

LASTEN LEIKKIÄ

– SUKUPUOLITIE TOINEN NÄKÖKULMA PÄIVÄKODIN ARKEEN

Nea Alasaari

Pro gradu -tutkielma

Nais- ja sukupuolentutkimuksen maisteriohjelma

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Turun yliopisto

Marraskuu 2013

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

TURUN YLIOPISTO

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

ALASAARI, NEA: "Lasten leikkiä – sukupuolittietoinen näkökulma päiväkodin arkeen."

Pro gradu s. 77

Nais- ja sukupuolentutkimuksen maisteriohjelma

Marraskuu 2013

Tiivistelmä

Asiasanat: sukupuoli, varhaiskasvatus, tasa-arvo, sukupuolittietoisuus, sukupuolisensitiivisyys, normikriittisyys, kasvatus, tila, vapaa leikki, päiväkotiki, tasa-arvo-ohjelma, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatussuunnitelma.

Tutkin pro gradussani päiväkodin arjen sukupuolittuneisuutta. Painotukseni on päiväkodin vapaassa leikissä ja sitä ohjaavissa suuntaviivoissa. Tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvattajat, eivät niinkään lapset. Tutkin, miten kasvattajat vaikuttavat päiväkodin arkeen tilajärjestelyiden ja leikin ohjaamisen kautta. Keskeisessä osassa tutkimustani on sukupuolittietoinen (l. sukupuolisensitiivinen) kasvatus ja normikriittisyys.

Lähtökohtanani aineistossa on feministinen etnografia. Tein kenttätöitä helsinkiläisessä, kunnallisessa päiväkodissa videokuvaamalla kahdessa päiväkotiryhmässä yhteensä 12 päivän ajan. Aineistoa keräsin oman tutkimukseni lisäksi Naisasialiitto Unionin *Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa* -hankkeeseen. Kuvaamastani materiaalista analysoin tilanteita, joissa sukupuoli tuotti eroja lasten kohteluun. Videotallenteiden lisäksi olen tutkinut erilaisia varhaiskasvatusta ohjaavia dokumentteja ja niiden suhdetta sukupuolten tasa-arvoon.

Tutkimuksessani totean päiväkodin arjen olevan sukupuolittunutta päinvastaisista tavoitteista huolimatta. Kasvattajat kannustavat lapsia stereotyyppisiin sukupuolirooleihin muun muassa tilan, leikin ohjaamisen ja roolitusten avulla. Sukupuolten rajoja vartioidaan, eikä niiden ylityksiä sallita lapsille. Sukupuolittavia toimintatapoja voi olla vaikea havaita omassa toiminnassa ja haasteita sille luovat myös päiväkotien kapenevat resurssit. Sukupuolittietoisesta kasvatuksesta integroiminen osaksi varhaiskasvattajien koulutusta ja päiväkotien arkea näyttäytyy kuitenkin tutkimukseni valossa erittäin tärkeänä, sillä stereotyyppisiä sukupuolirooleja noudatteleva kasvatus lisää sukupuolten epätasa-arvoa, kiusaamista sekä koulutus- ja työalojen segregatiota.

Sisällysluettelo

1. VIERAILU PÄIVÄKODIN ARKEEN	1
1.1 AINEISTO	3
1.2 VIDEOKUVAUKSESTA	5
2. TUTKIMUKSEN PAIKANTUMINEN	9
2.1 METODOLOGIA: FEMINISTINEN ETNOGRAFIA	9
2.2 SUKUPUOLI – TASA-ARVOA, VALTARAKENTEITA JA REPRESENTAATIOITA	11
<i>Entä se sukupuoli?</i>	14
2.3 SUKUPUOLITIE TOINEN KASVATUS	16
2.4 AIEMMAT TUTKIMUKSET JA HANKKEET	21
3. KÄSIKIRJOITUS: SUKUPUOLI VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA DOKUMENTEISSA	25
3.1 VALTAKUNNALLISET DOKUMENTIT	26
3.2 KUNNALLISET DOKUMENTIT	28
3.3 ULKOAPÄIN TULEVA UHKA	29
3.4 DOKUMENTTIEN KIINNITTYMINEN PÄIVÄKOTIEN ARKEEN	31
4. NÄYTTÄMÖ: SUKUPUOLI JA LEIKKI TILASSA	33
4.1 VAPAAUS VALITA? VAPAAN LEIKIN MÄÄRITELMÄT	34
4.2 KIERROS VAPAAN LEIKIN TILOIHIN	38
<i>Mustikat</i>	38
<i>Mansikat</i>	40
<i>Eriytetyt tilat</i>	42
4.3 LEIKKIEN SIOITTUMINEN PÄIVÄKOTIIN	43
<i>Mustikat</i>	44
<i>Mansikat</i>	46
<i>Sukupuolittunut leikki</i>	47
5. OHJAUS: KASVATTAJAT JA NORMATIIVISUUS	49
5.1 YLIRAJAINEN TOIMINTA – KASVATTAJIEN SUHTAUTUMINEN LASTEN EPÄTYYPILLISIIN JA TYYPILLISIIN LEIKKEIHIN	50
<i>”Tutti ei kuulu sinne autoon!” – Pojat hoivaajina</i>	50
<i>Leimaantuva leikki</i>	55
<i>Huonerajojen hallinta</i>	58
5.2 PÄÄROOLI JA SIVUROOLI	61
<i>Pääosassa poika</i>	62
<i>Hiljaiset ja huomaamattomat</i>	67
<i>Apua arkeen ja särö segregaatioon</i>	72
6. PÄIVÄKODISTA POISTUMINEN	74

1. Vierailu päiväkodin arkeen

Kiinnostuin kasvatuksen ja tasa-arvon suhteesta, kun aloitin kasvatustieteen perusopinnot. Koska olin opiskellut sukupuolentutkimusta jo vuosia, tuntui moni valtaan ja sukupuoleen kytkeytyvä asia kasvatustieteessä vieraalta. Erityisesti sukupuolen pääsääntöinen näkymättömyys pisti silmään, sillä koin sen kytkeytyvän hyvin oleelliseksi osaksi kasvatusta. Viimeinen pisara oli kasvatopsykologian luennolla kysytty kysymys *sukupuolineutraalin* kasvatuksen vaikutuksista lasten kykyyn oppia sukupuoliin liitettyjä symboleita ja käsitteitä. Kun luennoija ei osannut vastata kysymykseen, ja vain ilmoitti suhtautuvansa sukupuolineutraaleihin päiväkoteihin hyvin kriittisesti, heräsi minulle ajatus pro gradun tekemisestä kasvatuksen sukupuolittuneisuudesta.

Vaikka myöhemmin selvisi, että sukupuoli tulee kuin tuleekin esiin kasvatustieteen opinnoissa, päädyin tutkimaan arjen sukupuolittuneisuutta varhaiskasvatuksessa. Kokemukseni mukaan yleisin eron paikka, josta kasvatustieteessä keskustellaan, on monikulttuurisuus ja vaikka sukupuolta tutkitaan kriittisistäkin näkökulmista, puhutaan sukupuolista usein vain tyttöjen ja poikien välisinä eroina ja usein sukupuolten tasa-arvo nähdään jo saavutettuna. Useat tutkimukset (ks. esim. Eidevald 2009, Ylitapio-Mäntylä 2009, Teräs 2010, Paju 2013) kuitenkin osoittavat, että päiväkodin arjessa lapsilta odotetaan erilaisia asioita heidän oletetun sukupuolensa perusteella. Sukupuoliin liittyvät stereotyyppit ohjaavat kasvatusta huomaamatta ja johtavat siihen, että tyttöjä ja poikia valmennetaan erilaiseen tulevaisuuteen. Mitä vanhemmaksi lapset kasvavat, sitä vahvemmin kasvatuksen tulos on nähtävillä. Suomessa opiskelu- ja työalat ovat edelleen vahvasti leimaantuneet tietyille sukupuolelle "sopiviksi" ja tällä segregaatiolla ylläpidetään myös miesten ja naisten tuloeroja (ks. esim. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015). Toisekseen tutkimusten mukaan juuri epätyypillinen sukupuolen ilmaisu on yksi yleisin syy kiusaamiselle kouluissa (ks. Lehtonen 2003, Meyer 2010). Vahvasti kahden hierarkkisen sukupuolen ympärille kietoutunut kasvatusta ei anna tilaa moninaisille sukupuolen esityksille ja jo päiväkodissa opitaan mikä on tai ei ole sopivaa. Sukupuolinormeja rikkova

kasvatus parantaisi siis niin tyttöjen, poikien kuin trans*-, inter- ja muunsukupuolistenkin¹ asemaa.

Pääsin tekemään pro graduani yhteistyössä Naisasialiitto Unionin *Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa* -hankkeen kanssa. Hanke on jatkoa Unionin vuosina 2010–2011 toteutetulle *Tasa-arvokasvatuksen kehittäminen päiväkodeissa* -pilottihankkeelle, jossa tietoa päiväkotien arjesta kerättiin kuvaamalla viittä päiväkotiryhmää (Paumo 2012, 145). Jatkohanke toteutetaan vuosien 2012–2014 aikana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella (Naisasialiitto Unioni 2013).

Päädyin tutkimaan päiväkotien arkea menemällä konkreettisesti paikan päälle, sillä aiheesta ei ole tehty suomalaista tutkimusta vielä kovinkaan paljon. Suomalaiset, päivähoitossa käyvät lapset viettävät päiväkodissa suurimman osan vuorokaudesta ja oppivat siellä olemisen ja tekemisen normeja kasvattajilta, päiväkodin muilta työntekijöiltä ja toisilta lapsilta (Paumo 2012, 148). Päiväkodilla on siis kodin ohella suuri vaikutus lasten kasvattamiseen. Sukupuolisensitiivisissä tai -tietoisissa projekteissa näkökulma onkin kasvattajissa ja heidän toiminnassaan – ei niinkään lapsissa. Myös minun tutkimukseni keskittyy kasvattajien toimintaan. Minulle varhaiskasvatuksen kenttä oli suhteellisen vieras tutkimuskohde, eikä minulla ole ensi käden kokemusta varhaiskasvattajuudesta toisin kuin monilla muilla etnografista tutkimusta varhaiskasvatuksesta tehneillä tutkijoilla (ks. esim. Lappalainen 2006 ja 2007b, Ylitapio-Mäntylä 2009 ja Teräs 2010.) Esitietoni päiväkodin arjesta perustui tutkimuskirjallisuuden lisäksi omiin lapsuuden kokemuksiini kunnallisessa päivähoitossa sekä päiväkodissa vietettyyn viikkoon yläasteen työelämään tutustumisen jaksolla. Lähdin kentälle erityisesti sukupuolen käsite mielessäni, mutta oleelliseksi eron paikaksi näin myös iän, sillä tutkimissani ryhmissä oli erikikäisiä lapsia, toisessa vasta 1-2-vuotiaita.

Yhteensä kuvasin kahdessa päiväkotiryhmässä 165 videotallennetta. Aineisto on tähän mennessä suurin Suomessa kerätty videomateriaali varhaiskasvatuksen tasa-arvoisuudesta, ja tutkimusaiheen rajaaminen siitä oli haasteellista. Päädyin lopulta

¹ Trans* on kattotermi, jonka alle kuuluu erilaisia sukupuoli-identiteettejä ja erilaista sukupuolen

tutkimaan vapaan leikin tilanteita. Päivän aikana lapsille pidetään erilaisia ohjattuja leikki-, laulu-, ja askartelutuokioita. Aikaa vapaaseen leikkiin on kuitenkin päivittäin erikseen leikkiin tarkoitetuissa tiloissa, sekä tiloissa, joissa lapset joutuvat odottamaan (esimerkiksi eteisessä). Vapaata leikkiä kehittävät eteenpäin kasvattajien lisäksi myös lapset. Vapaan leikin aikana lapset ovat tietyissä rajoissa vapaita valitsemaan leikin, mukana olevat lelut ja leikkikaverit. Vapaassa leikissä onkin kiinnostavaa juuri kasvattajan ja lapsen valtasuhde, kun lapsi on ainakin näennäisesti “vapaa” leikkimään. Vapaan leikin muodostumisessa tilat näyttäytyivät tärkeänä osa-alueena, joten olen kiinnittänyt huomioni myös erilaisiin tilallisiin elementteihin, joilla pyritään ohjaamaan lasten valintoja.

