.
- Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi yliopistolain 49 §:n muuttamisesta, HE 20/2014. Suomen säädöskokoelma.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008. Matti Vanhasen II hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. (17.7.2008) Sosiaali- ja terveysministeriö, 21. <http://209.85.129.132/search?q=cache:kTVRdFKFxmJ:www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2008/07/hu1216290184078/passthru.pdf+hallituksen+tasa-arvo-ohjelma+2008&hl=fi&ct=clnk&cd=2&gl=fi> [luettu 3.3.2009]
- Haltia, Petri 2012. Kansainvälinen aikuistutkimus PIAAC – uutta tietoa taidoista ja niiden merkityksestä. *Kasvatus* 43 (2), 557–561.

- Harding, Sandra 1987. *The science questions in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Heikkinen, Anja (ed.) 1996. *Gendered history of (vocational) education – European comparisons*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. *Ammattikasvatussarja*, 14.
- Heikkinen, Anja & Huttunen, Ulla 2001. Onko osaamisella sukupuoli? *Aikuiskasvatus* 21 (4), 315–329.
- Heikkinen, Hannu, L.T. 2002a. Whatever is narrative research? In Rauno Huttunen., Hannu, L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (eds.) *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Sophi, 13–28.
- Heikkinen, Hannu, L.T. 2002b. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, Hannu, L. T. & Leena Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 186–187.
- Heikkinen, Hannu, L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, Jyväskylä: PS-kustannus & Gummerus, 116–132.
- Heikkinen, Hannu, L. T. 2014. What makes (good) practitioner research? Keynote Presentation at the annual EAPRIL Conference, November 27. Kypros, Nicosia. <http://www.eapril.org/resources/EAPRIL2014/Keynotes2014/Full%20text%20Hannu%20LT%20Heikkinen.pdf> [luettu 7.2.2014]
- Heikkinen, Hannu, L. T. & Syrjälä, Leena (toim.) 2002. *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, Hannu, L. T. & Huttunen, Rauno 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, Hannu, L.T., Huttunen, Rauno., Niglas, Katriin & Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5, 340–354.
- Heikkinen, Hannu, L.T., Huttunen, Rauno & Syrjälä, Leena 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.
- Heikkinen, Hannu, L.T., Huttunen, Rauno., Syrjälä, Leena & Pesonen, Jyri 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5–21.
- Heikkinen, Mervi 2011. Tapaustutkimus yliopiston tasa-arvopolitiikasta: seksuaalinen häirintä. *Aikuiskasvatus* 31 (3), 174–183.
- Heikkinen, Mervi 2012. Sexist harassment as an issue of gender equality politics and policies at university. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Scientiae rerum socialium*, 131. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789526200378/isbn9789526200378.pdf> [luettu 1.5.2014]
- Helsingin yliopisto 2008. Opettajankoulutukseen lisää tietoa tasa-arvosta ja sukupuolesta. <http://savotta.helsinki.fi/halvi/tiedotus/lehti.nsf/e1e392ad852e72f5c225680000404fa8/ac7da85f56b45133c22574c5002b7dff?OpenDocument> [luettu 1.3.2009]
- Hellström, Martti 2008. *Sata sanaa opetuksesta*. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herranen, Jatta 2003. Ammattikorkeakoulu diskurssiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Hiltunen, Aiska 2000. Sukupuoli oppimisen voimavarana – feministinen pedagogiikka? *Aikuiskasvatus* 20 (2), 139–142.
- Hirdman, Yvonne. 1990. The gender system. Theoretical reflections on the social subordination of women. *The study of power and democracy in Sweden. English Series*, 40. Uppsala: Mak-tutredningen.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1983. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Hirsjärvi, Sirkka., Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, Tommi 1990. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Holli, Anne Maria 1995. Tasa-arvosta ja Troijan hevostista. *Feministinen käsitteekritiikki ja suomalaisen tasa-arvopolitiikan käytännöt*. *Naistutkimus* 8 (3), 14–26.
- Holli, Anne Maria 2003. *Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland*. *Acta Politics* 23. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Holli, Anne Maria 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvoon. Teoksessa Kantola, Johanna., Nounsiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 73–96.
- Holli, Anne Maria & Rantala, Marjo 2009. Tasa-arvoviranomaisten institutionaalinen asema. *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä* 54. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Holst, John D. 2002. *Social movements, civil society, and radical adult education*. London: Bergin & Garvey.
- hooks, bell 1994. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Horkheimer, Max 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Adorno, Theodor, W., Horkheimer, Max & Marcuse, Herbert Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino, 5–58.
- Huhta, Liisa 2003. Tasa-arvo opettajankouluttajan silmin. Tampereen yliopiston opettajankouluttajien näkemyksiä tasa-arvosta sekä sukupuolen merkityksestä koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Tampereen yliopisto tänään ja huomenna* 62. Yliopiston sisäisiä kehittämisohjelmia ja raportteja.
- Husso, Marita & Hirvonen, Helena 2009. Interview, feminism, embodied experience and recognition: An Interview with Lois McNay. *NORA-Nordic Journal of Feminism and Gender Research* 17 (1), 48–55.
- Husu, Liisa. & Rolin, Kristina 2005. *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Rauno 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 153.
- Huttunen, Rauno 2009. Indoctrination, communicative teaching and recognition – Studies in critical theory and democracy in education. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 131.
- Huttunen, Rauno 2012. *Kasvatustieteiden filosofia tänään*. <http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/okka.html> [luettu 20.2.2012]
- Huttunen, Rauno., Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, Leena (eds.) 2002. *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi.
- Huusko, Jyrki 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huuska, Maarit 2011. Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa Liisa Tuovinen, Olli Stålström, Jussi Nissinen & Jorma Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 222–259.
- Hynninen, Pirkko & Juutilainen, Päivi-Katriina 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002–2006. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 43.

- Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajakoulutukseen. *Kasvatus* 39 (3), 283–288.
- Hyvärinen, Matti 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa Hyvärinen, Matti., Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) *Liikkuvat erot, sukupuoli elämäkertatutkimuksissa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.
- Hyvärinen, Matti 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 41 (4), 297–309.
- Hyvärinen, Matti 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf [luettu 10.06.2014]
- Hyvärinen, Matti., Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) 1998. *Liikkuvat erot, sukupuoli elämäkertatutkimuksissa*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Vilma 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis*, 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Härkönen, Ulla 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 28.
- Ireson, Judith 2008. *Learners, learning and educational Activity. The foundations and futures of education*. Oxon: Routledge.
- Jauhiainen, Annukka 2011. Opetustyö ja sukupuoli uusliberalistisessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 31 (3), 164–173.
- Jokikokko, Katri 2010. Teachers' intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scieniae Rerum Socialium* 114. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, Katri & Jävelä, Maria-Liisa 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44 (3), 245–257.
- Jokinen, Eeva 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Eeva., Kaskisaari, Marja & Husso, Maritta (toim.) 2004. *Ruumis töihin*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija 1995. Feministiseen analyysiin. Teoksessa Leena Eräsaari, Raija Julkunen & Harriet Silius (toim.) *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla*. Jyväskylä: Gummerus, 15–28.
- Julkunen, Raija 2004a. *Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Sophi.
- Julkunen, Raija 2004b. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari, & Husso, Marita (toim.) *Ruumis töihin*. Tampere: Vastapaino, 17–40.
- Julkunen, Raija. 2009. Työelämän tasa-arvopolitiikka. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 53. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Julkunen, Raija 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija & Silius, Harriet (toim.) 1995. *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla*. Teoksessa Leena Eräsaari, Raija Julkunen & Harriet Silius (toim.) *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla*. Jyväskylä: Gummerus, 15–28.
- Juutilainen, Päivi-Katriina 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 92.
- Juutilainen, Päivi-Katriina (toim.) 2007a. *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juutilainen, Päivi-Katriina 2007b. Sukupuoli lukion opinto-ohjauskeskusteluissa. *Kasvatus* 38 (2), 134–143.
- Jääskeläinen, Maarit., Laukia, Jari., Luukkainen, Olli., Mutka, Ulla & Remes, Pirkko (toim.) 2007. *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammattillisissa opettajakorkeakouluissa. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kainulainen, Paulina 2005. Maan viisaus. Ivonne Geberan ekofeministinen käsitys tietämisestä ja teologiasta. Joensuun yliopiston teologisia julkaisuja 13.
- Kalli, Pekka 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan välineenä. Teoksessa Hannu Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita, 59–75.
- Kalli, Pekka & Malinen, Anita (toim.) 2006. *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. Vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kallio, Paul. 2014. *Esimiehen muuttuvat identiteetit. Narratiivinen tutkimus keskijohdon identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurrokseen*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertation in Education, Humanities, and Theology 54.
- Kallioniemi-Chambers, Virve., Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2013. Tutkija-opettajien kii- rekokemukset yliopiston opetussuunnitelmatyössä. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 45–59.
- Kangas, Ilkka & Nikander, Pirjo (toim.) 1999. *Naiset ja ikääntyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanpol, Barry 1994. *Critical pedagogy*. New York: Bergin & Garvey.
- Kantola, Johanna & Nousiainen, Kevät 2008. Pussauskoppiin? Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien yhtenäistämistä. *Naistutkimus* 21 (2), 6–20.
- Kantola, Johanna., Nousiainen, Kevät & Saari, Milja 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangasniemi, Mari 2008. Tasa-arvon moniulotteisuus: hoitotyön näkökulmasta. *Naistutkimus* 21 (2), 56–60.
- Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.) 2002. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Karkulehto, Sanna., Saresma, Tuija., Harjunen, Hannele & Kantola, Johanna 2012. *Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste*. *Naistutkimus* 25 (4), 17–28.
- Keating, AnnLouise 2007. *Teaching transformation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, William Bean 1995. Henkilökohtaisten ja yhteisöllisten ideologioiden yhdistäminen. Teoksessa Jack Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja täydennyskoulutuskeskus, 117–134.
- Kenway, Jane & Modra, Helena 1992. Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In Carmen Luke & Jennifer Gore: *Feminism and Critical Pedagogy*, 138–166.
- Keränen, Marja 1995. Yksityisen ja julkisen muuttuvat rajat. Teoksessa Leena Eräsaari, Raija Julkunen & Harriet Silius (toim.) *Naiset yksityisen ja julkisen rajalla*. Tampere: Vastapaino, 29–48.
- Keskitalo-Foley, Seija 1996. Sivuttamisista kohtaamisiin – vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Päivi Naskali. *Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 14, 7–15.
- Keskitalo-Foley, Seija 2006. Koulutuksen vapaus ja ikuinen toivo – sukupuoli, koulutus ja asian- tuntijuus aikuisopiskelijan elämäkerrassa. *Aikuiskasvatus* 26 (1) 14–23.
- Kiilakoski, Tomi & Oravakangas, Aini 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Kiilakoski, Tomi., Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kilpiä, Juha 2011. Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa Liisa Tuovinen, Olli Ståhlström, Jussi Nissinen & Jorma Hentilä (toim.). *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 260–270.
- Kinnunen, Taina & Seppänen, Johanna 2009. Oikeaoppinen opettajaruumis. *Naistutkimus* 22 (4), 6–17.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) 2004. *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne 2004a. Paikantuminen. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) 2 painos. Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 271–292.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne 2004b. Kritiikki, visiot, muutos. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Korhonen, Anne 2002. Diskurssit ja ruumiillisuus. Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua. Kasvatustieteen päivien julkaisu 193–199. <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf> [luettu 24.2.2012]
- Koivunen, Anu 2004. Emansipaatio. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström. (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 77–109.
- Korvajärvi, Päivi 1999. Ikäyrjinnän kokemukset ja käytännöt työelämässä. Teoksessa Ilkka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus, 85–105.
- Korvajärvi, Päivi & Markkola, Pirjo 2009. Patriarkaatti – opettavainen käsite. Naistutkimus 22 (1), 36–42.
- Koski, Leena & Tedre, Silva 2009. Naiset yliopistouralla – Ikä ja aika toimijuuden ehtoina. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 231–253.
- Koski-Heikkinen Anne 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 138.
- Kosunen, Tapio & Mikkola, Armi 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. Kasvatus 32 (5), 478–492.
- Kotila, Hannu (toim.) 2003a. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Kotila, Hannu. 2003b. Tieteen taiten. Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Vesa Matti Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 46–54.
- Kotila, Hannu., Mutanen, Arto & Volanen, Matti Vesa (toim.) 2007. Taidon tieto. Helsinki: Edita.
- Kujala, Maria 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 339.
- Kuusi, Heli., Jaku-Sihvonen, Ritva & Koramo, Marika 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, 52. Helsinki: Yliopistopaino ja http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1082856&name=DLFE-10902.pdf [luettu 1.5.2014]
- Kvale, Steinar 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage Publications.
- Lahelma, Elina 2006. Gender perspective: A challenge for schools and teacher education. In Ritva Jaku-Sihvonen & Hannele Niemi (eds.) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators. Research in Educational Sciences, 25. Finnish Educational Research Association, 203–214.
- Lahelma, Elina 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, Elina 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: Tasuko-hankkeesta ettenpäin. Kasvatus 42 (1), 90–95.
- Laiho, Anne 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityis-tarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. Kasvatus & Aika 7 (4), 27–44.
- (Laki) Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Suomen säädöskokoelma.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta L356/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Suomen säädöskokoelma.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 1329/2014. Suomen säädöskokoelma.
- Laki opetus- ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta 1705/2009. Suomen säädöskokoelma.
- (Laki) Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Suomen säädöskokoelma.
- Laki yhdenvertaisuutta koskevan lainsäädännön toimeenpanosta 1347/2014. Suomen säädöskokoelma.
- Laki yksityisyyden suojasta työelämässä 759/2004. Suomen säädöskokoelma.
- Lampinen, Osmo 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Gaudeamus.
- Lautamatti, Liisa 1997. Naiset ja vuorovaikutus. Vallankäytön kuvioista oman vahvuuden löytämiseen. Naistutkimus 10 (2), 27–37.
- Leathwood, Carole 2005. “Treat me as a human being – don’t look at me as a woman”: femininities and professional identities in further education. Gender and Education 17 (4), 387–409.
- Leathwood, Carole 2006. Gendered constructions of lifelong learning and the learner in the UK policy Context. In Carole Leathwood & Becky Francis (eds.) Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagement. London: Routledge, 40–53.
- Leathwood, Carole & Francis, Becky (eds.) 2006. Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagement. London: Routledge.
- Lefstein, Adam & Perath, Hamutal 2014. Empowering teacher voices in an education policy discussion: Paradoxes of representation. Teaching and Teacher Education 38, 33–43.
- Lehtonen, Jukka (toim.) 2011. Sukupuolinäkökulmia tutkimusperusteiseen opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtovaara, Jorma & Jaatinen, Riitta (toim.) 1994. Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21.
- Leinonen, Anna Mari 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Acta Universitatis Tamperensis 1325. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leisering, Lutz 2003. Government and the life course. In Jeylan T. Mortimer & Michael Shanahan, M. (eds.) Handbook of the life course. New York: Kluwer Academic Plenum Publisher, 205–223.
- Leitner, Sigrid 2003. Sex and gender discrimination. Journal of European Social Policy 11 (2), 99–115.
- Lempiäinen, Kirsti 2009. Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 41–70.
- Liljeström, Marianne (toim.) 2004a. Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Tampere: Vastapaino.
- Liljeström, Marianne 2004b. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 111–138.
- Lontoon julkilausuma 2007. Kohti eurooppalaista korkeakoulutusalueita? Haasteisiin vastataaminen maailmanlaajuisessa toimintaympäristössä. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Lontoon_julkilausuma_suomeksi_180507.pdf [luettu 3.3.2009]
- Ludvig, Alice 2006. Differences Between Women? Intersecting Voices in a Female Narrative. European Journal of Women’s Studies 13 (3), 245–258.
- Luke, Carmen & Jennifer Gore (eds.) 1992. Feminisms and critical pedagogy. London: Routledge.
- Luukkanen, Olli 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Acta Universitatis Tamperensis 986. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-o.pdf?sequence=1> [luettu 15.5.2014]