Pyrin tarkastelemaan monelta suunnalta, miten sukupuoli näkyy päiväkodin arjessa. Ensimmäisenä tutkin, mitä varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit sanovat sukupuolten tasa-arvosta. Raamien asettamisen jälkeen tutkin päiväkodin arkea: Miten lasten leikki jakaantuu päiväkodin eri tiloihin? Mitkä tilat, esineet ja leikit liittyvät tyttöihin ja poikiin? Entä miten kasvattajat kannustavat lapsia leikkimään ja miten he suhtautuvat, kun lapset eivät noudata sukupuolen käsikirjoituksia?

1.1 Aineisto

Keräsin aineistoa omaa tutkimustani sekä Naisasialiitto Unionin hanketta varten videokuvaamalla kahta helsinkiläistä, kunnallista päiväkotiryhmää loka-joulukuussa 2012. Käytän tutkimistani päiväkotiryhmistä pseudonyymejä Mustikat ja Mansikat. Ryhmät kuuluvat samaan päiväkotiin, Marjasiin, mutta ne toimivat eri paikoissa. Käytän aineistonani myös varhaiskasvatusta ohjaavia dokumentteja. Valtakunnallisella tasolla tärkein dokumentti on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen *Varhaiskasvatusuunnitelman perusteet* (2005), joka kirjaa ylös suomalaisen varhaiskasvatuksen pohjan. Tämän lisäksi nostan esiin myös hallituksen tasa-arvo-ohjelman (2012) ja tasa-arvoaltuutetun toimiston julkaiseman *Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta* (2012), jotka asettavat puitteita tasa-arvoa edistäville toimenpiteille myös varhaiskasvatukseen liittyen. Näiden lisäksi tutkin myös Helsingin (2011) ja Vantaan (2013) kaupunkien

varhaiskasvatussuunnitelmia päästäkseni vielä lähemmäs päiväkotien arjen käsikirjoituksia.

Ennen kuvausten alkamista Unionin hankkeen projektipäällikkö oli pitänyt päiväkotiryhmien henkilökunnalle tiedotustilaisuuden liittyen sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen. Kuvasin molemmissa ryhmissä kuusi päivää eli yhteensä materiaalia kertyi 12 päivän ajalta. Kaiken kaikkiaan kuvasin tänä aikana 165 tallennetta (n. 41 tuntia), joista 74 (n. 18 tuntia) on kuvattu Mansikoissa ja 91 (n. 23 tuntia) Mustikoissa. Molemmissa ryhmissä kuvaus toteutettiin samalla tavalla: ensimmäisellä kierroksella kuvasin kolme päivää, jonka jälkeen hankkeen projektipäällikkö piti varhaiskasvattajille² kehityspalaverin kuvausten pohjalta. Palaverissa käytiin läpi videotallenteilla näkyviä, tasa-arvon kannalta positiivisia ja negatiivisia kasvattamistilanteita ja pohdittiin niiden sisältöjä ja ratkaisuja yhdessä kasvattajien kanssa. Palaverin jälkeen kuvasin ryhmää vielä toiset kolme päivää, joiden perusteella pidettiin uusi kehityspalaveri. Tammikuussa 2013 molempien ryhmien kanssa pidettiin yhteinen purkutilanne, jossa puhuttiin päiväkotien kokemuksista ja jatkosta tasa-arvoisemman kasvatuksen kanssa. Olin läsnä kaikissa kehityspalavereissa sekä tammikuun tapaamisessa. Viittaan kuvauspäiviin numeroilla 1-6, joista siis kolme ensimmäistä on kuvattu ja purettu kasvattajien kanssa ennen kolmen viimeisen kuvaamista. Kehityspalavereita en kuvannut, mutta olen pitänyt niistä samanlaista kenttäpäiväkirjaa kuin olen pitänyt kuvausten yhteydessä.

Mustikoissa oli kuvausten aikana 17 lasta, jotka olivat 2-5-vuotiaita. Mansikoiden 13 lasta olivat hieman nuorempia, vain 1-2-vuotiaita. Ennen kenttätöideni alkua sain päiväkotiryhmistä esitiedoksi ryhmien koot ja lasten sukupuolet. Mustikoissa 10 lasta nimettiin pojiksi ja 7 tytöiksi. Mansikoissa taas 5 lasta listattiin pojiksi ja 8 tytöiksi. Kenttätöön aikana lasten sukupuoli oli suhteellisen helppo lukea muun muassa vaatetuksen perusteella. Lasten niputtaminen kahteen sukupuoliryhmään on kuitenkin ongelmallista ja palaankin tähän problematiikkaan seuraavassa luvussa. Joudun myös itse sukupuolittamaan lapsia tutkimuksen edetessä, sillä päiväkodin todellisuus pelaa sukupuolen binaarin käsitteillä.

² Viittaan varhaiskasvattajiin myöhemmin pääsääntöisesti vain kasvattajina.

Mustikoiden lastentarhanopettaja on Ulla³. Hän työskenteli Unionin pilottihankkeen aikana ryhmässä, joka oli mukana hankkeessa, eli hänellä on jo etukäteen tietoa ja kokemusta sukupuolitietoisesta kasvatuksesta. Lastentarhanopettajana hänellä on myös erityistä vaikutusvaltaa päiväkotiryhmän toimintaan suhteessa muihin ryhmän kasvattajiin. Ullan lisäksi Mustikoiden kasvattajina toimivat Vera, Satu ja Petra, joka oli läsnä vain yhtenä kuvauspäivänä. Kuvausten aikana paikalla oli myös harjoittelija Tiia ja kaksi eri sijaista. Mansikoiden lastentarhanopettajana toimii Elina ja lastenhoitajina Henna ja Aamu. Kuvausten aikana harjoittelijana oli Anu. Mansikoissa oli kuvausten aikana myös kaksi ulkopuolista sijaista sekä lukuisia muita, saman toimipisteen toisista ryhmistä apuna olleita kasvattajia. Myös paikalla olleiden lasten määrä vaihteli kuvauspäivinä. Esimerkiksi Mustikoissa sairastettiin ensimmäisen kuvauskierroksen aikana niin, että toisena kuvauspäivänä lapsia oli paikalla vain viisi. Lisäksi molemmissa ryhmissä oli yksi lapsi (Mustikoissa Petri ja Mansikoissa Vilma), joiden vanhemmat eivät olleet allekirjoittaneet kuvauslupaa. Näiden lasten läsnäolo vaikutti esimerkiksi siihen, mitä tilannetta menin kuvaamaan, jos toiminta oli jakautunut päiväkodissa useampaan tilaan. Lasten läsnäolo vaikutti myös kuvan rajaamiseen ja kuvakulman mahdollisiin muutoksiin kesken kuvaustilanteen.

1.2 Videokuvauksesta

Videokuvaaminen on tämän kaltaisissa tutkimuksissa ja hankkeissa yleistä (ks. esim. Henkel 2010, 60; Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 126-127; Paumo 2012, 147). Videokuvassa pääsee tarkkailemaan tapahtumien lisäksi puhetta, katsekontakteja ja ruumiin kieltä – siis tiedostettujen tekojen lisäksi tiedostamattomia (Henkel 2010, 60; Paumo 2012, 147). Videotallenteet ovat keskeisessä osassa myös Unionin hanketta, sillä videoitujen tilanteiden tarkastelu yhdessä kasvattajien kanssa toimi kehityspalaverien pohjana. Kasvattajat saivat mahdollisuuden nähdä ulkoapäin tilanteita, joissa he toimivat, ja tarvittaessa pohtia erilaisia sukupuolelle sensitiivisempiä toimintatapoja. Tallenteilla ja niistä nousseilla keskusteluilla pystyttiin konkreettisesti lisäämään kasvattajien tasa-arvotietoisuutta ja tekemään näkyväksi kasvattajien tiedostamattomiakin

³ Kaikki käyttämäni päiväkoteihin liittyvät nimet ovat pseudonyymejä.

toimintatapoja. (Paumo 2012, 147.) Myös Folkhälsanin vastaavassa projektissa videokuvaaminen on todettu vaikuttavaksi keinoksi, koska se auttaa paljastamaan sukupuoliin liittyviä stereotyyppioita. Videoiden voima onkin nimenomaan näkyväksi tekemisellä, jonka jälkeen toimintatapojen haastaminen ja purkaminen voivat vasta alkaa. (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 133.)

Videokuvaamiselle haettiin lupa Helsingin sosiaalitoimistosta sekä päiväkotiryhmien lasten vanhemmilta. Videoitu aineisto on sovittu hävitettäväksi vuoden 2013 loppuun mennessä. Aineiston ”kadottaminen” vaikuttaa yleensä tutkimuksen luotettavuuteen, mutta koska kuvatuilla tallenteilla näkyy lapsia, joiden anonymiteetti on luvattu suojata, ei niihin olisi hankkeen ulkopuolisilla muutenkaan pääsyä. Sekä vanhemmille että Helsingin sosiaalivirastolle on ilmoitettu, että videotallenteet näkevät päiväkodin henkilökunnan lisäksi vain minä ja hankkeen työntekijät.

Kuvaamisen tarkoituksena oli tarkastella kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta, eli kuvaustilanteet olivat hetkiä, joissa päiväkodin vakituiset työntekijät olivat läsnä. Kasvattajien lisäksi ryhmissä oli usein läsnä harjoittelijoita ja sijaisia, jotka myös näkyvät videotallenteilla, mutta joiden toimintaa en erityisesti kuvannut. Unionin hankkeen tarkoitus on tehdä yhteistyötä päiväkodin kasvattajien kanssa, eivätkä satunnaiset harjoittelijat ja sijaiset olleet sitoutuneet hankkeeseen. Vaikka suurimmalla osalla heistä ei ollut ongelmia olla kameran edessä, eivät he olleet ilmoittautuneet vapaaehtoisesti mukaan kuvaukseen. Olen kuitenkin litteroinut myös harjoittelijoiden toimintaa mukaan muutamissa tilanteissa, sillä myös harjoittelijat ja sijaiset ovat tavallinen osa päiväkotien arkea ja sen vuoksi tärkeä osa tutkimustani.

Tärkeää kuvaamisessa oli erityisesti Unionin hankkeen kannalta toisteisuus, eli kuvata joka päivä samoja tilanteita ja niissä esiintyviä toimintatapoja. Molemmissa ryhmissä aloitin kuvaamisen aamupalan jälkeen kuvaten vapaata leikkiä, ulkovaatteiden pukemista ja riisumista, ohjattuja leikki- ja askarteluhetkiä, jumppatuokioita, välipaloja ja ruokailuja. Kuvaamisen lopetin iltpäivällä, kun lapset lähtivät viimeisen kerran ulos. Mustikoissa kuvasin jonkin verran myös ulkoiluja, mutta Mansikoissa se ei ollut mahdollista, koska ryhmä ulkoili pihalla,

jossa oli samaan aikaan myös monta muuta päiväkotiryhmää. Pyrin kuvaamaan tilanteet alusta loppuun samasta paikasta, mutta usein saavuin tilanteeseen, kun se oli jo meneillään tai jouduin vaihtamaan kuvauskulmaa kesken tilanteen. Saatoin esimerkiksi kuvata ruokailun viimeistä syöjää ruokasalissa ja sen jälkeen siirtyä kuvaamaan leikkihuoneeseen, jossa leikit olivat olleet nopeammilla syöjillä jo hetken meneillään. Kuvakulmaa taas jouduin vaihtamaan kesken kuvauksen esimerkiksi kameran akun käydessä vähiin, minkä vuoksi jouduin siirtymään lähimmän pistorasian viereen.