- Maaranen, Katriina & Krokfors, Leena 2008. Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 34 (3), 207–222.
- MacIntosh, Judith 2002. Gender-Related Influences in Nursing Education. *Journal of Professional Nursing*, 17 (3), 170–175.
- Mahlamäki-Kultanen, Seija 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mahlamäki-Kultanen, Seija., Lauriala, Anneli., Karjalainen, Asko., Rautiainen, Anneli., Rökköläinen, Mari., Helin, Elisa., Pohjonen, Petri & Nyssölä, Kari (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, Muistiot 4. http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf [luettu 13.5.2015]
- Mahlamäki-Kultanen, Seija & Nokelainen, Petri 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagoisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Seija., Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Mari, Elisa Helin, Elisa, Petri Pohjonen ja Kari Nyssölä, Kari (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, Muistiot 4. 23–35. http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf [luettu 13.5.2015]
- Malmi, Pasi 2009. Miehiin kohdistuvan sukupuolisyrjinnän syyt ja ilmenemismuodot. *Lektio. Naistutkimus* 22 (2), 69–74.
- Maniscalco, Rosario Sergio 2013. Adult education policy in the European Union during the Lisbon decade. The shift to vocational adult learning and work skills matching. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 370.
- Matero, Johanna 2004. Tieto. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2 painos*. Tampere: Vastapaino, 245–270.
- Mattern, Jessica & Bauer, Johannes 2014. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education* 43, 58–68.
- May, Tim 1997. *Social research, issues, methods and process*. (3rd Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Mayer, Karl Ulrich & Myller, Walter 1986. The state and the structure of the life course. In A.B. Sørensen, F.E. Winert & L.R. Sherrod (eds.) *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 217–245.
- Mayo, Peter 1999. *Gramsci, Freire & Adult education. Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- McCall, Leslie 2005. The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society* 3 (30), 1771–1800.
- McGrath, Simon 2012. Vocational education and training for development: A policy in need of a theory. *International Journal of Educational Development* 32, 623–631.
- McLaren, Peter & Farahmandpur, Ramin 2005. *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Mezirow, Jack 1995. "Transformation Theory of Adult Learning." In Michael R. Welton (ed.) *Defense of the Lifeworld*, 39–70. New York: State University of New York Press.
- Mezirow, Jack 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning* 1991. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack 2006. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, Jack., Lehto, Leevi & Ahteenmäki-Peltonen, Leena (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskasvatuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moi, Toril 1990. Sukupuoli, teksti, valta. Feministinen kirjallisuusteoria. Suom. R. Koli. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, Pentti 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. University of Jyväskylä: *Studies in Education, psychology and social research* 144.
- Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Molyneux, Maxine 1995. Gendered transitions: a review essay. *Gender and Development* 3 (3), 49–54.
- Monk, Ray & Raphael, Frederic (toim.) 2005. *Suuret filosofit*. Helsinki: Otava.
- Myyrä, Johannes. 2011. Teoksessa Liisa Tuovinen, Olli Ståhlström, Jussi Nissinen ja Jorma Hentilä (toim.) 2011. *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 172–190.
- Mäki, Kimmo. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics*, 109. ja <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37186> [luettu 1.6.2014]
- Mäki, Kimmo., Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Töytäri-Nyrhinen, Aija 2011. "Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?" – Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 31 (1), 14–24.
- Mäkinen, Olli. 2006. *Tutkimusetiikan A, B, C*. Helsinki: Tammi.
- Mäkisalo, Merja 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E: 58.
- Naskali, Päivi 1993. Moninaista – kasvatustiedettä naisnäkökulmasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 4.
- Naskali, Päivi (toim.) 1996. Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja.
- Naskali, Päivi 1998. Tyttö, äiti, kasvatus: kohti feminiinistä kasvatustieteestä. *Acta Universitatis Lapponensis* 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Naskali, Päivi 2001. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näytännöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 21 (4), 284–293.
- Naskali, Päivi 2007. Feministisen tutkimuksen nykyisyys ja tulevaisuuden haasteet muuttavassa yliopistokulttuurissa. *Naistutkimus* 20 (1), 64–67.
- Niemi, Johanna 2013. Naisia, miehiä ja sukupuolia. Tieteessä tapahtuu. 31 (1), 38–41.
- Nousiainen, Kevät 1998. Ero ja yhdenvertaisuus. *Naistutkimus* 11 (3), 31–36.
- Nurminen, Raija 2006. Hiljainen tieto. Ajallista, kulttuurista ja sosiaalista kokemustietoa. Inhimillistä elämäkokemusta. <http://www.worklifeability.fi/aineisto/mallittaminen.pdf> [luettu 15.3.2013]
- OECD, taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö. 2014. *OECD Policy Reviews of Vocational Education and Training (VET)* <http://www.oecd.org/education/innovation-education/oecd-policyreviews-of-vocational-education-and-training-vet.htm> [luettu 1.5.2014]