Minun ja videokameran läsnäololla oli varmasti vaikutusta päiväkodin arkeen, vaikka kuvaustilanteissa yritin olla mahdollisimman huomaamaton: pyrin olemaan tilanteissa puhumatta ja kuvaamaan liikkumatta yhdestä paikasta käsin. Yrityksiäni olla huomaamaton tarkkailija rikkoivat muun muassa tilanteet, joissa kameran piuha oli lasten tai aikuisten tiellä sekä tilanteet, joissa koin turvallisuussyistä tärkeäksi ilmoittaa kasvattajille lasten toiminnasta, kuten karkaamisesta pois päiväkotiryhmän tiloista. Sirpa Lappalainen kuvaa omaa positiotaan vuoden kestäneessä etnografisessa tutkimuksessaan esikoulussa jonkin aikuisen ja lapsen välimaastoon, rajamaalle (2007b, 65). Hän pyrki omasta lastentarhanopettajan identiteetistään pois esimerkiksi välttelemällä auktoriteetin ruumiinkieltä, menemästä aikuisille tarkoitettuihin tiloihin lasten nähden ja osallistumalla esikoulun aktiviteetteihin yhdessä lasten kanssa (ibid., 77). Päiväkodin arkea videokameralla pro graduunsa kuvannut Tiina Teräs koki myös tärkeäksi erottautumisen muista aikuisista, mutta irrottautumisen pedagogisesta auktoriteetista vaikeaksi. Tästä huolimatta kuvausaikana vain kerran yksi lapsi pyysi häneltä apua. (Teräs 2010, 55.) Koska minulla ei ole varhaiskasvatukseen liittyvää työ- tai opiskelutaustaa, koin positioni ”neutraalina” tarkkailijana helpoksi. Yllätyksekseni lapset kiinnittivät minuun ja kameraan vain vähän huomiota: he tulivat puhumaan suoraan minulle tai kameralle huomattavasti odotuksiani vähemmän. Olin huomaamattomampi kuvatessani seisten, jolloin kamera oli lasten yläpuolella. Lapset esittelivät leluja kameralle ja halusivat tutkia laitetta useammin, jos kuvasin heidän tasollaan, esimerkiksi lattialla tai tuolilla istuen.

Pyrin avaamaan läsnäolon vaikutuksia ja sen herättämiä tuntemuksia enemmän aikuisten kuin lasten kanssa. Ensimmäisinä kuvauspäivinä kasvattajat kertoivat jännittävänsä tilanteita, joissa olin läsnä. He kertoivat tavallisesti keskustelewansa aikuisten kesken runsaammin, mutta kameran ollessa läsnä he keskittyivät enemmän lasten huomioimiseen (KP). Tämän lisäksi havainnoin, että joissain ensimmäisten päivien tilanteissa kasvattajat pyrkivät permoimaan minulle “sukupuolitietoisuuttaan” esimerkiksi korostamalla lasten taitoja puheessaan ylitsevuotavasti. Viimeisellä kuvauskierroksella kasvattajat taas usein korostivat huomaamattomuuttani ja sitä miten kuvaustilanteet eivät enää jännitä.

Tästä huolimatta tiedostan, että kuvaus on varmasti vaikuttanut päiväkodin arkeen ja kasvattajien tekoihin – varsinkin kun tutkimuksen tarkoitus on ollut kasvattajilla etukäteen selvillä. Esimerkiksi Teräksen tutkimusaihe paljastui hänen tutkimilleen kasvattajille vasta kuvausten jälkeisissä haastatteluissa (Teräs 2010, 56). Teräs pohtii tarkan aiheen kertomatta jättämisen eettisiä ongelmia, mutta perustelee tutkimustapaansa sillä, että vain kolme päivää kestävien kuvausten tulokset olisivat muuttuneet, jos tutkimusaihe olisi ollut kasvattajilla tarkemmin tiedossa (ibid., 56, 118). Myös omassa tutkimuksessani olisi tarkan tutkimusaiheen kertomatta jättämisestä ollut varmasti hyötyä, mutta aineistoni puitteissa se olisi ollut mahdotonta. Päiväkotiryhmät lähtivät mukaan Unionin hankkeeseen omasta tahdostaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki kasvattajat olisivat olleet etukäteen erityisen kiinnostuneita tai tietoisia sukupuolitietoisen kasvatuksen sisällöistä, sillä hankkeeseen mukaan lähdöstä päätti päiväkotijohdaja, toki ryhmien kuvauslupa tuli ryhmän kasvattajilta. Vaikka kuvausten aihe oli kasvattajilla tiedossa, ei tutkimukseni tarkka tutkimuskysymys ollut vielä kuvausten aikaan selvä, vaan nousi esiin vasta aineiston analyysin aikana. En myöskään nähnyt suurta eroa kuvauskierrosten aikana; yhtäläillä ensimmäiseltä kuin toiseltakin kierrokselta nousi esiin tilanteita, joissa lapsia kohdeltiin eriarvoisesti sukupuolen perusteella. Uskon myös tutkimusjakson pituuden vaikuttaneen siihen, että pystyin videokuvauksella keräämään todellista tietoa Mustikoiden ja Mansikoiden arjesta.

2. Tutkimuksen paikantuminen

Katsettani tutkimuksessa ohjaa paikantuminen feministiseen tutkimukseen. Koen siis objektiivisen, absoluuttisen totuuden esittämisen mahdottomaksi eli ymmärrän tiedon olevan aina rajallista ja kontekstisidonnaista – siis paikantunutta tutkijaan. Tutkimuksen eteneminen on siis sidoksissa positiooni, joka konkreettisesti ohjaa katsettani tiettyihin tilanteisiin ja niiden tietynlaiseen tulkintaan. Tutkija ei siis ole tutkimuksen teossa merkityksetön välikappale, vaan ohjaa tutkimusta omalla tulkinnallaan. (Koivunen & Liljeström 1996, 272-273.) Tämän vuoksi pyrin avaamaan tutkimuksen vaiheita ja vaikuttimia sekä käyttämiäni käsitteitä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen aluksi – siis paikantamaan tutkimuksen. Feministisen tutkimuksen ajatus objektiivisen tiedon sijaan paikantuneesta tiedosta ei suinkaan tarkoita huonompaa tietoa, vaan tietoa, joka on läpinäkyvämpää – koska suhde tutkimuskohteeseen tehdään näkyväksi – ja näin ollen luotettavampaa.

2.1 Metodologia: feministinen etnografia

Feminististä, etnografista tutkimusta tehnyt Beverley Skeggs (2001) pitää feminististä ja etnografista näkökulmaa toisilleen sopivina, sillä molempia kiinnostaa kokemus, osallistujat, määritelmät, merkitykset, subjektiivisuus ja ennen kaikkea tutkimuksen kontekstin esiin piirtäminen. Etnografisen tutkimuksen tunnuspiirre on erilaisten tutkimusmenetelmien kirjo, johon kuuluu muun muassa (pitkäkestoinen) kenttätyö, erilaiset tutkimustekniikat, tutkijan osallistuminen ja havainnointi sekä tutkittavan ja tutkijan välisen suhteen avaaminen. (Ibid., 426). Myös Sirpa Lappalainen (2007a) korostaa etnografiassa sitä, että tutkija viettää aikaa tutkimuskentällä ja osallistuu sen toimintaan niin ruumiillisesti kuin emotionaalisestikin. Keskeistä on tutkijan toiminnan ja sen vaikutusten mukaan ottaminen tutkimukseen. (Ibid., 10.) Koko tutkimusprosessi on eettisen pohdinnan lävistämä, niin tutkimuksen osallistujien valinnasta aina tutkijan tulkintoihin saakka (Skeggs 2001, 434). Lappalainen (2007a) korostaa etenkin tutkittavien tiedon ja heidän antamiensa merkitysten kunnioittamista. Tutkijan näkemys tutkittavista on aina hänen oma tulkintansa, sillä tutkijalla ei ole

täydellistä pääsyä tutkittavan tietoon, kuten jo paikantumisen käsitteen yhteydessä esitin. (Ibid., 10.)

Paikantumisen lisäksi feministiseen tutkimukseen oleellisina käsitteinä kuuluvat valta (Koivunen & Liljeström 1996, 271-272) ja ero (Rojola 1996, 159). Näen vallan olevan aina läsnä ihmisten välisissä suhteissa; päiväkodissa se vaikuttaa sekä henkilökunnan ja lasten välillä että henkilökunnan kesken, mutta se näkyy myös tutkijan ja tutkittavan välillä. Etnografista tutkimusta päiväkodissa tehnyt Sirpa Lappalainen (2007b) puhuu päiväkodin hierarkiasta Howard Beckeriin (1967) viitaten seuraavasti:

-- kaikille hierarkkisille järjestyksille on ominaista, että valta määrittellä miten asiat ovat, on hierarkian ylimmillä askelmilla ja kuinka oikeus tulla kuulluksi on epätasaisesti jakautunut. Varhaiskasvatuksen kentällä yksinoikeus oikeassa olemiseen on kasvatusvastuussa olevilla aikuisilla. (Lappalainen 2007b, 87).

Tutkimukseni kenttä on päiväkotiympäristö, joka muodostaa Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan moniammatillisen ja sen myötä hierarkkisen työyhteisön. Päiväkodissa työskentelevät muun muassa lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, avustajat, harjoittelijat, kiinteistöhoitajat ja keittiöhenkilökunta. Lastentarhanopettajat ovat päiväkotiyhteisössä valta-asemassa, sillä juuri opettajat ovat pedagogisesti vastuussa ryhmistään. (Ibid., 21, 128, 149.) Esimerkiksi kouluissa tehdyn etnografisen tutkimuksen kenttä on selkeämpi, sillä koulun työntekijöiden koulutus on yhtenäisempää (Lahelma, Gordon 2007, 17). Kasvattajien työtä päiväkodissa kuitenkin raamittavat selkeät opetus- ja toimintasuunnitelmat (Ylitapio-Mäntylä 2009, 199), joihin perehdyn tarkemmin luvussa 3. Myös lasten ja aikuisten välinen hierarkkinen suhde on tärkeä huomioida feministisessä tutkimuksessa. Uusi lapsikeskeinen tutkimus onkin pyrkinyt tarkastelemaan lapsia toimijoina, joilla on valtaa vaikuttaa elämäänsä ja sen määritelmiin, eikä aina toisina⁴ suhteessa aikuisiin. (Leppänen 2010, 19-22). Mary Galbraith puhuu emansipatorisesta lapsitutkimuksesta, jossa pyritään

⁴ Toiseus viittaa vierauteen, eroavuuteen ja vastakohtaisuuteen, poikkeavuuteen normista ja vierauteen tutun rinnalla (Löytty 2005, 162).

muuttamaan aikuisia, ei lapsia (2001, 187-188). Myös oma tutkimukseni kohdistuu nimenomaan aikuisiin ja heidän lapsiin kohdistuviin odotuksiinsa, ei suoranaisesti lapsiin.

Eron käsite juontaa juurensa feministiseen keskusteluun miehen ja naisen välisestä sukupuolierosta. Myöhemmin keskustelua on laajennettu myös naisten ja miesten sisäisiin eroihin, kuten luokkaan ja etnisyyteen. (Rojola 1996, 159-160, 165.) Syvennyn sukupuolieroon tarkemmin seuraavassa luvussa. Vuorikoski ja Rekola (2007) tuovat esille, että Suomi on mielletty pitkään hyvin homogeeniseksi, joten myös kasvatuksen ja koulutuksen kentällä olevat lapset on kuviteltu valkoihoisiksi, suomenkielisiksi ja luterilaisiksi. Lasten väliset erot on voitu jättää huomiotta ja myös sukupuoli on nähty merkityksettömänä eron paikkana. Suomalainen koulusysteemi onkin sukupuolineutraali. (Ibid. 19-20.) Samasta aiheesta puhuvat myös Syrjäläinen ja Kujala, kun he huomioivat, että sukupuoli jätetään täysin huomiotta niin opetuksen suunnittelussa kuin sen toteutuksessakin (2010, 26).

2.2 Sukupuoli – tasa-arvoa, valtarakenteita ja representaatioita

Kristina Henkel (2010) määrittelee *sukupuolten tasa-arvon* samoiksi oikeuksiksi, velvollisuuksiksi ja mahdollisuuksiksi sukupuolesta huolimatta. Sen lisäksi Henkelin mukaan tasa-arvo kertoo naisten ja miesten välisestä vallasta. (Ibid., 11.) Tasa-arvon puutteesta kertoo esimerkiksi sukupuolten välinen hierarkia. Maskuliinisiin asioihin pyrkiminen on hyväksyttävää, koska hierarkiassa ylöspäin nousemista katsotaan hyvällä. Jos mies tai poika taas tekee jotain feminiinistä (esimerkiksi pukeutuu hameeseen), se ei ole hyväksyttävää, koska silloin laskeudutaan hierarkiassa alaspäin, “naisen tasolle”. Kun siis viitataan tutkimuksessani tasa-arvoon, se viittaa kaikkien sukupuolten mahdollisuuteen tehdä ja olla olemassa omalla tavallaan, ilman rajoittavia normeja. Henkelin mukaan tasa-arvon synonyyminä käytetään usein yhdenvertaisuutta (2010, 11). Suomessa kuitenkin tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö on erotettu toisistaan. Tasa-arvolaki turvaa sukupuolten yhtäläisen kohtelun, kun taas yhdenvertaisuuslaki koskee muita syrjinnän muotoja esimerkiksi iän, etnisyyden, uskonnon tai vammaisuuden perusteella (Finlex). Käytän siis käsitettä tasa-arvo

viitatessani sukupuolten tasa-arvoon, mutta ymmärrän, että joissain konteksteissa myös yhdenvertaisuudella voidaan viitata samaan asiaan. Käytän yhdenvertaisuuden käsitettä esimerkiksi luvussa 3 etsiessäni varhaiskasvatusta ohjaavista dokumenteista viittauksia sukupuolten tasa-arvoon.