- Ojala, Hanna., Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) 2009a. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Ojala, Hanna., Palmu., Tarja & Saarinen, Jaana 2009b. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Oksala, Johanna & Werner, Laura (toim.) 2005. Feministinen filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Olivas, Michael A. 2005. Higher Education as "Place": Location, Race, and College Attendance Policies. *The Review of Higher Education* 28 (2), 169–189.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2010. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti, 18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html> [luettu 20.3.2014]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). Asetus ammattikorkeakoulujen perusrahoituksen laskentakriteereistä 932/2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014. Vahvemmat kannusteet koulutuksen ja tutkimuksen laadun vahvistamiselle. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvi-tyksiä 7. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tro7.pdf?lang=fi> [luettu 13.5.2015]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014. Tasa-arvoasiat ministeriön toimialalla. http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ ja_ rahoitus/strategiat_ ja_ ohjelmat/tasa_arvo/index.html?lang=fi [luettu 1.6.2014]
- Opetushallinnon tilastopalvelu 2014. Vipunen. <http://vipunen.fi/fi-fi>. 1.12.2014.
- Opetushallitus 2011. Sukupuolitietoinen ohjaus. http://www.oph.fi/saadokset_ ja_ ohjeet/ohjeita_ koulutuksen_ jarjestamiseen/ toiminnallinen_ tasa_ arvosuunnittelu_ oppilaitoksissa/ sukupuolitietoinen_ opetus [luettu 4.8.2011]
- Opetusministeriö (OPM) 2000. Ammattikorkeakouluetiikka. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_184_opm30.pdf?lang=en [luettu 1.6.2014]
- Opetusministeriö (OPM) 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajakoulutuksessa. http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2008/09/Tasa-arvo_ ja_ sukupuolitietoisuus_ opettajakoulutuksessa.html?lang=fi [luettu 3.3.2009]
- O'Rand, Angela Metropolitous 2003. The future of the life course. Late modernity and life course risks". In J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (eds.) *Handbook of the life course..* New York: Springer, 693–701.
- Orner, Mimi 1992. Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: A feminist poststructuralist perspective. In Carmen Luke & Jennifer Gore (eds.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Patrikainen, Risto 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajien pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, Risto 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, Michael Quinn (2nd Ed.). 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Patton, Michael Quinn 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Paul-Binyamin, Ilana & Reingold, Roni 2014. Multiculturalism in teacher education institutes – The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education* 42, 47–57.
- Peavey, R. Vance 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Pikkarainen Esa 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* E69. Oulu: Oulu University Press.
- Polkinghore, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (eds.) *Life history and narrative*. Qualitative studies series. London: The Falmer Press, 5–23.
- Poulter, Saira 2013. Sekulaari yhteiskunta ja 'toisin' ajattelun mahdollisuus. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 91–97.
- Pratt, Jay 1995. Iso-Britannian kokemukset ammattikorkeakouluista. Teoksessa Olli Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 90–103.
- Puhakka, Antero., Rautapuro, Juhani & Tuominen, Visa 2010. Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal* 1 (9), 45–55. <http://www.worldwords.eu/EERJ> 19.11.2014.
- Puolimatka, Tapio 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. *Kasvatus* 33 (5), 466–474.
- Quinn, Sheila (ed.) 2009. *Gender budgeting: practical implementation*. Council of Europe. http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/CDEG%282008%2915_en.pdf [luettu 23.3.2011]
- Rantala, Leena 2011. Suosikkilehdistä sukupuolijaon juuriin: Kriittiset medialukutaidot koulun arjessa. *Kasvatus* 42 (4), 328–336.
- Rantalaiho, Liisa 2004. Research programme on marginalisation, inequality and ethnic relations in Finland: evaluation report. *Publications of the Academy of Finland* 3.
- Rantalaiho, Liisa & Heiskanen, Tuula (toim.) 1997. *Gendered practices in working life*. London: Macmillan Press.
- Rao, Aruna & Rieky, Stuart 1997. Rethinking organisations: a feminist perspective. *Gender and Development* 5 (1), 10–16.
- Ratinen, Teemu 2008. Häpeän voimalla. Seksuaalisuuden, häpeän tunteen ja vallan kytköksiä. *Naistutkimus* 4 (21), 44–56.
- Rauhala, Lauri 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, Lauri 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri 2006. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri 2009. *Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautajoki, Arto M. 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa. Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis*, 47. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66740/Arto_M_Rautajoki_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1 [luettu 11.5.2014]
- Reisz, Robert D. & Stock, Manfred 2012. Private Higher Education and Economic Development. *European Journal of Education* 47 (2), 1998–1212.
- Ricciutelli, Luciana., Miles, Angela & Mcfadden, Margaret H. (eds.) 2005. *Feminist politics activism & vision. Local and global challenges. A project of the feminist journals network*. Toronto: Innana Publications and Education .

- Richardson, Laurel 1988. *The dynamics of sex and gender. A Sociological Perspective*. 3rd Edition. New York: Harper & Row.
- Ricouer, Paul 1991. *From text to Action. Essays in Hermeneutics II*, Translated by Kathleen Blamery and John B. Thompson. *Studies in Phenomenology & Existential Philosophy*. Evanston, Illinois: Northwest University Press.
- Roche, Kristen 2013. Reconciling gender differences in the returns to education in self-employment: Does occupation matter? *The Journal of Socio-Economics* 44, 112–119.
- Rojola, Lea 2004a. Ero. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 159–178.
- Rojola, Lea 2004b. Sukupuolieron lukeminen. Feministinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 25–43.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät: subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, Suvi & Naskali, Päivi 2007. Paikka ja paikattomuuden etuoikeus. *Naistutkimus* 20 (2), 65–70.
- Ruohola, Sirpa 2012. Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. *Turun yliopiston julkaisuja sarja C*, 342.
- Ruoholinna, Tarita 2009. Ikääntyvät työelämässä. Päihittääkö nuoruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen? *Turun yliopiston julkaisuja C*, 288.
- Ruohotie Pekka 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Jukka-Pekka Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 108–127.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 410. House. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27200>. [luettu 12.5.2014]
- Saari, Milja 2012. Sukupuolten palkka-arvoisuus tasa-arvon ikuisuuskysymyksenä. Teoksessa Johanna Kantola, Kevät Nousiainen & Milja Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 201–225.
- Saarinen, Jaana 1996. Feministisestä pedagogiikasta feminiiniseen pedagogiikkaan. Teoksessa Päivi Naskali Pulpetti ja Karttakeppi? *Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 14, 67–78.
- Saarinen, Jaana 2001. Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuis-kasvatus* 21 (4), 330–335.
- Saarinen, Jaana 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saarinen, Jaana 2009. Tutkijanaisten toimijuus yliopistossa. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 210–230.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2011. Elämäkertatutkimusta eurooppalaisista ja globaaleista näkökulmista. *Kasvatus & Aika* 5 (2), 49–55.
- Santoro, Ninetta 2009. Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about ‘self’ and ‘others’ do teachers need?, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 35 (1), 33–45.
- Savonmäki, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. *Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sanday, Peggy Reeves & Gallagher Goodenough, Ruth (eds.) 1990. *Beyond the second sex. New directions in the anthropology of gender*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sennett, Richard 2004. *Respect: The formation of character in an age of inequality*. London: Penguin.
- Sheelagh, Drudy 2008. Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education* 20 (4), 309–323.
- Shulman, Lee 1986. *Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Siltala, Juha 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Silverman, David (ed.) 1997 *Qualitative research, theory, method and practice*. London: Sage Publications.
- Skinnari, Simo 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soilamo, Outi 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. *Turun yliopiston julkaisuja C* 267.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2009. *Sukupuolisilmälasi*. <http://www.stma.fi/tasa-arvo> [luettu 12.12.09]
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2010. *Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 208. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-12723.pdf [luettu 1.10.2012]
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2011. *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3757.pdf [luettu 30.11.2012]
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2012. *Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 10. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-21812.pdf [luettu 1.5.2014]
- Stanley, Liz 1992. *The auto/biographical I, The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University.
- Stenhouse, Lawrence 1970. *The humanities project and the problem of motivation*. Paper given to a conference on motivation. Ohio: State University.
- Suhonen, Liisa 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 130.
- Sunnari, Vappu & Räsänen, Rauni (eds.) 2000. *Ethical challenges for teacher education and teaching special focus on gender and multicultural issues*. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 45. University of Oulu, Faculty of Education.
- Sunnari, Vappu., Heikkinen, Mervi., Rautio, Arja., Värynen, Marja & Nuutinen, Matti 2005. *Seksuaalinen häirintä ja ahdistelu osana segregaatoin ylläpitoa yliopistossa – kymmenen vuoden aikana kerättyjen aineistojen vertailuun perustuva tarkastelu*. Teoksessa Leena Teräs (toim.) *Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, 83–99.
- Suomen Perustuslaki 731/1999. *Suomen säädöskokoelma*.
- Suoranta, Anu 2009. *Halvennettu työ. Pätkätyö ja sukupuoli sopimusyhteiskuntaa edeltävissä työmarkkinakäytännöissä*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha 2007. *Aikuiskasvatuksen tutkijan tehtävästä*. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 37–42.
- Syrjälä, Leena 2001. *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. *Metodin alinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus & Gummerus, 203–217.
- Sørensen, Annamette 1991. *The restructuring of gender relations in aging society*. *Acta Sociologica* 34 (1), 45–55.

- Tainio, Liisa 1995. Puhuttava ero. *Naistutkimus* 8 (4), 64–66.
- Tainio, Liisa 1996. Arkikertomukset kulttuurisen tietämyksen välittäjinä. *Naistutkimus* 9 (2), 11–29.
- Tainio, Liisa 2001. Puhuvan naisen paikka. Sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tainio, Liisa 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tanhua, Inkeri 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö ja Wom.
- Teräs, Leena (toim.) 2005. Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregatioon. *WomenIT – Women in Industry and Technology* koulutus-, kehittämis- ja tutkimusprojekti 2001–2005. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Teräs, Leena 2008. Tasa-arvotyö kaipaa uusia ideoita ja yhteistä linjaa. *Naistutkimus* 21 (2), 34–37.
- Tiilikkala, Liisa 2004. Mestarista tutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 236.
- Timonen, Liisa 2011. Kansainvälisty tai väisty? Tapauksittainen tutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. *Publications of the Eastern Finland. Dissertation in education and humanities* 16.
- Timonen, Liisa & Kantelinen, Ritva 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44 (3), 258–269.
- Tuori, Salla 2012. Monikulttuurisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Teoksessa Johanna Kantola, Kevät Nousiainen & Milja Saari. *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 271–283.
- Tuovinen, Liisa., Ståhlström, Olli., Nissinen, Jussi & Hentilä, Jorma (toim.) 2011. Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2014. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/> [luettu 10.06.2014]
- Tynjälä, Päivi 2007. Integriivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Vesa Matti Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, Päivi 1999. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, Päivi., Heikkinen, Hannu L. T., & Huttunen, Rauno 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 20–48.
- United Kingdom (U.K.) 2011. United Kingdom. Who we are. http://www.uk.filo.pl/uk_who_are_the_british.htm [luettu 20.10.2011]
- United Nations (UN) 1995. Beijing Declaration. <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20ofull%20report%20E.pdf> [luettu 20.10.2011]
- United Nations, CEDAW 1986. Kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskeva yleissopimus. http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1986/19860068/19860068_2 [luettu 3.3.2009]
- United Nations (UN) 1999. Demographic Yearbook. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybnat.htm> [luettu 2.4.2013]
- United Nations, CEDAW 2010a. Convention on the elimination of all forms of discrimination against women. Advance unedited version. 19.10.2010 Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Forty-seventh session 4–22.10.2010. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/docs/co/CEDAW-C-BGR-CO-4-7.pdf> [luettu 20.10.2011]
- United Nations (UN) 2010b. World Population Prospects. <http://esa.un.org/wpp/> [luettu 5.10.2010]
- Uotinen, Johanna 2008. Autoetnografia, digi-tv ja kone, joka sanoo ping! *Naistutkimus* 21 (4), 5–15.
- Utriainen, Terhi 2006. Alaston ja puettu. Ruumiin ja uskonnon ääret. Tampere: Vastapaino.
- Wager, Maaret 1994. Constructions of femininity in academic women. Continuity between private and professional identity. *Suomalaisen Tiedeakatemian toimituksia B*, 275. Jyväskylä: Gummerus.
- Valtioneuvosto (VN) 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 8.
- Valtioneuvosto (VN) 2012. Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen tasa-arvo-ohjelmasta 2012–2015. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=4987634&name=DLFE-20726.pdf [luettu 12.12.2013].
- Warren, Hanna 2007. Using gender-analysis frameworks: theoretical and practical reflection. *Gender & Development* 15 (2), 187–198.
- Vertanen, Ilkka 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6.
- Westbury, Ian., Hansen, Sven-Erik., Kansanen, Pentti & Björkvist, Ole 2005. Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485.
- Vidén, Sari & Naskali, Päivi 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69750/VidenSari,%20NaskaliP%20C3%A4ivi.pdf?sequence=1> [luettu 29.2.2012]
- Vieluf, Svenja., Kunter, Mareike & van de Vijver, Fons J.R. 2013. Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education* 35, 92–103.
- Virkkala, Seija & Carpenter, Pirkko 2000. Kehitystä naisten ehdoin. Devote-projekti ja naisten paikallinen toiminta. Helsinki: Työministeriö.
- Wilenius, Reijo 2003. Mitä on ihminen? Filosofia ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Helsinki: Dialogia.
- Williams, Fiona 1995. Social policy: A critical introduction. Issues of race, gender and class. Cambridge: Polity Press.
- Wright, Daniel B., Eaton, Asia A. & Skagerberg, Elin Wright 2014. Occupational Segregation and Psychological Gender Differences: How Empathizing and Systemizing Help Explain the Distribution of Men and Women Into (Some) Occupations. *Journal of Research in Personality (Article in Press)* 1, 1–10.
- Vuorikoski, Marjo 2001. Opettajat ja opiskelijat vallan verkoissa. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. *Aikuiskasvatus* 21 (4), 336–348.
- Vuorikoski, Marjo 2005a. Gendered teacher identity. *LLineE, Lifelong Learning in Europe* 10 (4), 248–256.
- Vuorikoski, Marjo 2005b. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–36.
- Vuorikoski, Marjo 2007. Naisopettajan oma tila. Opettajakurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 38 (5), 468–478.