Sukupuolten valtarakenne kuvaa hierarkkisuutta. Henkelin (2010, 22) mukaan se perustuu kolmeen asiaan: sukupuolten eriyttämiseen, mieheen normina sekä heteronormatiivisuuteen. *Sukupuolten eriyttäminen* viittaa sukupuolen kahtiajakoon ja erilaisten ominaisuuksien kiinnittämiseen näihin kahteen puoliskoon. Tietyt vaatteet, värit, eleet ja esineet kuuluvat siis naiseuteen ja toiset taas mieheyteen. (Ibid., 22-23.) Jako ei ole luonnollinen, vaan rakennettu. Se hämärtää naisten ja miesten kategorioiden sisäiset erot, puhumattakaan siitä, että kaksi sukupuolta ei kata elettyjen sukupuolten kirjoa. *Miehet normina* viittaa miehiin ihmismormeina. Miehet ovat siis ideaali ja sääntö, josta poikkeaminen merkitään usein nais-etuliitteellä (esim. naisministeri). (Ibid., 23.)

Käsite on lähellä *maskuliinisen hegemonian* käsitettä, joka viittaa maskuliinisuuden ylivaltaan – siis hierarkkian ylimpään askeleeseen. Se, että miehet ja pojat ovat järjestyksessä naisten ja tyttöjen yläpuolella tarkoittaa, että heille kuuluu kollektiivisia etuja, joihin naisilla ja tytöillä ei ole pääsyä (Henkel 2010, 21). Maskuliininen hegemonia ei kuitenkaan ainoastaan sorra naisia ja tyttöjä vaan tekee karhunpalveluksen myös miehille ja pojille rajaamalla heille hyväksytyyn olemisen tavan hyvin kapeaksi. Naisilla on siis enemmän mahdollisuuksia ylittää sukupuolieroon perustuvia rajoja, olla esimerkiksi poikatyttyjä. Henkel (2010) huomauttaa, että käänteistä sanaa “tyttöpoika” ei edes ole olemassa. (Ibid., 24, 65). Voidaankin puhua hegemonian kahdesta muodosta: ulkoisesta ja sisäisestä. Ulkoinen hegemonia viittaa naisten sortoon ja sisäinen mies-kategorian sisäiseen hierarkkiaan, jossa tietynlaiset miehet dominoivat muita. Hegemoninen maskuliinisuus nousee siis hierarkiassa myös muiden maskuliinisuuksien yläpuolelle. Nykytutkimuksessa hegemoniseen maskuliinisuuteen on liitetty muun muassa väkivaltaisuutta ja kykyä tehdä päätöksiä. Käsitteen sisältö on kuitenkin ajassa ja paikassa muuttuva, ja sillä on erilaisia sisältöjä paikallisesti, alueellisesti ja globaalisti. Tutkimukset ovat osoittaneet positiivisille asioille perustuvan hegemonisen maskuliinisuuden

vaikeaksi toteuttaa, mutta ei ole aivan mahdotonta, että hegemoninen maskuliinisuus kannattaisi myös tasa-arvoa. (Connell, Messerschmidt 2005, 833-834, 844, 849, 853.)

Heteronormatiivisuus on hetero-oletus, joka kohdistuu länsimaisessa yhteiskunnassa sen kaikkiin jäseniin, myös päiväkodin lapsiin (Henkel 2010, 24). Heteroseksuaalisuus on normi eli se määrittelee normaalin ja sen poikkeamat. Heteroseksuaalisuudesta poikkeavien seksuaalisuuksien lisäksi normaalin ulkopuolelle määrittyvät sukupuoli, jotka eivät istu heteronaisen ja heteromiehen muottiin. (Rossi 2003, 120.) Jukka Lehtonen onkin käyttänyt käsitettä kuvaamaan sekä sukupuoleen että seksuaalisuuteen liittyviä odotuksia (2003, 32). Käytän omassa tutkimuksessani kuitenkin heteronormatiivisuuden rinnalla käsitettä sukupuolinnormatiivisuus, jolla viitataan nimenomaan sukupuoleen liitettyihin odotuksiin. Paine esittää sukupuolta ja heteroseksuaalisuutta ”oikealla” tavalla kohdistuu jo pieniin lapsiin. Odotukset ja vaatimukset opitaan kasvatuksessa, jossa opettajana voi toimia niin media kuin virallinen koulutuspolitiikkakin. Esimerkiksi suomalainen koulukulttuuri odottaa kaikkien toteuttavan heteroseksuaalista feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta. (Lehtonen 2003, 249; Lehtonen 2005, 65, 83; Naskali 2010, 277.) Päiväkodissa heteronormatiivisuus näkyy esimerkiksi tyttöjen ja poikien välisen ystävyuden leimaamisena rakkaudeksi ja siinä, että lapset nimetään leikkimielisesti ”pariskunniksi” (Henkel 2010, 24-25). Kahdestaan leikkivät, samaa sukupuolta olevat lapset eivät joudu samanlaisen kiusoittelun kohteeksi (Henkel, Tomicic 2009, 113).

Näkisin myös *sukupuolistereotypian* käsitteen kietoutuvan osaksi sukupuolten valtarakennetta. Sukupuolistereotypiat ovat naisiin, miehiin, tyttöihin ja poikiin liitettyjä mielikuvia ja yleistyksiä. Leena Teräksen (2005) mukaan stereotyyppien tarkoitus on toimia havaintojen perustana eli auttaa muodostamaan kokonaiskuvia laajoista asioista. Samalla kuitenkin yhden nimikkeen alle niputetaan hyvinkin erilaisia yksilöitä. Stereotypiat vaikuttavat sukupuoleen sosiaalistumiseen oleellisesti, sillä lasten kiinnostusta ohjataan niiden stereotyyppien mukaan, joiden ajatellaan kiinnittyvän naiseuteen tai mieheyteen. Näin lapsen tietyt kyvyt ja kiinnostuksen kohteet tulevat tuetuiksi, kun taas toiset jäävät huomiotta. (Ibid., 57-59.) Stereotyyppioille ominaista on, että ne ovat niin perusteellisesti opittuja, että

niiden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen on hyvin vaikeaa (Lahelma, Gordon 1999, 95).

Entä se sukupuoli?

Sukupuolen määrittelemineen ei näiden alustavien käsitteidenkään jälkeen ole helpoin tehtävä. Sukupuolen problematisointi on ollut pitkään oleellista feministiselle tieteenkriitikille. Jo Simone de Beauvoir totesi 1949 julkaistussa *Le Deuxième sexe* -teoksessaan (suom. Toinen sukupuoli), “*naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan*” (2011, 19). Feministisessä keskustelussa vakiintui 1970-luvulla de Beauvoirin lausahdusta heijasteleva sukupuolen jako sex/gender -käsiteparilla, jolla haluttiin tuoda esiin, että sukupuoli ei ole vain biologiaa. Sex/gender-dikotomiassa *sex* viittaa biologiseen sukupuoleen ja *gender* sosiaaliseen sukupuoleen, joka ymmärrettiin historiallisesti ja kulttuurisesti muovaantuvaksi identiteetiksi. (Butler 2006, 54; Koivunen & Liljeström 1996a, 22.) Sex/gender-jakoa ei kuitenkaan nähty ongelmattomana ja sitä ryhdyttiin kritisoimaan erityisesti 1990-luvulla. Feministinen kritiikki tarttui biologisen sukupuolen käsitteeseen, joka nähtiin myös rakennettuna valtajärjestelmänä. Kritiikin valossa myös biologian määritelmät näyttäytyivät poliittisesti tuotettuina, eivät luonnollisina totuuksina. (Koivunen & Liljeström 1996a, 22; Liljeström 1996, 115, 119.) Judith Butler kritisoi biologisen sukupuolen määritelmää kysymällä perustuuko se anatomiaan, kromosomeihin vai hormoneihin (Butler 2006, 55). Esimerkiksi puhe kahdesta sukupuolesta (miehestä ja naisesta) ei perustu biologiseen tai lääketieteelliseen faktaan, sillä naisten ja miesten lisäksi syntyy myös lapsia, jotka eivät anatomisesti, hormonaalisesti ja/tai kromosomaalisesti ole vain miehiä tai naisia (Venho 2001, 2-3). Butlerin mukaan binaarinen eli kahtiajakautunut sukupuolijärjestelmä palvelee nimenomaan heteroseksuaalisuuden luonnollistamista eli heteronormatiivisuutta (2006, 193-194).

Butler (2006) ymmärtää sukupuolen performatiivisena eli sukupuoli luodaan erilaisissa sosiaalisissa esityksissä. Sukupuolta muodostavat erilaiset *sukupuoliteot* eli tietynlaiset eleet, liikkeet ja tyylit. (Ibid., 234-236.) Esimerkiksi hameen käyttäminen ja pitkät hiukset toistavat naiseuteen liittyviä merkkejä ja

niitä toistamalla itsensä voi koodata naiseksi. Performatiivisuus, eli toisteiset teot, voidaankin nähdä Rossin (2010) mukaan *representaatioina* sukupuolesta. Rossi kirjoittaa representaatioista ennen kaikkea politiikkana. Poliitiikka on kamppailua merkityksistä, ja sukupuolen määrittäminen on näin ollen poliittista kamppailua siitä, mitkä ja millaiset asiat määrittelevät sukupuolta. (Ibid., 261-262, 265.) Representaatiot muodostuvat yhteiskunnassa, mutta ne myös tuottavat sitä. Representaatiot toimivat siis eräänlaisessa kehässä; ne ovat kulttuurin tuotteita, mutta samalla ne itse rakentavat ja uusintavat määritelmiä ja mielikuvia (Paasonen 2010, 41). Rossin (2010, 268-269) mukaan relevanttia onkin pohtia miten representaatiot luovat todellisuuttamme.

Sukupuolen representaatiot luovat sukupuolesta *normeja* – saavuttamattomia utopioita naiseudesta ja mieheydestä, joita kohti tavoitella erilaisella sukupuoliperformanssilla (Butler 2006, 234-236). Sukupuoliperformansseja määrittää niiden hetki ajassa ja paikassa, sillä sukupuoliesitysten mahdollisuudet ovat historiallisesti muuttuvat. Performanssia määrittää siis ajan kuvasto, se millaisissa rajoissa voimme edes kuvitella näkevämme naiseuden ja mieheyden. (Rossi 2003, 33.) Loputon toisto naisesta ja miehestä on rakentanut niistä luonnollisia kategorioita. Sukupuolen representaatiot siis nojaavat normeihin sekä tuottavat niitä ja ”luonnollisia” tapoja olla nainen tai mies. (Paasonen 2010, 41; Rossi 2010, 270.) Toisaalta Butler on osoittanut, että rutinoituneen sukupuolen toistamisen voi rikkoa aika helposti pienelläkin väärin tekemisellä, vaikka ”luonnollisiksi” muodostuneet rutiinit voikin olla vaikea suistaa pysyvästi uriltaan (2006, 235).

Sukupuoli on siis representaatio – esittämistä, toistolla rakennettua ja poliittisesti väritynyttä. Sukupuolta ei voi ottaa itsestäänselvyytenä tässäkään tutkimuksessa. Sukupuolen luonnollistetun dikotomian purkaminen on tutkimukseni haaste, sillä tutkimani todellisuus päiväkodissa, koulutuspolitiikassa kuin lähdekirjallisuudessakin operoi toisilleen vastakkaisina ymmärretyillä käsitteillä: tytöillä ja pojilla, miehillä ja naisilla. Kun tutkimuksessa puhun näihin termeihin liitettyinä *maskuliinisuudesta* ja *feminiinisydestä*, ne ovat siis kulttuurisia sopimuksia eivätkä yksiselitteisesti naiseuden tai mieheyden määreitä. Lähtökohtani tutkimuksessa on se, että sukupuoli ei ole luonnollinen, biologiaan

perustuva totuus, vaan rakentuu kulttuurisista käsityksistä, odotuksista ja normeista. Lähden kuitenkin tutkimaan päiväkotiympäristöä sillä oletuksella, että se on binaarista sukupuolta ja heteronormatiivisuutta tuottava mekanismi.

2.3 Sukupuolitietoinen kasvatust

Sukupuolitietoinen ja sukupuolisensitiivinen kasvatust ovat suhteellisen uusia käsitteitä Suomessa, eikä niiden käyttö ole vielä vakiintunutta. Mediassa termit sotketaan usein (ja vieläpä päiväkoteihin liittyvässä uutisoinnissa) sukupuolineutraaliuteen, joka taas kuvaa ihan erilaista kasvatustympäristöä. Usein käytetään myös käsitettä tasa-arvokasvatust (ks. esim. Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012), kun puhutaan sukupuolitietoisen ja -sensitiivisen kasvatust kanssa sisällöltään samanlaisesta kasvatuksesta. Tasa-arvokasvatust voi myös nähdä kattokäsitteenä, jonka alle niin sukupuolisensitiivisyys kuin sukupuolitietoisuuskin istuvat. Myös feministisellä pedagogiikalla ja vapauttavalla kasvatustella on paljon yhteyksiä sukupuolisensitiivisyyteen ja -tietoisuuteen. Unionin hanke kulkee nimellä *Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatustessa*, mutta olen päätenyt käyttämään tässä tutkimuksessa sukupuolisensitiivisyyden rinnalla sukupuolitietoisuus-termiä. Esimerkiksi Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan erityisesti käytännön kasvatust- ja opetustyötä tekeville järjestetyssä *Sukupuoli päiväkotien ja koulujen arjessa* -seminaarissa toukokuussa 2013 sukupuolitietoisen kasvatust käsite tuntui kauttaaltaan olevan sukupuolisensitiivisyyttä aktiivisemmin käytössä. Termit näyttävätkin toimivan synonyymeinä (ks. esim. Paumo 2012, 144), sillä tietoisuus ja sensitiivisyys viittaavat molemmat samaan sukupuoliherkkyyteen. Koska käsitteiden käyttö ei ole vielä vakiintunutta Suomessa, tässä luvussa käytän pääsääntöisesti vielä sukupuolisensitiivisyys-käsitettä, sillä sitä käytetään myös käyttämässäni tutkimuskirjallisuudessa. Myöhemmin puhun enemmän sukupuolitietoisuudesta.

Sukupuolisensitiivisyys on sukupuolen huomioon ottamista kaikessa toiminnassa ja erityisesti sukupuolten välisten ja sisäisten erojen huomioimista – siis nimensä mukaan sensitiivisyyttä sukupuolelle. Erojen esiin ottamisen tarkoituksena on osoittaa niiden stereotyyppisyys ja hierarkkisuus ja näiden paljastamisen kautta

päästä purkamaan sukupuolen jyrkkää kahtiajakoa. (Juutilainen 2005, 30-31; Leinonen 2005, 103; Syrjäläinen, Kujala 2010, 31-32.) Sukupuolen huomioiminen tarkoittaa Eija Leinosen (2005) mukaan

-- tietoisuutta siitä, miten koulussa ja kasvatuksessa sukupuoli vaikuttaa piiloisesti ja miten sukupuoliin liitetyt mielikuvat, oletukset ja odotukset vaikuttavat stereotyyppisenä suhtautumisena oppilaiden käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen ja oppilaiden osoittamiin kykyihin ja potentiaaleihin (103).

Vertauksen vuoksi: sukupuolineutraalius ei näe sukupuolella olevan mitään merkitystä yksilölle (Leinonen 2005, 103) eli sukupuolten välisiä tai sisäisiä eroja ei osata myöskään ottaa huomioon. Monet kasvattajat korostavat tasa-arvosta puhuttaessa, että he suhtautuvat sukupuoliin neutraalisti, vaikka kasvatuksessa tämä neutraalius harvoin viittaa tasa-arvoon. "Sukupuolineutraali" lähtökohta esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmissa näkyy arjessa stereotypioihin perustuvissa käsityksissä sukupuolesta. (Lahelma, Gordon 1999, 93, 105; Syrjäläinen, Kujala 2010, 26.)

Tavoitteena sukupuolisensitiivisellä kasvatuksella on, että lapsen toimintaa ja ajattelua ei rajoittaisi oletettu sukupuoli ja siihen liitetyt stereotypiat, vaan lapset voisivat tehdä valintoja oman kiinnostuksensa mukaisesti riippumatta sukupuolestaan (Syrjäläinen, Kujala 2010, 32). Tarkoituksena on siis vahvistaa lapsen toimijuutta mahdollistamalla hänen ulottuvilleen laaja toiminnan kenttä, jota käsitykset siitä, mitä tytöt tai pojat voivat tai eivät voi tehdä, ei rajoita (Juutilainen 2005, 31). Pohjimmiltaan sukupuolisensitiivisyys on siis sen ymmärtämistä, että sukupuolistereotypioihin liittyvät säännöt ja normit estävät sen, että meillä kaikilla olisi käytännössä samat oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet – siis tasa-arvo (ks. esim. Henkel 2010, 13). Päiväkoti voi muodostua ahdistavaksi paikaksi tytölle, joka haluaa puhua paljon, pojalle joka haluaisi osallistua hoivaleikkiin ja lapselle, joka ei koe kuuluvansa kumpaankaan sukupuoleen tai siihen sukupuoleen, jota lapsen oletetaan olevan.

Sukupuolisensitiivisyys nojautuukin tutkimuksiin, joiden mukaan lapsiin suhtaudutaan heidän oletetun sukupuolensa perusteella eri tavoin. Esimerkiksi punaiseen puettua vauvaa, oli hän sukupuoleltaan mitä hyvänsä, kuvaillaan söpöksi ja pieneksi ja vauvan itkun oletetaan viestivän surullisuutta tai pelkoa. Siniseen puettua vauvaa taas kuvataan vahvaksi ja vauvan itku taas ymmärretään useammin kiukuksi. Sukupuolisensitiivisyys on siis reaktio sille ymmärrykselle, että lapsiin kohdistuu jo hyvin pienestä pitäen oletetun sukupuolen perusteella erilaisiksi jakautunutta puhetta, kosketusta ja ruumiin kieltä. (Henkel 2010, 15-16.) Esimerkiksi edellinen itkutesti paljastaa, että omat stereotypioihin perustuvat odotuksemme ohjailevat käsitystämme lapsista. Itkun syy muuttuu riippuen siitä luetaanko sama vauva punaiseen vai siniseen. Sukupuolistereotyyppien huomioiminen on sukupuolisensitiivisyydessä tärkeää juuri siksi, että niiden paljastamisen kautta kiinnostus voi sukupuolten välisten erojen lisäksi kiinnittyä myös sukupuolten sisäisiin eroihin. Sukupuolen moninaisuuden huomioiminen taas antaa lapsille vallan itsemäärittelyyn.

Sukupuolisensitiivisyys onkin aikuisten projekti, sillä se pyrkii vaikuttamaan nimenomaan kasvattajiin. Se haastaa kasvattajan tunnistamaan omat asenteensa ja arvonsa sekä tiedostamattomat ajatukset ja odotukset, jotka kohdistuvat eri sukupuoliin. (Henkel 2010, 50; Syrjäläinen, Kujala 2010, 31, 34.) Itsereflektion lisäksi sukupuolisensitiivinen ote vaatii kasvattajalta ymmärrystä erosta ja tämän ottamista huomioon kasvatuksessa. Kasvattajalla täytyy olla taitoa tunnistaa sukupuolittavia rakenteita, prosesseja ja kielellisiä elementtejä niin omassa kuin muidenkin toiminnassa ja hänen on vältettävä sukupuolistereotyyppien uusintamista. (Juutilainen 2005, 30-31.) Henkelin (2010) mukaan on tärkeää myös purkaa aikuisten ja lasten valtarakenteita. Kaikkien rajoja on kunnioitettava, eivätkä aikuisten kiellot voi perustua vain sille, että tämä on aikuinen. (Ibid., 45.) Myös bell hooks puhuu *Vapauttavassa kasvatuksessa*⁵ (2007) koulutuksesta valtauttavana prosessina, jossa molemmat osapuolet kasvavat ja jossa opettajalla ei ole autoritääristä asemaa. hooksin perusajatuksia on, että pedagogiikassa pitäisi pyrkiä pois yhdestä, “kaikille sopivasta” ajattelu- ja kokemusnormista, ja oppia

⁵ Hooksin pedagogiset ajatukset *Vapauttavassa kasvatuksessa* perustuvat Paolo Freiren kriittiseen pedagogiikkaan, jonka sisältöä feministit ovat pyrkineet kritiikillään laajentamaan (Ks. Vuorikoski, Rekola 2007, 9).

kunnioittamaan monenlaisia kokemuksia ja olemisen tapoja. Hänen mukaansa “*rajanylityksiä on pidettävä arvokkaina ja hyväksyttävänä*”. (Ibid. 42, 71, 225.)

Sukupuolisensitiivinen näkökulma tarkastelee sukupuolia siis yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden kautta (Syrjäläinen, Kujala 2010, 31). Erot eivät siis näyttäydy ainoastaan synnynnäisinä, vaan myös opittuina. Lapset oppivat ympäristön pienien vihjeiden avulla jo varhain, mitä kuuluu siihen, että on tyttö tai poika, ja mikä ei. (Syrjäläinen, Kujala 2010, 30.) Butlerin teoria performatiivisesta sukupuolesta istuu siis hyvin sukupuolisensitiiviseen ajatukseen siitä, miten tietyt teot ja kiinnostuksen alueet ovat soveliaita performansseja tietylle sukupuolelle, ja että tämä järjestelmä on keinotekoisesti luotu. Sukupuolisensitiivinen näkökulma on samalla siis *normikriittistä*. *Normikriittisyys* on yhteiskunnan sosiaalisten normien ja valtarakenteiden näkemistä ja niiden kyseenalaistamista. Normikriittisyys on vastapainoa ns. suvaitsevaisuutta painottavalle näkökulmalle, jossa suvaitseminen määrittää “suvaitsevat” hierarkiassa ylemmäksi, kuin “poikkeavat”, joita täytyy suvaita. (Paumo 2012, 143; Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 127). Sukupuolelle sensitiivinen ympäristö on toisia arvostava ja kunnioittava ja siellä tuetaan lasten yksilöllistä kasvua – ei normeja (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 19).

Tiukat normit kasvuympäristössä ovat haitallisia lapsille ja nuorille myös kiusaamisen kannalta. Sekä suomalaisia kouluja tutkinut Jukka Lehtonen että USA:n kontekstissa kiusaamista tutkinut Elizabeth Meyer ovat huomioineet, että kiusaaminen on usein sukupuolitettua ja kohdistuu yksilöihin, jotka eivät noudata heteronormatiivisen feminiinisuuden ja maskuliinisuuden konventioita (Lehtonen 2003, 165; Meyer 2010, 5). Lehtosen mukaan kiusaaminen on kouluissa sukupuolen ja ikäryhmän mukaisen normatiivisen käyttäytymisen kontrollia. Hänen tutkimissaan tilanteissa erityisesti tietyt pojat asettuivat asemaan, josta käsin he saattoivat valvoa normatiivisen käyttäytymisen rajoja. Kontrolli koski kaikkia nuoria: sukupuolienormien rikkominen johtaa todennäköisesti jonkin tasoiseen kiusaamiseen. (Lehtonen 2003, 154, 165.) Osa ongelmaa on se, että koulukulttuuri tukee sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä normeja vaikenemalla seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta, luomalla kuvaa sukupuolista toisilleen vastakkaisina ja korostamalla ryhmien sisäistä

samanlaisuutta sekä asettamalla maskuliinisuuden hegemoniseen asemaan muun muassa oppimateriaaleissa. (Lehtonen 2003, 237-241.)