- Vuorikoski, Marjo & Ojala, Hanna 2006. Sukupuoli aikuiskasvatukset tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatus* 26 (4), 316–322.
- Väisänen, Pertti & Silkelä, Raimo 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopiston opettajankoulutuslaitos, SOKL:n verkkokirja. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PVetRS.htm> [luettu 30.12.2011]
- Yhdistyneet Kansakunnat, YK 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 10.12.1948.
- Yhdistyneet Kansakunnat, YK 2010. Kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskeva yleissopimus. CEDAW/c/2010/47/GC.2. (editoimaton versio). CEDAW-komitea, 47. istunto, 4–22.10.2010.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta – Lastentarhaopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 189–209.
- Ylöstalo, Hanna 2013. Feministisestä teoriasta käytäntöön – feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 118–127.
- Yuval-Davis, Nira 2006. Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies* 13 (3), 193–199.
- Yuval-Davis, Nira 2011a. Power, Intersectionality and the Politics of Belonging. FREIA – Feminist Research Center in Aalborg. Working paper no. 75, 1–16. http://vbn.aau.dk/files/58024503/FREIA_wp_75.pdf [luettu 12.9.2014]
- Yuval-Davis, Nira 2011b. *The Politics of Belonging. Intersectional Contestations*. London: SAGE Publications.

Haastattelurunko/kirjoituspyyntö suomeksi

Joensuu 19.2.2007

Arvoisa vastaanottaja

Tieto, taito ja sukupuoli

Tieto ja taito ovat keskeisiä tekijöitä opettajan opetustyössä. Ymmärrystä tiedosta ja taidosta on tutkittu runsaasti antiikin ajoista tähän päivään saakka. Sen sijaan sukupuolisensitiivinen tutkimus opettajan tiedoista ja taidoista on vähäistä. Opettajuus ja koulutusalat ovat kuitenkin pitkälti eriytyneet naisten ja miesten opetusaloiksi.

Tavoitteenani on tuottaa tutkimus, jonka avulla edistetään sukupuolittuneiden käytänteiden ymmärtämistä ja purkamista, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta opettajan opetustyössä. Pyrin tunnistamaan ja selvittämään sukupuolen merkitystä opettajan työn arjessa. Etsin vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: Mitä tieto ja taito merkitsevät opettajan arjessa? Ovatko tieto ja taito sukupuoliperustaisia? Mikä merkitys sukupuolella on opettajan työssä ja ammatillisessa kehityksessä? Onko opettamisessa sekä oppimisessa sukupuolittuneita eroja? Miten sukupuoli esiintyy opettajien työyhteisöissä?

Tutkimukseen osallistuvat Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajia ja Länsi-Unkarin yliopiston – West Hungary University – maatalous-ekonomisen tiedekunnan opettajia, Mósómagyarovarista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtori Ulla Mutka on antanut tutkimusluvan 8.9.2005. Dekaan, tri József Orbán, on antanut tutkimusluvan 7.11.2006. Työtäni ohjaavat Jyväskylän yliopistossa professori Anneli Eteläpelto ja KT Jaana Saarinen.

Toivon teidän vastaavan liitteenä olevaan kysymyslomakkeeseen. Lomake on jaettu kahteen osaan: (a) perustietoihin ja (b) pyyntöön kirjoittaa omakohtainen ja muisteleva tarina opettajan tiedoista ja taidoista sukupuoliperustaisesti. Toivon saavani vastauksenne 10.4. 2007 mennessä sähköpostitse: anliwest@cc.jyu.fi.

Kaikki saamani tiedot ovat luottamuksellisia. Käytän saamiani perustietoja ja tarinoita vain tätä tutkimustyötä varten, eivätkä antamanne tiedot missään vaiheessa joudu kenenkään ulkopuolisen käsiin. Tutkimustulokset raportoidaan siten, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu. Olen kiitollinen yhteistyöstä ja toivonkin runsaasti vastauksianne ja mahdollisesti myös muita yhteydenottojanne.

Tarkempia tietoja tutkimuksesta voitte esittää minulle henkilökohtaisesti. Yhteystietoni ovat seuraavat:

Anna Liisa Westman
sähköposti: anliwest@cc.jyu.fi
henkilökohtainen puhelin: 044-0220417, työpuhelin: 050-5306812
kotiosoite: Ilveksenkatu 22, 80130 Joensuu.

I Perustiedot

Ikä ____ Sukupuoli mies/nainen

Minkäläinen oli lapsuutenne perhe?

Mikä oli/on isän ammatti ja koulutustausta?	
Mikä oli/on äidin ammatti ja koulutustausta?	
Onko teillä sisaruksia ja kuinka monta?	esim. siskoja, veljiä
Asuutteko	maalla vai kaupungissa
Asuiko perheessänne muita lähisukulaisia?	esim. ukki, mummi, täti, setä

Minkäläinen on nykyinen perheenne?

Siviilisääty	naimaton/naimisissa/leski/eronnut
Onko teillä lapsia ja kuinka monta	tyttöjä poikia
Onko teillä lastenlapsia ja kuinka monta?	tyttöjä poikia
Asutteko	maalla vai kaupungissa

Mikä on peruskoulutuksenne ja milloin olette hankkineet ko. koulutuksen?

	Vuosina:

Minkäläistä ammatillista koulutusta olette hankkineet ja milloin olette suorittaneet ko. koulutuksen? (esim. insinööri, sairaanhoitaja, tradenomi, merkonomi)

	Vuosina:

Minkäläinen on yliopistollinen koulutuksenne ja milloin olette sen hankkineet?

	Vuosina:

LIITE 1.

3 (5)

Oletteko opiskelleet yliopistossa päätoimisesti vai työn ohessa?

--

Minkälaista jatko- ja täydennyskoulutusta teillä on? (esim. kolme keskeisintä täydennyskoulutusta)

Opiskelun keskeiset aihealueet:	Opiskelu- vuodet:	Päätoiminen opiskelu	Työn ohessa opiskelu

Minkälaista työkokemusta teillä on opetusmaailman ulkopuolelta?

Mitä muuta kuin opetukseen liittyviä työtehtäviä olette tehneet?	Missä olette työskennelleet?	Milloin?

Oletteko toimineet tutkijana? Olen/En

Mitä olette tutkineet?	Missä olette toimineet tutkijana?	Milloin?

Oletteko kouluttaneet opettajaopiskelijoita, mitä aiheita ja milloin?

Mitä aihealueita opettatte opettajaopiskelijoille?	Minkä osuuden työstänne käytätte ko. aihealueen opetukseen? [%]	Vuodet

Mitä muita perustietoja haluaisitte kertoa itsestänne?

--

LIITE 1.

4 (5)

II Tarina opettajan tiedoista ja taidoista sukupuoliperustaisesti

Pyydän teitä kirjoittamaan omakohtaisen ja muistelevan tarinan omasta opettajan urastanne ja työstänne. Juuri teidän henkilökohtainen tarinanne on tärkeä tietolähde tiedon, taidon ja sukupuolen ymmärtämiseksi opettajan työssä. Toivon, että pohditte uraanne ja elämäännne naisena/miehenä oman ammattikorkeakoulunne työyhteisön jäsenenä unohtamatta globaalin maailman merkitystä opettajan työhönne. Tarinassa toivon teidän pohtivan, miten sukupuoli on vaikuttanut työhönne, tietoihinne ja taitoihinne opettajana. Toivon, että kirjoitatte opettajaelämäntarinassanne käytännön esimerkkejä arjen tilanteistanne omasta opettajakoulutuksestanne lähtien tähän päivään saakka. Käsitksenne tulevaisuudesta olisi myös arvokasta tietoa tutkimukseeni.

Kirjoituksenne tueksi tarjoan joitakin valmiita kysymyksiä, joita voitte käyttää – tai olla käyttämättä – tarinassanne. Jos haluatte käyttää valmiita kysymyksiä, voitte kirjoittaa tarinaanne suoraan kysymysten väliin. Olen jaotellut kysymykset neljään osaan: (A) sukupuoli, (B) tieto, (C) taito ja (D) yhteiskunta.

A. Sukupuoli

1. Mitä sukupuoli (esimerkiksi tapa toimia naisena/miehenä) merkitsee teille opettajan työssänne?
2. Oletteko huomanneet opettajakollegoillanne, opiskelijoillanne ja esimiehillänne/rehtoreillanne olevan erilaisia asenteita nais-/miesopettajia kohtaan?
3. Onko tasa-arvo ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö näkynyt opettajan työhönne arjessa?
4. Miten edistätte sukupuolten välistä tasa-arvoa opetustyöllänne?
5. Puratteko opetuksenne avulla sukupuoliperustaisia stereotyyppioita?

B. Tieto

6. Mitä on tieto opettajan työssänne?
7. Mitkä ovat mielestänne kolme tärkeintä tietoaletta opettajan työssänne? (esim. substanssiosaaminen, pedagoginen osaaminen ja opetussuunnitelmaosaaminen)
8. Minkälaisia pedagogista ja opetussuunnitelmallisia tietoja tarvitsette tällä hetkellä ja tulevaisuudessa opettajan työssänne?
9. Miten sukupuoli näkyy opetuksessa ja opetuksen tietorakenteissa? Tässä yhteydessä sukupuolella tarkoitetaan erilaisia miesten tai naisten toimintatavoiksi miellettyjä opetus- ja oppimismenetelmiä tiedon esittämisessä, tuottamisessa ja analysoimisessa.

C. Taito

10. Mitä on taito opettajan työssänne?
11. Näettekö taitonne kehittyneen sukupuoliperustaisesti? Tällä tarkoitetaan sitä, että teillä saattaa olla erilaisia elämäkokemuksia taitojen kehittymisestä (tyttönä /poikana ja naisena/miehenä) lapsuudesta tähän päivään saakka.
12. Minkälaisia opetusmenetelmiä käytätte oppimisen edistämiseksi?
13. Mitä taitoja (esim. kolme keskeistä) tarvitsette nyt ja tulevaisuudessa opetustyössänne?
14. Miten kuvailisitte tietojenne ja taitojenne, opettamisenne ja oppimisen filosofisia, moraalisia ja eettisiä perusteita?

D. Yhteiskunta

15. Miten Suomen/globaalin maailman sosiaalinen ja poliittinen tilanne on vaikuttanut opettajan työhönne opettajauranne aikana?
16. Miten ajattelette suomalaisen yhteiskunnan ja globaalin maailman sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen muutoksen tulevan vaikuttamaan opettajan työhönne tulevaisuudessa?
17. Miten kuvailisitte yhteiskunnallista ja sosiaalista vastuutanne kasvatuksesta ja opetuksesta?
18. Miten pyritte edistämään sukupuolten välistä koulutuksellista, sosiaalista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta opettajan työssänne?
19. Miten kuvailisitte työelämän sukupuolittuneiden käytänteiden heijastuksia opetustyöhön? (esim. työharjoittelut, naisten työt ja miesten työt, naisten työuralla eteneminen, miesten työuralla eteneminen)

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Haastattelurunko/kirjoituspyyntö unkariksi

Joensuu, 2007, Március 8

Tisztelt megkérdezett

Nemek, tudás, képesség,

A tudás és a képesség központi fogalmak a tanári munkában. Ezen fogalmak tartalmi összefüggését már az antik idők óta vizsgálják. Ezzel szemben a tanárok ismeretét és képességét a társadalmi nemek szenzitivitásának nézőpontjából alig vizsgálták. A tanár személyisége és szakterület differenciálódik a férfi és női tanárok között.

A kutatásom célja feltárni azon okokat, amelyek hozzájárultak az egyes szakterületek nemenkénti megoszlásához és megvizsgálni, hogy ez mennyiben tükröződik az egyenjogúság és esélyegyenlőség kérdésében. Töreksem felismerni és tisztázni a nemek jelentőségét a tanári munka hétköznapijaiban. A következő kérdésekre keresem a választ: Mi a jelentősége az ismeretnek és a képességnek a tanárok hétköznapijaiban? Függe-e a tudás és a képesség a nemektől? Milyen jelentősége van a nemeknek a tanári munkában és az egyén szakmai tudásának fejlesztésében? A nemek között van-e eltérés a tanításban és a tanulásban? Mennyire érzékelhető a nemek közötti differenciálódás a tanári munkában?

A kutatási munkában részt vesznek a Jyväskyläi Tanárképző Főiskola tanárai és a Nyugat Magyarországi Egyetem – West Hungary University – Mezőgazdaságtudományi karának tanárai Mosonmagyaróváron. A Jyväskyläi Tanárképző Főiskola rektora Ulla Mutka a kutatás megkezdését 2005 Szeptember 8-án engedélyezte. Dr Orbán József dékán 2006 November 7-én engedélyezte a kutatás megkezdését. A tanulmányi munkám opponens tanárai a Jyväskyläi Egyetem professzora Anneli Eteläpelto és Jaana Saarinen kereskedelem tudományok doktora.

Kérem válaszoljon a kérdésekre angolul vagy finnül. A kérdőív két részre oszlik: (a) általános kérdések és (b) személyes visszemlékezésen alapuló történetek még diákéveiből vagy már tanár éveiből. Kérem, küldje vissza a kitöltött kérdőívet 2007 április 30. ig e-mailen: anliwest@cc.jyu.fi vagy postán a következő címre: Liisa Westman, Ilveksenkatu 22, 80130 Joensuu, Finland.

Minden birtokomban levő információt bizalmasan kezelek. Az Ön által adott válaszokat és a megírt történetet csak e tanulmányi munkában használom fel, és az Ön által megadott adatok nem jutnak kívülálló birtokába. A kutatási eredményéből a megkérdezettek személyazonosságára nem derül ki. Előre is köszönöm együttműködését és várom válaszát.

További információkért fordulhat hozzám. Elérhetőségeim:

Anna Liisa Westman
e-mail: anliwest@cc.jyu.fi
privát telefon: 044-0220417, munkahelyi telefon: 050-5306812
címem: Ilveksenkatu 22, 80130 Joensuu.

I Általános kérdések

Kor _____ Férfi

Milyen családban nőtt fel?

Édesapja foglalkozása és végzettsége?	
Édesanyja foglalkozása és végzettsége?	
Hány testvére van	1 lánytestvére, fiútestvére
Hol lakott a család?	falun vagy városban
Élt-e a családdal együtt közeli rokon?	pl. nagypapa, nagymama, nagynéni, nagybácsi ...

Milyen családban él most?

Családiállapot	egyedülálló/házass/özvegy/elvált
Hány gyermeke van?	
Hány unokája van?	
Most hol él?	falun vagy városban

Milyen alapkú végzettsége van és mikor végezte azt?

	év: 1991

Milyen középkú végzettsége van és ezt mikor végezte? (pl. beteggondozó, közép vagy felsőfokú kereskedelmi végzettség, szakmunkás végzettség)

	év: 1997

Milyen felsőfokú végzettsége van, és mikor végzett?

	év: 2002

Az egyetemet nappalin végezte vagy munka mellett?

--

Milyen továbbképzésen vagy szakképzésen vett részt? (pl. a három legfontosabb)

Képzések témái:	Hány éves képzés:	Nappali képzés	Munka melletti képzés

Milyen gyakorlati tapasztalata van a tanításon kívül? No

A tanításon kívül milyen munkakörökben dolgozott?	Hol dolgozott?	Mikor?

Dolgozott kutatóként? Igen/nem

Mi a kutatási területe?	Hol dolgozott/dolgozik, mint kutató?	Mikor?

Milyen tanári gyakorlattal rendelkezik?

Milyen tantárgyakat tanított/tanít?	Hol tanított?	Mikor?

Tanítási gyakorlatot vezetett-e? No

Milyen tantárgy gyakorlatát vezette/vezeti tanárképzős diákoknak?	Mennyi százalékot vesz el munkájából a gyakorlatvezetés? [%]	évek

Milyen más fontos információt szeretne elmondani magáról?

--

II Történetek a tanár ismereteiről és képességeiről nemének függvényében.

Kérem Önt hogy írjon személyes, saját emlékein alapuló történeteket a tanári pályájáról és munkájáról. Az Ön személyes története is fontos forrása annak, hogy megértsük az ismeret a képesség és a nemek közötti összefüggést a tanári munkában.

Szeretném, hogy elgondolkozzon életpályáján, mint nő/férfi, saját egyetemi tantestületének tagja. Elbeszélésében kérem, fejtse ki, milyen hatással van neme a tanári munkájára tudására és képességeire. Kérem, hogy a történeteibe írjon gyakorlati példákat a hétköznapi eseményeiből saját tanulmányainak időszakából és a közelmúlt eseményeiből. Elképzelése a jövőről ugyancsak értékes információ lehet a tanulmány szempontjából.

Segítségül felteszek néhány kérdést, amelyeket ha akar, felhasználhat írásához. Ha csak a kérdésekre szeretne válaszolni, elég ha a kérdések alá írja válaszait. Négy részre osztottam a kérdéseket.

(A) nemek, (B) tudás, (C) képesség és (D) társadalom.

E. Nemek

20. Milyen jelentőséggel bír munkájában, az hogy Ön nő vagy férfi? No
21. Észrevette-e, hogy kollégáinak, diákjainak és főnökeinek más a hozzáállása a férfi és nő tanárokhoz? No
22. Érzékelhető-e a munkája során az egyenjogúság és az esélyegyenlőség? Yes
23. Hogyan segíti a nemek közötti egyenjogúságot a munkájával? –
24. Elősegíti-e munkájával a nemekre vonatkozó sztereotípiák eloszlatását.–

F. Tudás

25. Milyen jelentőséggel bír a tudás, ismeret tanári munkájában? Big role
26. Mi Ön szerint a három legfontosabb terület a munkájában? (pl.: tárgyi ismeret, pedagógiai ismeret és tanterv készítésének ismerete, más mi?) information, kommunikation, knowledge
27. Milyen pedagógiai és tanterv készítési ismeretekre van szüksége munkájában most és a jövőben? –
28. Mennyire érzékelhető a nemek közti különbségek a tanításban? Abban, hogy a férfiak és a nők különböző módszereket helyeznek előnybe, az ismeretanyag előadásában, megalkotásában vagy analizálásában. –

G. Képesség

29. Milyen jelentőséggel bír a képesség tanári munkájában? Big role
30. Hogyan látja, nemeken alapul-e képességeinek fejlődése? Ez alatt azt értem, hogy Ön az élete során férfiként/fiúként, vagy nőként/lányként különböző tapasztalatokat gyűjtött össze, amelyek képességeinek fejlődésében játszottak és játszanak szerepet a mai napig.
31. Milyen tanítási módszert használ a tanulás elősegítéséhez? Workshop, lecture, consultation
32. Milyen képességekre (három legfontosabb) van szüksége most és a jövőben a munkájában?
33. Milyen morális és etikus alapokra helyezkednek az Ön ismeretei, képességei és tanítás filozófiája?

H. Társadalom

34. Hogyan befolyásolja munkáját, illetve karrierjét Magyarország és a világ szociális és politikai helyzete? –
35. Mit gondol, hogyan fogják a jövőben befolyásolni tanári munkáját a Magyar társadalmi és a globálisan végbemenő szociális, politikai és kereskedelmi változások? I don't know
36. Hogyan nyilvánul meg az ön társadalmi és szociális felelősége a nevelésben és a tanításban?
37. Hogyan segíti elő tanári munkájában a nemek közötti szociális, társadalmi és képzési egyenjogúságot és esélyegyenlőséget.
38. Hogyan tükröződik az elnőiesedés ill. elférfiasodás az oktatásban? (pl, munkagyakorlat, női munkák és férfimunkák, a nők karrier lehetőségei, a férfiak karrier lehetőségei)

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet!