Lehtonen (2003) osoittaa tutkimuksessaan, että sukupuoli ja seksuaalisuus ovat osa ihmisten välistä hierarkkia ja niiden perustelua. Maskuliinisuuksilla ja feminiinisyyksillä on omat hierarkkiensa, jossa toiset olemisen tavat ovat parempia kuin toiset. (Ibid., 134.) Lehtosen (2003) mukaan koulut ovat lisäksi hyvin heteronormatiivisia: sekä opettajien että oppilaiden oletetaan automaattisesti olevan heteroseksuaalisia (133). Samalla kaikkien oletetaan olevan cissukupuolisia⁶. Hetero-oletuksen lisäksi muunlaiselle seksuaalisuudelle on kouluissa vain vähän tilaa, mikä näkyy muun muassa “väärästä” käyttäytymisestä seuraavalla homotellulla, puhumattomuudella ja opettajien puutumattomuudella nimittelyyn ja kiusaamiseen. (Ibid., 133.) Homofobinen kulttuuri opettaa varsinkin pojat käyttäytymään oikealla maskuliinisuuden tavalla, johon ei kuulu esimerkiksi tunteiden ja heikkouden näyttämistä (ibid., 148). Lappalainen (2006) on huomauttanut saman homofobisuuden näkyvän myös päiväkodissa, jossa erityisesti poikiin kohdistuu vaatimus heteroseksuaalisuudesta. Esimerkkinä Lappalainen käyttää havainnoimaansa tanssitilannetta päiväkodissa: lastentarhanopettaja ohjasi keskenään tanssivat pojat tanssimaan tyttöjen kanssa, kun taas tyttöparit saivat jatkaa tanssimista keskenään ilman kasvattajan puuttumista. (Ibid., 42.)

Lehtosen (2003) mukaan suomalaisessa tutkimuksessa ei ole yhdistetty koulukiusaamista seksuaalisuuteen ja sukupuoleen. Hänen mukaansa esimerkiksi etnisyyteen perustuvaan kiusaamiseen on helpompi puuttua, koska se on pinnalla yhteiskunnallisena puheenaiheena. Sukupuolittunutta ja seksuaalista kiusaamista ei oteta vakavasti; poikien seksuaalinen häirintä tyttöjä kohtaan selitetään usein viattomalla kiinnostuksella ja muu sukupuolittunut kiusaaminen osana normaalia kehitystä. (Ibid., 151-152, 156, 166.) Ensimmäisiä lukuja sukupuolen, seksuaalisuuden ja kiusaamisen kytköksistä on saatu vasta viime vuosina. Tasa-arvovaltuutetun toimisto julkaisi selvityksen sukupuolivähemmistöjen asemasta, jonka haastatteluista selvisi, että haastatelluista nuorista 36 % oli kokenut tulleen kiusatuksi seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumisen vuoksi,

⁶ Cissukupuolinen on ihminen, joka ei ole trans*ihminen eikä intersukupuolinen. (Transtukipiste.)

joko muiden oppilaiden tai kouluhenkilökunnan taholta. (Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta 2012, 21). Euroopan Unionin perusoikeusviraston teettämä, koko Euroopan laajuinen syrjäntäkysely paljasti, että myös Suomessa nuoret kokevat paljon häirintää ja kiusaamista seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumisen vuoksi ja vain hyvin harva koki pystyvänsä olemaan kaapista ulkona koulussa. (Euroopan Unionin perusoikeusvirasto). Marraskuussa 2013 julkaistaan Setan ja Nuorisotutkimusverkoston yhteistyöprojektina ”Mitä kuuluu sateenkaarinoorille”- tutkimus, jossa kartoitetaan hltiq-ihmisten hyvinvointia Suomessa.

Heteronormatiivisuuden hegemonia ja kaikkien muiden olemisen tapojen näkymättömyys aiheuttavat sen, että seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuteen liittyy väärinymmärrystä ja sen myötä negatiivisia asenteita (Meyer 2010, 7). Sekä Folkhälsanin että Unionin varhaiskasvatusprojektit (joihin palaan seuraavassa alaluvussa) näkevät tasa-arvotyön olevan oleellisessa osassa kiusaamista ehkäisevässä työssä (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 133; Paumo 2012, 155). Heteronormatiivisuuteen kuuluu usein luulo siitä, ettei tietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta tarvitse vielä jakaa peruskouluikäisille tai sitä nuoremmille lapsille. Sukupuoliin liittyvät rooliodotukset, vanhemmuus ja muut perhesuhteet kuitenkin ovat jo pienillekin lapsille ajankohtaisia asioita, joiden moninaisuudesta on vahingollista vaieta. (Meyer 2010, 64.)

2.4 Aiemmat tutkimukset ja hankkeet

Sukupuolen ja varhaiskasvatuksen kytkeytymisiä ovat Suomessa tutkineet väitöskirjoillaan muun muassa Sirpa Lappalainen (2006), Outi Ylitapio-Mäntylä (2009) ja Elina Paju (2013), ja heidän tutkimuksiaan olen käyttänyt myös lähteinä tässä tutkimuksessa. Lappalaisen tutkimuksen keskiössä on sukupuolen lisäksi kansallisuus ja etnisyys. Ylitapio-Mäntylän tutkimus taas perustuu lastentarhanopettajien haastatteluihin ja heidän kertomuksiinsa päiväkodin arjesta. Paju tutkii väitöskirjassaan lasten toimijuutta ja siihen vaikuttavia inhimillisiä ja ei-inhimillisiä tekijöitä päiväkodin arjessa. Myös Tiina Teräksen (2010) päiväkodin tasa-arvoon ja erityisesti kasvattajien kehuihin keskittyvä laaja pro

gradu on ollut tärkeä osa suomalaista lähdekirjallisuuttani. Taru Leppänen (2010) taas on tutkinut suomalaisen lastenmusiikkikulttuurin suhdetta sukupuoleen. Ruotsalaisista tutkimuksista olen käyttänyt lähteenäni Christian Eidevaldin (2009) väitöskirjaa. Näiden lisäksi oppaiksi kirjoitetut ruotsalaiset Kristina Henkelin ja Marie Tomicicin (2010, 2009) kirjoittamat kirjat sekä suomalainen Outi Ylitapio-Mäntylän toimittama *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (2012) ovat toimineet korvaamattomina lähteinä sukupuolitietoiseen varhaiskasvatukseen. Nämä tutkimukset ja oppaat ovat vahvistaneet ennakkoolettamuksiani tutkimustuloksillaan. Kasvattajat ohjaavat lasten toimintaa lelujen sijainnin avulla (Paju 2013, 93). Päiväkodissa pojat keräävät kasvattajilta enemmän kehuja kuin tytöt (Teräs 2010, 63-64). Tyttöjä kehuaan useammin ulkonäöstä ja olemassaolostaan, kun taas pojille kohdistetut kehut liittyvät tyttöjä useammin suoritukseen, taitoon tai persoonaan (ibid., 67). Kun lapset ylittävät sukupuolten rajoja, heidät ohjataan nopeasti oikeanlaiseen sukupuolen toistamiseen (Ylitapio-Mäntylä 2009, 111). Lapsia kohdellaan ylipäätään eri tavoin sukupuolen perusteella (Eidevald 2009, 190). Sukupuoli hallitsee lapsiin suhtautumista, ja yksilöä on vaikea nähdä ”tyttö-” tai ”poika”-leiman ja siihen kiinnitettyjen stereotyyppien takaa (Henkel & Tomicic 2009, 90).

Vaikka sukupuolitietoisesta varhaiskasvatuksesta ei Suomessa vielä ole runsasta tutkimuspohjaa, on täällä ollut erilaisia tasa-arvokasvatusprojekteja käynnissä jo vuosikymmeniä. Kajaanissa etsittiin tapoja edistää päiväkotien tasa-arvoa kaupungin ja Oulun yliopiston Kajaanin täydennyskoulutusyksikön yhteisessä projektissa jo vuosina 1987–1990 (Haataja 1992, 1-2). Projektin pohjana oli Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan teettämä tutkimus vuodelta 1974, jonka mukaan päiväkotie ei tarjoa tytöille ja pojille yhtäläisiä valmiuksia (ibid., 3). Kajaanissa tavoitteena oli rohkaista lapsia moninaiseen toimintaan ja roolien käyttöön, minkä mukana päiväkodin arki muuttui vähemmän kaavoja noudattavaksi ja lapset paremmin huomioivaksi (ibid., 16, 36). Tuoreempia projekteja ovat olleet muun muassa Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa eli TASUKO-hanke, jonka tavoitteena oli tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden integroiminen opettajankoulutukseen kaikissa sitä tarjoavissa yliopistoissa (Naskali & Vidén 2010, 8). Tämän lisäksi Naisasialiitto Unionilla ja Folkhälsanilla on käynnissä omat hankkeensa, joihin palaan pian.

Suomen projekteissa on otettu mallia Ruotsista, jossa tasa-arvoprojekteissa menetelminä on käytetty videokuvausta, työnohjausta, henkilöstön koulutusta ja vanhempainiltoja (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 126). Ruotsissa pioneerina on toiminut 1990-luvulla Gävlen kunta, jonka päiväkodin tasa-arvoa ajavat hankkeet vaikuttivat siihen, että tasa-arvo ja sukupuolistereotyyppien purkaminen pääsivät osaksi ruotsalaista varhaiskasvatussuunnitelmaa jo vuonna 1998 (Paumo 2012, 143). Ruotsin hankkeita edelsivät islantilaisen Hjallin päiväkodin kehittämät kokeilut eriytetyn pedagogiikan parissa. Hjallissa kasvatustavat perustuvat siihen ajatukseen, että ryhmissä, joissa on sekä tyttöjä että poikia, tytöt ajautuvat feminiinisiin ja pojat maskuliinisiin rooleihin, koska sitä heiltä odotetaan ja ne roolit todennäköisesti ovat heille jo ennestään tuttuja. Muita rooleja ei uskalleta tai päästä yrittämään ja kehitystä tapahtuu vain jo ennestään tutuissa rooleissa. (Olafsdottir 1999, 51-52.) Hjallissa tyttöjä ja poikia siis valmennetaan eriytyneissä eli erikseen tyttö- ja poikaryhmissä erityisesti niihin piirteisiin, joissa he kaipaavat vahvistusta. Eriyttämisellä on tarkoitus helpottaa niitä sukupuolittuneita odotuksia, jotka lapsille helposti välittyvät: pojat ovat vahvoja, reippaita ja äänekkäitä ja tytöt hyviä, auttavaisia ja hiljaisia. (Ibid., 56, 60-61.)

Hjallin mallia eli eriytettyä toimintaa on kuitenkin kritisoitu (esim. Henkel 2010, 70; Ylitapio-Mäntylä 2012c, 72). Eriyttäminen viestittää stereotyyppistä oletusta siitä, että ”tytöt” ja ”pojat” ovat homogeenisiä ryhmiä, joiden sisässä kaikki yksilöt ovat vahvoja tietyntyyppisissä, sukupuolelleen ominaisissa piirteissä ja tarvitsevat tukea toisista. Tytöt/pojat-erottelu peittää alleen juuri sen sukupuolen moninaisuuden, jota sukupuolittainen kasvatustapa yrittää tuoda esiin. Jako ei ainoastaan ole ongelmallinen sen suhteen, että samassa joukossa ovat esimerkiksi rauhalliset ja rajut tytöt saamassa tukea sellaisiin piirteisiin, joihin kaikki eivät tukea tarvitsisi, mutta kahteen sukupuoleen perustuvat ryhmät myös jättävät lapsia ulkopuolelleen. Olafsdottir (1999, 56) mainitsi kuitenkin myös itse, että ryhmien jaot voisi muodostaa myös esimerkiksi sen perusteella, ovatko lapset rauhallisia vai vilkkaita. Tämä jako tuntuisi enemmän tarkoituksenmukaiselta, koska silloin ryhmät olisi luotu oikeasti jonkun lapsille ominaisen piirteen perusteella, eikä stereotyyppisen oletuksen mukaan siitä, missä tytöt tai pojat ovat heikkoja ja

vahvoja. Sukupuolijakoa on perusteltu sillä, että eriytetyssä ryhmässä lapsiin ei kohdistu sukupuolittuneita paineita (ks. Olafsdottir 1999). Mielestäni ei kuitenkaan ole perusteltua ajatella, että vain toisen sukupuolen läsnäolo aiheuttaisi sukupuolittuneita paineita, sillä stereotyyppisiä rooleja tukevat myös samaa sukupuolta olevat lapset, kasvattajat ja ympärillä oleva yhteiskunta. Tasa-arvoisessa kasvatuksessa voi pyrkiä irtaantumaan stereotyyppisistä rooleista myös yhteistoiminnallisesti, kuten esimerkiksi Unionin ja Folkhälsanin projekteissa on tehty.

Naisasialiitto Unionin *Tasa-arvokasvatuksen kehittäminen päiväkodeissa* -pilottihankkeessa tutkittiin kolmen helsinkiläisen kunnallisen päiväkodin viittä eri päiväkotiryhmää. Tavoitteena oli kerätä tietoa lasten tasa-arvoisesta kohtelusta päiväkodeissa. Jokaista ryhmää kuvattiin hankkeen aikana kuuden päivän ajan ja kuvausten pohjalta ryhmissä pidettiin kehityspalavereita. Tavoitteena oli jättää päiväkoteihin pysyviä, tasa-arvoon pyrkiviä käytänteitä. Jatkohankkeessa, jonka yhteydessä myös tätä tutkimusta tehdään, rakennetaan sosiaalialan oppilaitoksiin sopivia täydennyskoulutuskokonaisuuksia päiväkodeista kerätyn tiedon pohjalta. (Paumo 2012, 145-147.) Pilottihankkeessa selvisi muun muassa että lapsen ikä ja sukupuoli vaikuttavat siihen, miten paljon lapsi saa kasvattajilta huomiota. Päiväkotien arjessa oli tilanteita, joissa poika saattoi saada tuplamäärän huomiota samassa tilanteessa olevaan tyttöön verrattuna. Tytöt taas kelpasivat kasvattajien apulaisiksi huomattavasti useammin kuin pojat. (Paumo 2012, 151-152.)

Folkhälsanilla on ollut käynnissä päiväkotien tasa-arvotyöprojekti jo vuodesta 2007. Pilottihanke käynnistyi vuonna 2009 kahdessa Folkhälsanin päiväkodissa. Hankkeen aikana selvitettiin päiväkotien työntekijöiden suhtautumista tyttöihin ja poikiin ja tarkasteltiin päiväkotitilaa. Myös Folkhälsanin hankkeen tarkoitus oli kehittää henkilökuntaa tunnistamaan sukupuolittuneisuutta ja lisäämään tasa-arvoisuutta päiväkodissa. Päiväkotien arkea havainnoitiin hankkeessa videokameran avulla ja keskityttiin henkilökunnan koulutukseen ja työnohjaukseen. Hankkeen tavoitteena on ollut tehdä moninaisesta näkyvää ja hyväksyttävää, ja samalla estää sukupuoleen perustuvaa kiusaamista. Hankkeen avulla päiväkotien arki on kehittynyt myönteisemmäksi ja työntekijät ovat

oppineet paljon asenteistaan, odotuksistaan ja lasten kohtaamisesta. (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 125-127, 133.)

3. Käsikirjoitus: Sukupuoli varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa

Varhaiskasvatusta ohjaavat niin valtakunnalliset kuin paikallisetkin suunnitelmat. Valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöjä määrittää Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen laatima *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Dokumentin laadinnassa on ollut mukana asiantuntijoita muun muassa sosiaali- ja terveysministeriöstä, opetusministeriöstä, Opetushallituksesta sekä lastentarhanopettajaliitosta. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 2003, mutta dokumentista julkaistiin vuonna 2005 asiantuntijalausuntojen perusteella päivitetty versio, jota tarkastelen tässä luvussa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 1-3.) Valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjaavana dokumenttina tarkastelen myös hallituksen tasa-arvo-ohjelmaa vuosille 2012–2015. Tasa-arvo-ohjelma asettaa raamit sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi, sukupuoleen perustuvan syrjinnän poistamiseksi ja valtioelinten tasa-arvopolitiikkaan liittyvälle toiminnalle (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012, 3), eli ei suoranaisesti vaikuta varhaiskasvatuksen arkeen kuin vasta pidemmällä aikavälillä. Tämän lisäksi otan esiin myös tasa-arvovaltuutetun toimiston julkaiseman selvityksen sukupuolivähemmistöjen asemasta, jossa vaaditaan sukupuolen moninaisuuden näkökulman valtavirtaistamista (Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta 2012, 29).

Paikallisesti varhaiskasvatusta ohjaavat kunnallinen, toimintayksikön, lapsiryhmän ja lapsikohtaiset suunnitelmat (Alasuutari & Karila 2009, 70). Aineistoni anonymiteetin vuoksi voin tarkastella näistä vain kunnallista suunnitelmaa. Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma on päivitetty viimeksi vuonna 2010. Sen rinnalle otan vuonna 2012 uusitun Vantaan varhaiskasvatussuunnitelman, jossa sukupuolten välinen tasa-arvo on saanut oman alalukunsa.

3.1 Valtakunnalliset dokumentit

Vuonna 2005 oppilaitoksille on säädetty tehtäväksi toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma. Toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman tarkoituksena on edistää ja seurata tasa-arvotietoista opetusta. Suunnitelmalla nähdään olevan mahdollista myös torjua seksuaalista ja sukupuoliin perustuvaa häirintää. Uudessa, vuosien 2012–2015 tasa-arvo-ohjelmassa tasa-arvosuunnitelma on laajennettu koskemaan myös peruskouluja. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuleviin toimenpiteisiin on kirjattu sukupuolinäkökulman ja sukupuolten tasa-arvon sisällyttäminen opetussuunnitelmiin. Varhaiskasvatuksen osalta ohjelmassa todetaan, että tasa-arvosuunnitteluelvoitteen ulottamista myös varhaiskasvatukseen selvitetään. Tasa-arvo-ohjelmassa tavoitteeksi määritellään, että *"sukupuoli- ja tasa-arvotietoinen ohjaus ja opetus vakiinnutetaan normaaliksi käytännöksi varhaiskasvatuksesta alkaen"*. (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015, 17-19, 25-26.) Vaikka varhaiskasvatuksessa eivät sukupuolen tasa-arvoa koskevat suunnitelmat olekaan vielä pakollisia, nähdään tasa-arvo-ohjelmassa kuitenkin sukupuolten tasa-arvon aktiivisen edistämisen ja sukupuolinäkökulman olevan tärkeä osa myös varhaiskasvatusta. Tasa-arvo-ohjelmassa sukupuolinäkökulmasta nähdään olevan monenlaista hyötyä: ensiksi se lieventää segregatiota muun muassa opiskelu- ja työpaikkojen valinnassa. Toiseksi sen nähdään ehkäisevän seksuaalista ja sukupuoliin perustuvaa häirintää. (Ibid., 25.) Myös Ylitapio-Mäntylä esittää, että tasa-arvosuunnitelman tuominen varhaiskasvatukseen piiriin olisi mielekästä. Suunnitelma mahdollistaisi kasvattajien pysähtymisen päiväkodin arjen tarkastelemiseen ja tarttuisi jo varhaisessa vaiheessa sukupuolten valtarakenteiden purkamiseen (2012e, 193-194).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on noin 50 sivuinen opas, jossa sukupuolten tasa-arvosta puhutaan kahdessa kohdassa⁷:

Suomessa julkinen varhaiskasvatus perustuu yleisiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja lapsen kulttuurisen taustan ja äidinkielen huomioon ottamiseen. Vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana

⁷ Kaiken kaikkiaan tasa-arvo mainitaan dokumentissa neljässä kohdassa.

on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus.
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

Tavoitteena hyvinvoiva lapsi:

-- Lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti ja hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään. (Ibid., 15.)

Ensimmäisessä kohdassa sukupuolten tasa-arvosta puhutaan kulttuurierojen kontekstissa: on yleinen väite, että Suomessa on jo saavutettu naisten ja miesten välinen tasa-arvo (esim. Lappalainen 2006, 42-43) ja tähän argumenttiin näyttäisi myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tukeutuvan. Oletuksena ilmeisesti on, että päiväkodissa voi olla lapsia, jotka tulevat kulttuureista, joissa sukupuolten tasa-arvo ei ole arkipäivää, ja nämä kulttuurit nähdään ainoana uhkana sukupuolten tasa-arvon toteutumislle. Palaan tähän teemaan hieman myöhemmin. Myös toisessa lainauksessa tasa-arvoisuudesta puhutaan sukupuoleen liittyen. Tässä lainauksessa tasa-arvo nähdään tavoitteena, ei lähtökohtana, mikä antaa ymmärtää, että tasa-arvoa ei ehkä olekaan vielä saavutettu. Tasa-arvosta puhuminen tavoitteena antaa realistisemmän kuvan päiväkodin tasa-arvotilanteesta, kuin tasa-arvo lähtökohtana.

Tasa-arvovaltuutetun toimisto julkaisi vuonna 2012 selvityksen sukupuolivähemmistöjen asemasta. Siinä todetaan, että sukupuolen moninaisuus tulisi ottaa huomioon jo varhaiskasvatuksesta alkaen ja olla tulevaisuudessa osa oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmia (Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta 2012, 29). Vaikka sukupuolen moninaisuudesta ei suoraa varhaiskasvatukseen liittyen vielä hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa puhutakaan, ovat vaatimukset sukupuolen moninaisuuden näkymisestä selvästi tulevaisuudessa ulottumassa myös varhaiskasvatuksen ja tasa-arvosuunnitelmien piiriin tasa-arvovaltuutetun selvityksen perusteella. Sukupuolen moninaisuuden näkymättömyys niin varhaiskasvatuksessa kuin kouluissakin nähdään ongelmallisena, sillä kokemukset sukupuolen moninaisuudesta alkavat usein jo nuorena (Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta 2012, 21). Selvityksen perusteella myös

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tulisi päivittää niin, ettei sukupuoli jää näkymättömiin, jolloin sukupuolet luetaan helposti stereotyyppioihin perustuvaksi binaariksi.

3.2 Kunnalliset dokumentit

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2011) sukupuolten välinen tasa-arvo näkyy hyvin heikosti. Suunnitelmassa puhutaan yhdenvertaisuudesta yhdessä kohdassa:

Lähtökohtana on, että kaikki lapset ovat yhdenvertaisia ryhmän jäseniä ja heillä on yhdenvertaiset oikeudet oppimiseen. Maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalista osallisuutta tuetaan ja vahvistetaan suomen kielen opetuksella (ibid., 8).

Päiväkotien taustalla siis vaikuttaa ajatus lasten yhdenvertaisuudesta, mutta sukupuolia ei suunnitelmassa ole näkyvillä ollenkaan. Ainoa sektio, joka nimetään vielä vaativan työtä yhdenvertaisuuden eteen, on maahanmuuttajataustaiset lapset. Sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy siis myös Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa jo saavutettuna asiana, jonka eteen ei tarvitse erikseen tehdä työtä. Suunnitelmassa kyllä puhutaan siitä, miten Helsingin varhaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota lapsille ominaiseen toiminnan tapaan (ibid., 3), tuetaan itseksi kasvamista (ibid., 7) sekä korostetaan sitä, ettei kenenkään tarvitse kokea kiusaamista (ibid., 8). Helsingin kaupungin sosiaaliviraston internet-sivuilla päivähoidosta kertovassa kohdassa taas luetellaan asioita, joita Helsingin päivähoidossa pidetään tärkeänä. Siellä varhaiskasvatuksen lähtökohdiksi mainitaan "syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoinen kohtelu" (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto). Metodeja edellä mainittujen seikkojen varmistamiseen ei kuitenkaan selvitetä.

Haluan verrata Vantaan uusinta, vuonna 2012 päivitettyä varhaiskasvatussuunnitelmaa Helsingin vastaavaan, sillä Vantaan suunnitelmassa sukupuolten välinen tasa-arvo on saanut oman alaluvun varhaiskasvatuksen moninaisuutta käsittelevässä osiossa. Luku on ytimekäs:

Sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtaisena tavoitteena on eri sukupuolten välinen tasa-arvoisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksessa lapsille tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet toimia ja ilmaista itseään. Lapsella tulee olla sukupuolestaan riippumatta mahdollisuus leikkiä erilaisia leikkejä ja hänellä on myös oikeus yksilöllisiin mielenkiinnon kohteisiin. Kasvattajilla on vastuu tarjota monipuolisia toimintoja eri sukupuolta edustaville lapsille sekä välttää stereotyyppisten sukupuoliroolimallien vahvistamista.

Tasa-arvoinen varhaiskasvatus lähtee kasvattajan omien, mahdollisesti sukupuolittuneiden ajattelumallien tiedostamisesta ja kyseenalaistamisesta. Tämä edellyttää kasvattajalta arvioivaa ja kehittävää työtettä. (Ibid., 17.)