Haastattelurunko/kirjoituspyyntö englanniksi Joensuu, Finland 11th of June, 2007

RE: Concerning for Participant

KNOWLEDGE, SKILLS AND GENDER

I am currently conducting a research project addressing knowledge, skills and gender of staff working at the university/university of applied sciences lecturers. There are a number of studies that investigated knowledge and skills, but not from the gender perspective of what it means cultural developed gender in teaching. Although teaching and studying are based on both biological sex and cultural based gender. In this research gender defined as cultural based behaviour as a woman and as a man. My aim in this study is to investigate whether gender based behaviour differences exist among university lecturers. How do the lecturers understand and perceive their biological sex and cultural based gender? What are the relationships between knowledge and skills in the context of gender in teaching and working in the university?

The participants of my study include lecturers from the Jyväskylä University of Applied Sciences, Jyväskylä, Finland (10 lecturers), lecturers of West Hungary University, Mósómagyaróvár, Hungary (5 lecturers), lecturers of the North Karelia University of Applied Sciences (10 lecturers), lecturers of the Manchester Metropolitan university (MMU) (10 lecturers). I have received a letter of approval from Jyväskylä by the Rector Ulla Mutka, 8th of September 2005, and from Mósómagyaróvár by Dr. József Orbán, 7th of November, 2006, from the North Karelia University of Applied Sciences by the President, Dr. Vesa Saarikoski 30th of May, 2007. The contact person in Manchester is Dr Abebaw Yohannes Mengistu who agreed to coordinate and distribute the questionnaire to the staff of physiotherapy department at MMU, 11th of June, 2007. My research is supervised by professor Anneli Eteläpelto and Dr. Jaana Saarinen, from the University of Jyväskylä, Department of Education.

Your participation in this research project is voluntary as an individual or as a representative of your university. You will be eligible to participate in this study if you are a university lecturer or a researcher with a teaching duty at present or previously during your working life, or if you are working in the projects including teaching responsibilities. All data gained from this study will be confidential and will be used for research purposes only. Data from the questionnaires will be anonymised and the names of participants/respondents will be replaced with a special number in order to eliminate any association with the responses of the participants.

The questionnaire has been divided into two parts (a) basic information about you as a respondent of this study and (b) a story of your life as a lecturer.

I would be most grateful if you could send me your responses by the 30th of August 2007, to the e-mail address liisa.westman@pkamk.fi

Thank you very much for your cooperation in advance for participating in this study. If you have any questions or queries regarding to this project please do not hesitate to contact me.

Yours sincerely,

Dr. Anna Liisa Westman (Soc.Sci.)
E-mail: liisa.westman@pkamk.fi
Telephone number +358-44-0220417

I BASIC INFORMATION

A. Could you please, tell me a bit about you and your family?

Your name:

Age:

Sex: Male/Female

Religion: (for example Lutheran, Protestant, Catholic, Muslim)

Education: (for example BA, MSc, MAdm.Sci, Dr.Soc.Sci)

Professional title:

For all the questions your responses should be in the spaces provided in the table.

Could you describe your childhood and family background?

What was/is educational and professional background of your father?	
What was/is educational and professional background of your mother?	
Do you have siblings and how many? (brothers, sisters and how many?)	
Did you live during your childhood in the countryside or in a town/city?	
Did you live in a family like a) nuclear (mother, father and children) b) extended family (nuclear family and other relatives) c) with mother or with father d) something else	

What kind is your present family composition?

Are you married/single/divorced, widow?	single/married/divorced/widow
Do you live in a family like e) nuclear (mother, father and children) f) extended family (nuclear family and other relatives) g) with mother or with father h) single i) others	
Do you have children (girls, boys) and how many?	
Do you have grandchildren and how many? (girls, boys)	
Do you live in the countryside or in a city/town?	

B. Can you tell me about your career progression up to now?

Briefly explain your primary and secondary education, when and where you received it?

Education at the primary school, high school etc.	Years of study

What is your vocational professional qualification (for example engineering, nursing ...)

The name of your college (etc.) and your main subject(s) studied:	Years of study

Have you studied abroad, when and what type of subject(s)?

The name of your University/College, your main subject(s) studied:	Years of study

Have you studied working as a full time or part-time? The purpose is to find out how you managed to finance your studies?

Briefly describe the continuing education you received so far (for example three main courses)?

The main subjects:	Duration of the study	Full-time study	Part-time study
1.			
2.			
3.			

Do you have a working experience outside educational organisations (e.g. university)?

Work [a short description]	The name of the organisation	Duration of the work?

Have you worked as a researcher? Yes/No

What was/is your research area?	The name of the research organisation	Duration of working as a researcher

What is like your working experience as a lecturer?

What are your main teaching subjects areas?	The name of your teaching organisation?	Duration of teaching

Have you worked as a lecturer of teaching undergraduate and postgraduate students?

The main subjects:	The name of your college or organisation?	Duration of teaching

What else do you want to tell me about yourself? For example, do you think the fact that your sex as a woman/or a man a man has affected your career? What is the academic community attitude towards gender questions in your university?

II YOUR LIFE STORY – FROM THE GENDER, KNOWLEDGE AND SKILLS OF YOU AS A LECTURER

Could you please, be so kind and write your personal life story about your life from the childhood up to now. The main focus should be more on your present career. Just, your story is an important source for the understanding of gender, knowledge, skills and work place experience as a lecturer at the university. I hope that you are thinking of your life as a woman/man and as a faculty member of your group. Please, do not forget the cultural influences of your living area in the context of the global world. I hope that you will write practical examples as a lecturer relating to your everyday life of teaching now and in future.

To help you in writing up your life story, I have outlined some practical questions. YOU CAN USE THESE QUESTIONS OR YOU CAN WRITE YOUR OWN STORY AS YOU WISH. If you would like to respond to my questions, you can write down directly on this word-document. The questionnaire is divided into four parts (A) gender, (B) knowledge (C) skills and (D) society.

I. Gender

39. Can you tell me a bit about your understanding of gender, for example how do you work as a woman or as man and what it means to you as a lecturer? (You can think of your working career up to now in the cultural context of your area.)
40. Have you noticed different gender based (cultural and sex/gender based) behaviour of lecturers, rectors, superiors against you, your colleagues and students?
41. Do you have legislation on equality of gender in your country? If you have this kind of legislation, could you describe how it has been applied to the work of you have been doing as a lecturer?
42. Do you teach equality issues? (for example lecturing equality legislation, explaining what it means sex and gender)
43. What is the expected role of women/men lecturers in your present organisation?
44. How important is gender as a social dimension in the context of teaching?

J. Knowledge

45. Could you describe what it means knowledge working as a lecturer?
46. What are the main three issues related to your work as a lecturer teaching students? (for example, substance of your teaching area, pedagogical knowledge, curriculum knowledge)
47. What kind of pedagogical and curriculum knowledge do you need working as a lecturer now and in the future?

48. Could you describe the relevance of gender in the structures of knowledge, teaching and learning? In this context, gender means women-like or men-like way to behave when a lecturer is searching, analysing and studying knowledge as well as lecturing.
49. Is there any particular theory or set of ideas about teaching knowledge which you may use in your everyday work?

K. Skills

50. What is skill mean to you working as a lecturer? (for example how to work with students in the practical/difficult situations)
51. Could you describe the skills you have developed relate to sex and gender-based? I mean, you could have different life-experiences as a girl/boy, woman/man from your childhood up to now.
52. Is there any particular theory or set of ideas about teaching skills which you use in your everyday work? (for example problem based teaching/learning, learning café method)
53. What are the three core skills that you need to as lecturer teaching students now and in the future?
54. How could you describe philosophical, ethical and moral issues of your knowledge and skills in the context of teaching and learning?

L. Society

55. How do you see the social, economic and political development of the world/your state and influence of it to you work as a lecturer from the beginning of your career up to now and to the future?
56. Can you describe your own social and political responsibility in the education?
57. How could you progress educational, social and social political equality between women and men at your work?
58. What impacts do you think the genders based behaviour of working life have on your teaching, for example work practice, women's work and career opportunities, men's work and career opportunities.

Do you have any final comments on any of the issues raised in this questionnaire? Are there any factors, which we have not already discussed, which you may think important in either supporting both your career as a lecturer and your career/life of your students.

I am very thankful for your time and co-operation for completing this questionnaire! Please, do not forget me, keep in contact so that we can have dialogue to discuss issues concerning education, gender, knowledge and skills.

LIITE 4. Näyte litteroidusta haastattelusta

1 [1]

Haastattelija: Mitenkö sitten tässä opettajan työssä tämä rooli, tai elämisen tapa miehenä ja naisena näkyy?

Haastateltava: Tätä olen itekin monesti miettinyt, että millä tavalla sitä suhtautuu, että suhtautuu naisopiskelijoihin ja miesopiskelijoihin. Olen koettanut mielessäni löytää sen, että siinä ei, ei oo eroa, mutta kyllä siinä jonkinlaista eroa on ja nyt voin puhua vuosikymmenten saatossa, itse kukin kun on jo 30 vuotta ollut opettajana tai yli, niin huomaa, että kyllä siinä varmaan jotain eroa on ja sanotaanko näin, että enemmänkin se ero tulee siinä, että on oppinut ymmärtämään molempia sukupuolia paremmin. Pojilla on, tai miehillä on, tietynlainen suhtautuminen, hyvin monestikin tulee esille tietynlainen suhtautuminen asioihin, en tiedä onko se tarkkuutta, se voi olla jonkinmoista suurpiirteisyyttäkin. Ja sitten on taas tyttöjä ja naisia, jotka on joissakin asioissa hirveen pikkutarkkoja ... ja hah ... siis he lähtee tällä tavalla asioissa liikkeelle, että he haluavat nähdä asiat juuri näin, mutta vaikee on tietysti itse sanoa muuten kuin ajatuksen tasolla on kiinnittänyt siihen huomiota.

Opettajakollegoilla, opiskelijoilla ja esimiehillä ... niin kyllä, erilaisia asenteita on mies- ja naisopiskelijoita kohtaan. Se minun mielestä näkyy. Kyllä minusta juuri se, mitä kerroin tuosta pohdinnasta, kyllä se näkyy. Kyllä mä oon tavannut kollegoita vuosikymmenten aikana, joilla on selkeästi sukupuolirooli päällä ja tietty, hyvin ennakkoluuloinen suhtautuminen, jos on naisopettaja, niin sitten miehiin tai päinvastoin. Kyllä näin on. Kyllä näitä niin ku on. Se tulee tästä, kun he aattelee, että kun on tyttö, se hoitelee asioita näin ja jos on poika, niin se hoitelee asioita näin tai tämmönen. Niin, että kyllä minusta se, jollakin tavalla se on minua häirinnyt, koska se on joittenkin kohdalla aika räikeätä, ihan oikeesti se on räikeätä, kyllä se minua häiritsee, koska opettajan pitäisi kuitenkin osata katsoa kun hän opettaa ja ohjaa opiskelijoita niin eihän sen ohjauksen tarvitse olla sukupuoleen sidottua vaan kaikille pitäisi sama ja pitäis osata suhtautua. Mä oon vähän sitä mieltä, että jos sitä ei itse välillä pohdi ja mieti ja tule sen kautta tietoiseksi, saattaa tiedostamattomasti tehdä tai suhtautuminen on sitten näin. Se ihminen ei tuu vain ajatelleks sitä sen kummemmin, mutta sivulliselle se sitten näkyy, mutta myöskin mä monesti mietin sitä sen opiskelijan kannalta, että joka on kuitenkin tärkein, koska hehän sen aidoimmillaan kokee ja näkee ja niitä tietysti on jo matkan varrella niitä viestejä tullut, joissa on ... että ahaa, vain näin ne sitten kokee, että se ei välttämättä aina niin positiivinen asia oo, jos se kauheen räikeesti näkyy.

Lainsäädäntö (muun muassa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus) on opetustyössä taustalla, vaikka niitähän ei käydä läpi opettajakoulutuksessa. Kyllähän ne on taustalla. On oletus, että ihmiset on niin kuin siihen mennessä, siellä aikaisemmassa koulutuksessa ja työssä ja kaikissa näissä, että ne on ikään kuin hallussa olevia asioita, että tänä päivänä niitä ei nosteta esille, paitsi sitten jos se rupeaa näyttäytymään esimerkiksi opetusharjoittelussa. Kyllä nyt mulle tulee mieleen muutama tapaus, jossa mä olen opetusharjoitteluohjauksessa joutunut ottamaan esille.

LIITE 5. Näyte kerrottujen ja kirjoitettujen tarinoiden teemojen koodausjärjestelmä

1 [1]

KOODILYHENTEET

Koodilyhenteet perustuvat tutkimusteemoihin, teemojen alateemoihin ja alateemojen teemoihin. Koodilyhenteet ovat toimineet lajitteluvälineinä litteroiduille teksteille. Word-tekstiedostojen marginaaleihin merkittiin käsin aiheisällön koodin. Aineisto on lajiteltu tasojen mukaisesti ensin tasoon 1, ja sitten taso 1 on jaettu tason 2 osoittamiin alaryhmiin ja tämän jälkeen vielä tasolle 3, joka edelleen jakaantuu tasoon 4. Koodatut kerrotut- ja kirjoitetut tarinat on tulostettu, leikattu ja lajiteltu aihealueiden mukaisesti paperiliuskoiksi. Liuskoista on koottu suorat tekstilainaukset ja tuotettu teemakohtaisia narratiiveja ja tiivistettyjä runomuotoisia narratiiveja. Case-narratiivit on tuotettu litteroidusta alkuperäisestä aineistosta.

Esimerkki koodauksesta

Nimien sijasta käytän tutkimuksessani opettajista tunnuksia N/M1–N/M23. N = nainen ja M = mies. Tarinankertojat ja -kirjoittajat on numeroitu juoksevasti 1–23.

Taso 1: Informantin nimi ja sukupuoli

N = nainen

M = mies

F = suomalainen

U = unkarilainen

I = brittiläinen

1 ... 23 on juokseva numerointi tarinankertojista ja -kirjoittajista siten, että suomalaiset (F) opettajat ovat tunnuksilla N/MF1–N/MF15, englantilaiset (I) N/MII6–N/MII8 ja unkarilaiset (U) N/MUI9–23.

Taso 2: Teemojen mukaisesti:

Sukupuoli ja sukupuolitietoisuus = S

Kehollinen toimijuus = K

Pedagogiset käytännöt = P, joka jakaantuu kriittiseen pedagogiikkaan = kri, feministiseen pedagogiikkaan = fem, tiedon ja taidon yhteensovittamiseen = tita

Tasot 3 ja 4: kaksikirjaiminen, sanan kaksi ensimmäistä kirjainta tai useammasta sanasta ensimmäiset kirjaimet. Taso kolme ilmaistaan isoilla kirjaimilla ja sen alapuolella oleva taso 4, pienillä kirjaimilla.

Esimerkiksi N2UPfem = N2 on unkarilainen nainen, joka keskustelee pedagogisista käytännöistä ja siinä erityisesti feministisestä pedagogiikasta.

Näytteet litteroiduista tarinoista narratiivisesti tuotetuista tiivistyksistä: case-narratiivi, teemakohtainen narratiivi ja runomuotoiseksi tiivistetty narratiivi.

Case-narratiivi terveysalalta

Terveysalalla on paljon naisia. Se heijastuu opetuksen ja työelämän organisaatioihin, sekä yksilöiden toimintaan. Sukupuolta ei opetustoiminnassa oteta tietoisesti huomioon. Olen josakin sivulauseessa maininnut sukupuolen opiskelijoille, mutta luulen, että se on asia, josta pitäisi keskustella syvällisemmin ja pohtivasti. Tämä siksi, että ne verkostot, joissa sosiaali- ja terveysalalla työskentelevät toimivat, muodostuvat pitkälti naisista. Koska koulutamme opiskelijoita naisvaltaisella alalla ja verkostoihin, joissa on enemmistö naisia, niin koulutuksessa tämä tulisi ottaa esille. Toisin sanoen, koulutuksessa sukupuoli tulisi ottaa huomioon.

Fysioterapiaan hakeutuvat testataan valintakokeessa. Tavoitteena on saada selville hakijan soveltuvuus alalle ja se osaako hakija ajatella muutakin kuin itseään. Sukupuolen näkeminen on myös ammattialakohtaista. Sukupuoli ei ole avoimen keskustelun alla, vaikka luulen, että se on keskusteltava ja pohdittava asia.

Naisten tapa tehdä asioita ja työskennellä voi erota miesten tavasta. Jotta tämä asia ymmärrettäisiin, tarvittaisiin muutakin kuin vitsailua naisten ja miesten tavoista toimia. Opettajan tulisi kyetä osoittamaan se, onko todella eroja ja yhtäläisyyksiä siinä miten naiset ja miehet tekevät töitä. Todellisuus tulee esille tutkimuksista. Kuitenkaan tätä ei pohdita opetusmaailmassa, ennen kuin tämäläisyyksiä kysymyksiä esitetään, vaikkapa niin kuin tässä tutkimuksessa. Kyllä, sukupuolella on väliä ja se tulisi ottaa huomioon koulutuksessa.

Ensinnäkin tällaisella terveysalalla, naisvaltaisella alalla, siellähän on tosi paljon naisopettajia ja opiskelijoista on suurin osa naisopiskelijoita, paitsi sitten fysioterapiassa, myöskin siellä on ehkä enemmän miehiä kuin muilla terveysalan koulutusohjelmilla ja tuota ja ja se on semmonen että mie en ehkä tunnista itseäni hirveen vahvasti tämmöseks niinku perus-, stereotyyppiä, ehkä naisopettajaks, mä oon työskennellyt koko ajan miesvaltaisilla aloilla, kesäpaikat ja kaikki on ollut miesvaltaisia aloja ja mulla on ollut ehkä semmonen miesmäinen tapa tehdä asioita. No, se tarkoittaa sitä, että se toiminnan tavoite pitää olla kirkaana mielessä.

Sukupuolen näkeminen on ehkä sillai alakohtainen, koska esimerkiksi terveysalalla on paljon naisia ja se heijastuu siinä koko systeemissä. Sitä (sukupuolta) ei ehkä varsinaisesti silail tarkoituksellisesti ja tietoisesti ota huomioon, ehkä jossakin sivulauseessa oon maininnut opiskelijoille, mutta, mutta luulen, että se ois semmonen asia, josta pitäis keskustella ja pohtia ja ehkä se pitäiskin ottaa huomioon. Tämä siksi, että ne verkostot, jossa sä sitten työskentelee paljon naisia ja silloin jos ajatellaan, että me kasvatetaan asiantuntijoita semmoseen verkostoon, jossa on paljon naisia, niin silloin se pitäis ottaa huomioon työskentelyssä. Naisten tapa tehdä asioita ja työskennellä voi erota (miesten tavasta). Esimerkiksi, jos sulla on miespuolisia opiskelijoita, niin silloin tuota, jotta he ymmärtäisivät sitä niinku sitä asian tämmöstä niinku todellista puolta eikä vain sitä, mitä kerrotaan vitseissa ja tuota joka on tuota semmonen tsoukki, jotta naiset ovat sellaisia ja miehet ovat sellaisia, ihan niinku semmonen niin ku tie-teellisyys siitä, että mitä näyttöjä on siitä että miten naiset tekevät töitä. Asian todellinen puoli on nimenomaan sitä, että onko sitä asiaa tutkittu, onko siitä olemassa .

Teemakohtainen narratiivi pedagogista käytännöistä

Opettajan tulee olla jatkuvasti oppiva, osata ohjata, olla vuorovaikutteinen ja pystyä kehittämään toimintaympäristöään. Oppimaan ohjaaminen on opettajan työn käytäntöä perinteisessä mielessä. Aineksia siinä ovat oppimisprosessi, oppijoiden erilaisuuteen liittyvä tietämys ja ymmärrys, opittavan substanssin riittävä hallinta ja vuorovaikutusosaaminen . Lisäksi opettajan tulee tuntea kansalliset koulutuspoliittiset tavoitteet, demograafiset rakenteelliset muutokset.

Tiivistetty runomuotoinen narratiivi

Oppijani suhtautuivat epäillen naiseen opettajana, aivan samoin kuin naiseen pankissa tai terveyskeskuksen lääkärinä. Tilanne oli meille aivan yhtä uusi kuin meille itsestänselvyys. Muistan ajatelleeni että autan heitä omalla työlläni ymmärtämään paljonkin suomalaisen yhteiskunnan rakenteista, jos he vain pitävät silmät auki ja ”kestävät” minua luokassa. Muistan ajatelleeni, että hyvä että he kohtaavat naisen heti jo tässä vaiheessa, sillä ... heistä kun ei eroon pääse millään hierarkian tasolla...Työni oli jonkinlainen ristiaallokko ja pyrin aika nopeasti rajaamaan rooliani hyvin tietoisesti. En halunnut työni olevan mielenterveystyöntekijän, sosiaalityöntekijän tai ystävän rooli vaan ohjaavan opettajan työtä. Mitä se tarkoitti käytännössä olikin sitten vaikeaa hahmottaa – mutta onnistuin aika hyvin tasapainoilemaan opettajan työn rajoja etsiessäni. Päädyin varmaankin ... yhteiskunnan pelisääntöjä avaajan ”rooliin” ja minulla oli aitoa halua auttaa oppijoitani elämän alkuun uudessa kotimaassaan. Tuohon aikaan moniammatillinen yhteistyö oli aika tuntematon käsite ja näin jälkeenpäin katsottuna viranomaisilla näytti olevan tapana lokeroita eri palvelut ja ajatella yksilön elämää palasina. Tämä aiheutti yksilötasolla paljon oireilua ja maahanmuuttajat ovat joutuneet opettamaan meitä uudenlaiseen toimintatapaan. Ongelmat olivat niin kokonaisvaltaisia että ilman terveydenhuollon, päiväkodin, poliisin, koulun, sosiaalitoimen jne. yhteistyötä niitä on mahdoton nähdä kokonaisuutena ja edes yrittää ymmärtää ja etsiä ratkaisua.

Tiivistetty runomuotoinen narratiivi

Oppijani epäilevät naiseuttani.
Heille tilanne on uusi,
minulle itsestänselvyys.
Pitäkää silmänne auki,
kestäkää minua!
Kotoutuminen tapahtuu – vaikeasti, pikkuhiljaa.

Hyvä, että jo nyt
kohtaatte naisen, opettajan.
Autan omalla työlläni, olemuksellani.
Autan ymmärtämään yhteiskuntaamme.

1-tason tiivistys

Sukupuoli *heijastelee alaan*, fysioterapiaan. Sukupuoli on läsnä – ehkä sillä lailla, koska siellä (opetuslalla) on paljon naisia, se heijastuu koko systeemissä. Sitä (sukupuolta) ei ehkä sillail tarkoituksellisesti ja tietoisesti, en oo sitä ottanut huomioon, ehkä jossakin sivulauseessa on maininnu opiskelijoille. Luulen, että se ois semmonen asia, jota pitäis keskustella ja pohtia ja se pitäiskin ottaa huomioon. Me kasvatetaan asiantuntijoita semmoseen verkostoon, jossa on paljon naisia, niin silloin se (sukupuoli) pitäis ottaa huomioon työskentelyssä. *Naisten tapa tehdä asioita ja työskennellä voi erota (miesten tavasta). – jotta se (sukupuoli) ei olis vaan kerrottuna vitseissä.* Nyt vasta rupeaa itse niinku havaitsemaan, että itse asiassa täähän on varmaan semmonen että kun me koetamme opettaa, kasvattaa, näitä meidän opiskelijoita työskentelemään tämmösellä sektorilla, niin se (sukupuoli) pitäis ottaa huomioon – siinä koulutuksessa. *Sukupuoli – se lähtee siitä henkilöstä ja persoonasta ja hänen tavastaan toimia ja hänen tavastaan viestittää ...* En tiedä, onko se valintaprosessi, vai onko se mielikuva siitä ammatista, että meille valikoituu sellaisia miesopiskelijoita, jotka eivät oo semmoisia ihan karskimpia ihmisiä, vaan heillä on jo luontaisesti taipumus ajatella vähän laajemmin asioita ja ottaa huomioon monia asioita, se empaattisuus! *Se sex on ihan sukupuoli ja gender on laajempimerkitykseellinen termi, siinä otetaan mukaan muutakin kuin 'male' tai 'female'. Se on niinku opittu tapa toimia. Se tulee sieltä kodin kasvatuksesta ... luodaan ne mielikuvat siitä ammattista, jonka pohjalta valitsee ammatin.* Luodaan mielikuvia ja stereotypioita, että terveysalalla ihminen on sellainen ja tällainen. Kuitenkin se (mielikuva) nousee luonteen piirteistä. Eihän me päästä siitä omasta historiasta irti millään. Tulevaisuutta pitäis ajatella – näkyyhän se tänä päivänä johtajakoulutuksissa. *Miehille koetaan antaa eväitä siihen, että miten pitäis ottaa nää työntekijät yksilöinä ja just tätä empatiaa pitäis kasvattaa, ja ottaa huomioon monia puolia, eikä pelkästään sitä, että minä johdan ja jyrään! Valitettavasti meillä on semmoset perinteet, miehet johtaa että.* Täällä on eritään vahvoja naisia, on ollut ja on edelleen, joissa ois ainesta ... tää on tosi valitettavaa miun mielestä. Nykyinen rehtori on tosi taitava ihminen (nyt rehtori on vaihtunut ko. oppilaitoksessa), ehkäpä johto alkaa muovautua ... Johtamisen opiskelussa se (sukupuoli) pitäis ottaa esille ja käsitellä – myös asiantuntijoiden. Silloin se toimii, kun johtaja ottaa sen esille. Silloin siitä (sukupuolesta) tulisi hyväksytty ja helposti lähestyttävä asia. *Samoin monikulttuurisuus ja monimuotoisuus opetuksessa.*

2-tason tiivistys

Sukupuoli *heijastelee alaa* ja lähtee siitä henkilöstä ja persoonasta ja hänen tavastaan toimia ja hänen tavastaan viestittää. Sukupuoli pitäisi *ottaa huomioon koulutuksessa. Se sex on ihan sukupuoli ja gender on laajempimerkitykseellinen* termi, siinä otetaan mukaan muutakin kuin 'male' tai 'female'. Se on niinku opittu tapa toimia. Se tulee sieltä kodin kasvatuksesta ... luodaan ne mielikuvat siitä ammattista, jonka pohjalta valitsee ammatin. Luodaan mielikuvia ja stereotypioita, että terveysalalla ihminen on sellainen ja tällainen. Eihän me päästä siitä omasta historiasta irti millään. Miehillä koetaan antaa eväitä siihen, että miten pitäis ottaa nää työntekijät yksilöinä ja just tätä empatiaa pitäis kasvattaa, ja ottaa huomioon monia puolia, eikä pelkästään sitä, että minä johdan ja jyrään! Valitettavasti meillä on semmoset perinteet, että miehet johtaa. Täällä on eritään vahvoja naisia, on ollut ja on edelleen, joissa ois ainesta. *Johtamisen opiskelussa se (sukupuoli) pitäis ottaa esille ja käsitellä – myös asiantuntijoiden.* Silloin se toimii, kun johtaja ottaa sen esille. Silloin siitä (sukupuolesta) tulisi hyväksytty ja helposti lähestyttävä asia. Samoin monikulttuurisuus ja monimuotoisuus opetuksessa. Tasa-arvolainsäädäntö pitäisi näkyä – on niin jännä, että ne henkilöt, jotka tekevät päätöksiä, varmasti tietävät, mutta ... vedotaan aina, että tässä sitä ei tarvita noudattaa. Työn tuloksen kannalta on tosi tärkeää, että olisi molempia sukupuolia edustettuna. Pitäs tulla sekä nais- että miespuolisia malleja.

3-tason tiivistys

Sukupuoli lähtee henkilöstä ja tavasta toimia sekä viestittää. *Se sex on ihan sukupuoli ja gender on laajempimerkitykseellinen* termi, siinä otetaan mukaan muutakin kuin 'male' tai 'female'. Se tulee kodin kasvatuksesta, luodaan mielikuvat ammattista, stereotypioita. Johtamisessa sukupuoli tulisi ottaa mukaan, jotta siitä tulisi hyväksytty, samoin monikulttuurisuus ja monimuotoisuus opetuksessa.

LIITE 8. Korkeakoulujärjestelmät Suomessa, Unkarissa ja Isossa-Britanniassa

Korkeakoulujärjestelmä Suomessa

(<http://www.euroeducation.net.prof.finco.htm>. 25.10.2011)

Korkeakoulutusta tarjotaan yliopistoissa ja opistoissa (colleges). Koulutusta annetaan yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

Keskeisiä korkeakoulusäädöksiä:
Ammattikorkeakoululaki 2003, 2014
Yliopistolaki 1997, 2014

Korkeakoulujärjestelmä Unkarissa

(<http://www.euroeducation.net.prof.hungarco..htm>. 25.10.2011)

Korkeakoulutusta tarjotaan yliopistoissa ja opistoissa (colleges). Koulutus rakentuu duaalimallille. Jotkut opistot toimivat yliopistojen sisällä ”opiston tiedekuntina”.

Keskeisiä korkeakoulusäädöksiä:
The Act LXXX of 1993 on Higher Education
The Act LII of 1999 on Restructuring the Institutions of Higher Education

Korkeakoulujärjestelmä Iso-Britanniassa

(<http://www.euroeducation.net.prof.ukco.htm>. 25.10.2011)

Korkeakoulutusta tarjotaan yliopistoista (universities), opistoista (colleges) ja korkeakouluinstituuteista (institutions of higher education). Ammattikorkeakouluille (Polytechnics) annettiin yliopistollinen status ja nimi 1992 (by a Royal Charter or an Act of Parliament). Useimmat yliopistot on jaettu tiedekuntiin ja osastoihin. Myös ei-yliopistolliset korkeakouluinstituutit tarjoavat tutkinto- ja ei-tutkintotasoista koulutusta, kuten Avoin yliopisto.

Keskeisiä korkeakoulusäädöksiä:
Education Reform Act Year: 1988.
Further and Higher Education Act Year: 1992.
Higher Education Act Year: 2004.

LIITE 9. Tilastoja naisten asemasta korkeakouluissa 1 (2)

TAULUKKO 9.1

Naisten osuus %:na akateemisesta henkilöstöstä korkeakoulusektorilla Suomessa, Unkarissa ja Yhdistyneessä kuningaskunnassa, 2007 (European Commission, SheFigures 2009, 75).

	A	B	C	D	Yhteensä
Suomi	23	49	56	45	43
Unkari	19	32	45	39	37
Yhdistyneet kansakunnat	17	37	47	46	42

Suomi: A = professorit, B = lehtorit, vanhemmat assistentit, C = assistentit ja kokoaikaiset opettajat, D = tutkijat

Yhdistyneet kuningaskunnat, A = professori, B = vanhempi lehtori, vanhempi tutkija

Unkari: A = professori, B = apulaisprofessori

TAULUKKO 9.2

Naisten osuus %:na korkeakoulujen johtajista 2007 Suomessa ja Unkarissa (European Commission, SheFigures 2009, 97).

Suomi	25%
Unkari	9%
Yhdistynyt kuningaskunta	Tietoa ei ole saatavilla

TAULUKKO 9.3

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen päätoimiset opettajat 2001–2009 (AMKOTA)

	Yliopettajat, naisia %	Lehtorit, naisia %	Päätoimiset tuntiopettajat, naisia %
2001	38,2	63,5	53,5
2002	38,5	63,0	52,9
2003	38,4	63,1	52,7
2004	40,2	62,0	53,4
2005	40,6	62,9	54,4
2006	41,1	63,0	55,5
2007	42,6	62,4	55,9
2008	44,5	62,6	55,9
2009	44,7	62,3	57,9

TAULUKKO 9.4

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen opettajien sukupuolijakauma %:na, 2009 (AMKOTA)

Vuosi 2009	Yliopettaja	Päätoimiset lehtorit	Päätoiminen tuntiopettaja	Yhteensä Naisia %
	44,7	62,3	57,9	58,5

TAULUKKO 9.5

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen opettajien sukupuolijakauma vuonna 2009 aloittain ja %:na (Amkota)

2009	Yliopettaja, %	Päätoimiset lehtorit, %	Päätoiminen tuntiopettaja, %	Yhteensä Naisia %
Humanistinen- ja kasvatustieteiden ala	61,3	70,8	78,7	70,3
Kulttuuriala	44,1	55,1	49,9	49,7
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	51,7	66,6	58,7	59,0
Luonnontieteiden ala	22,2	43,1	31,4	32,2
Tekniikan- ja liikenteen ala	16,3	26,8	26,6	23,2
Luonnonvara- ja ympäristöala	24,1	50,0	48,0	40,7
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	85,0	89,4	84,5	86,3
Matkailu-, ravitsemus- ja talousala	68,9	79,7	63,2	70,6
Yhteensä	44,7	62,3	57,9	58,5