Vantaan suunnitelma näyttäytyy siis hyvin edistyksellisenä jo siksi, että se ylipäättänsä nostaa sukupuolen ja tasa-arvon esiin näin mittavasti. Luvussa on selkeästi hyödynnetty sukupuolitietoisen kasvatuksen konventioita. Edistyksellistä on myös se, miten luvun alussa on käytetty suoraan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, mutta sukupuolista puhutaan niin, että puhetavalla on mahdollista ulottaa puhe tyttöjen ja poikien yli edustamaan myös muita sukupuolia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vaikutus näkyy myös muiden kulttuurien mainitsemisessa tasa-arvon yhteydessä.

3.3 Ulkoapäin tuleva uhka

Vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.)

Sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtaisena tavoitteena on eri sukupuolten

välinen tasa-arvoisuus. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 17.)

On erikoista, että juuri kulttuurierot nousevat tasa-arvon ja varhaiskasvatuksen yhteydessä esiin useammassa paikassa. Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmaa on tosin päivitetty siltä osin, että tasa-arvo nähdään *lähtökohtaisena tavoitteena* eikä *lähtökohtana*, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa väitetään. Varhaiskasvatussuunnitelmissa ainoa uhka sukupuolten tasa-arvolle nähdään kuitenkin tulevan ulkoapäin. Sirpa Lappalainen huomauttaa väitöskirjassaan (2006), että varhaiskasvatuksen monikulttuurisuusdiskurssi yhdessä suomalaisen tasa-arvomyytin kanssa aiheuttaa sen, että sukupuolen epätasa-arvo paikannetaan “toisiin.” Tämä vaikeuttaa samalla sen näkemisen, että sukupuolta hierarkkisoidaan myös suomalaisissa (kasvatus)konteksteissa. (Ibid., 43.) Myös Kristina Henkel (2010) on huomionnut saman asian. Hän listaa tasa-arvotyötä usein haittaavia asioita ja yksi niistä on myytti siitä, että ajan saatossa olemme automaattisesti tulleet tasa-arvoisemmiksi, vaikka yhteiskunnan sukupuolittaminen on vain vahvistunut. Hänen mukaansa tasa-arvoa ei saa ottaa itsestäänselvyytenä, vaan sen eteen täytyy tehdä aktiivisesti töitä. (Ibid., 63.)

Lappalainen (2006), joka on väitöskirjassaan pureutunut varhaiskasvatuksen kontekstissa kansalaisuuteen, etnisyyteen ja sukupuoleen, avaa suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen (myyttistä) homogeenisyyttä, jonka nopea maahanmuutto rikkoi. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on kulttuuristen erojen *suvaitseminen*, mikä asettaa suomalaisen kulttuurin hierarkiassa ylemmälle tasolle, josta käsin on mahdollista suvaita toisia. (Ibid., 39.) Varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit pystyvät sisällöillään suuntaamaan huomiota tiettyihin tehtäviin (Alasuutari & Karila 2009, 75), ja näiden dokumenttien perusteella se suunnataan tasa-arvoon pyrkimisessä ulkopuolisen uhan torjumiseen. Yllä olevien sitaattien mukaan sukupuolten epätasa-arvo näyttäytyy nimenomaan muista kulttuureista tulevaksi piirteeksi, jota ei suomalaisessa, tasa-arvoisessa yhteiskunnassa suostuta suvaitsemaan. Tällainen argumentointi varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa peittää alleen sen, että myöskään suomalaisessa kulttuurissa ja päiväkodissa tasa-arvo ei toteudu. Lasten tasa-arvoa ei siis dokumenteissa

tarvitsisi puolustaa toisia kulttuureja vastaan, vaan pohtia sitä myös suomalaisen kulttuurin kontekstissa. Suomalainen varhaiskasvatus on osoitettu tutkimuksissa epätasa-arvoiseksi, mutta siihen tarttumista ei kuitenkaan varhaiskasvatuksen dokumenteissa nähdä oleelliseksi.

3.4 Dokumenttien kiinnittyminen päiväkotien arkeen

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa että Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa on selkeä puute sukupuolinäkökulmasta ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisestä. Puutteita on varsinkin uuden tasa-arvo-ohjelman kautta tarkasteltuna, sillä sen vaatimasta sukupuolinäkökulmasta ei suunnitelmissa ole tietoaakaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkistettu painos on vuodelta 2005 ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma on alun perin hyväksytty vuonna 2007 ja tarkistettu painos on vuodelta 2010 (julkaistu 2011). Segregaation purkamisesta ja stereotyyppisten toimintamallien rikkomisesta on puhuttu varovasti jo vuosien 2004–2007 tasa-arvo-ohjelmassa ja hieman suuremmin uudemmassa, vuosien 2008–2011 tasa-arvo-ohjelmassa (Kuusi ym. 2009, 14-16). On siis sinänsä ymmärrettävää, että varsinkin kahdeksan vuotta vanha Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei ole tasa-arvonäkökulmassa ajan tasalla, jos tasa-arvo-ohjelmatkaan eivät ole näkökulmaa osanneet vielä painokkaasti vaatia. Toisaalta esimerkiksi Ruotsissa sukupuolten tasa-arvo ja sukupuolistereotyyppioiden purkaminen ovat olleet mukana yleisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa jo vuodesta 1998 lähtien (Paumo 2012, 143). Puhe siitä, miten tasa-arvo on saavutettu suomalaisessa kulttuurissa, näyttäytyy siis vaarallisena: se luo illuusion siitä, ettei tasa-arvon eteen tarvitse enää tehdä töitä, jolloin Suomi jää jälkeen tasa-arvoon pyrkimisessä. Vantaan suunnitelma sentään osoittaa, että vuonna 2012 päivitetystä suunnitelmasta osataan ottaa tasa-arvo huomioon tasa-arvo-ohjelman vaatimalla tavalla.

Toisaalta jo 1980-1990-lukujen vaihteessa toteutetussa Kajaanin tasa-arvokasvatusprojektissa puhuttiin *päiväkodin tavoitelauseista*, joiden konkretisoiminen päiväkodin arjessa oli yksi hankkeen tavoitteista (Haataja 1992, 2, 16). Jopa yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tuomitaan olevan vain

kevyesti kosketuksissa päiväkodin todelliseen arkeen (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 58). Erilaista suunnittelua ja seurantaa on päiväkodeissa nykyään niin paljon, ettei niiden läpikäymiseen löydy välttämättä tarvittavaa aikaa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 175). Vaikka sukupuolten välinen tasa-arvo olisi varhaiskasvatuksen dokumenteissa läsnä, ei se vielä kerro päiväkotien arjen käytännöistä mitään. Vantaan ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmien erot eivät siis suoranaisesti osoita, että tasa-arvo näkyisi Vantaan päiväkotien arjessa yhtään enempää, kuin Helsingissäkään.

Varhaiskasvatusta ohjaavia dokumentteja päivittäessä tulisi kiinnittää huomiota myös sukupuolivähemmistöjen asemaan, näkyvyyteen ja tukemiseen. Esillä tulisi olla sukupuolen moninaisuus eikä pelkästään sen binaari. Kyse ei ole vain lainsäädännön noudattamisesta, vaan lasten kasvun tukemisesta ja syrjinnän estämisestä, jotka jo nyt kuuluvat varhaiskasvatussuunnitelmaan. Vantaan suunnitelmassa on jo osattu huomioida moninaisuutta, vaikei sitä suoranaisesti dokumentissa nimetäkään, puhumalla sukupuolista tavalla, jolla puhe ulottuu koskemaan myös muita, kuin miehiä ja naisia.

Sukupuolitietoisien näkökulman sisäistäminen varhaiskasvatuksen koulutuspolitiikkaan mahdollistaisi siis monia asioita. Se loisi raameja arjelle, jossa olisi tilaa sukupuolirajojen ylittämislle. Sen lisäksi sukupuolitietoinen kasvatus antaa kasvattajille mahdollisuuden reflektoida ammattitaitoaan ja tulla tietoisemmaksi toiminnastaan. Sekä tutkimieni päiväkotien kasvattajat (KP) että Ylitapio-Mäntylän haastattelemat kasvattajat (2009, 91) kaipasivat arkeensa enemmän tällaista refleksiivisyyttä ja kasvatusmenetelmien pohtimista. Tasa-arvon tuleminen päiväkotiin varhaiskasvatusta ohjaavien dokumenttien kautta ei välttämättä ole toimiva ratkaisu. Onko erilaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen turhaa, jos ne eivät oikeasti pysty ulottumaan päiväkodin arkeen? Ongelmana näyttää olevan varhaiskasvatussuunnitelmien kaltaisten paperitöiden tuleminen päiväkotiin ulkopuolelta, jolloin ne täyttyvät korulauseista eivätkä oikeasta elämästä. Outi Ylitapio-Mäntylän (2012e, 193) mukaan tasa-arvosuunnitelman tulisi olla konkreettinen ja käytäntöön vahvasti kytkeytyvä. Sukupuolitietoisuus olisi yksi tapa konkreettisesti sitoa dokumenteissa esitetyt

tavoitteet keinoihin. Seuraavaksi käännetäänkin katseet päiväkodin arkeen tarkastelemaan päiväkodin tiloja ja niissä tapahtuvaa leikkiä.

4. Näyttämö: Sukupuoli ja leikki tilassa

Erilaisten suunnitelmien lisäksi päiväkodin arjen kulkua kehystävät päiväkodin asettamat aineelliset puitteet. Sosiologi Elina Pajun mukaan päiväkodin esineet ja tilojen rakenteet ovat osaltaan mukana muodostamassa toimintaa ja ihmisten välistä vuorovaikutusta (2013, 76, 81). Sukupuolta ja arkkitehtuuria tutkineen Kirsi Saarikankaan (2006) mukaan tilan merkitysten muotoutumiseen vaikuttavat sekä ympäristö että ihmiset. Konkreettiset asiat kuten huoneiden sijainti ja koko vaikuttavat tilan käyttäjien liikkeisiin ja keskinäisiin suhteisiin. Ajallisuus kietoutuu tilaan nykyisyyden ja menneisyyden kautta. Esimerkiksi muistot saman tai samankaltaisen tilan tapahtumista tai tietyistä henkilöistä voivat vaikuttaa tapaan olla tilassa nykyhetkessä. (Ibid., 9, 86.) Erilaiset tilat, tilanteet, esineet ja sosiaaliset suhteet siis vaikuttavat lasten toiminnan mahdollisuuksiin (ks. Lehtinen 2009, 96; Rutanen 2009, 222).

Saarikankaan (2006) mukaan tilat ja niiden tavat järjestyä vaikuttavat käyttäjiinsä *avaamalla ja rajaamalla toiminnan mahdollisuuksia* (14) sekä määrittämällä liikkumistilaa ja käyttäjien suhteita (27-28). Tilat ovat aktiivisesti mukana tuottamassa mielikuvia maailmasta ja itsestä ja näin ollen voivat myös tuottaa ja ylläpitää sukupuolinormeja. Tilat voivatkin olla sekä sukupuolitettuja että sukupuolittavia. Ajallisuudessaan ja sosiaalisuudessaan tila on keskeinen osa sukupuolen performanssia salliessaan ja rajoittaessaan erilaisia tekoja ja liikkeitä. Tilan sosiaalisen luonteen mukana tiloihin astuu myös valta. (Ibid. 14, 36, 59, 85-87.) Esimerkiksi päiväkodin tilat ovat yleensä aikuisten järjestämiä (Paju 2013, 92-93). Kuitenkin myös käyttäjillä on valtaa suhteessa tilaan ja sen järjestyksiin. Tila ei voi yksinään toimia sukupuolittavana: intressit muodostuvat tilaan yhteistyössä käyttäjien ja kulttuuristen merkitysten kautta. (Saarikangas 2006, 14-15.) Vaikka niin tilojen sijoittelu ja sisustus kuin esineetkin vaikuttavat konkreettisesti ihmisten vuorovaikutukseen ja johdattelevat tapahtumien kulkua,

on toisin toimiminen kuitenkin edelleen mahdollista (Paju 2013, 111, Saarikangas 2006, 87).

Tässä luvussa kuvailen päiväkotien vapaata leikkiä ohjaavia materiaalisia suuntaviivoja ja pohdin niiden suhdetta sukupuolitietoisuuteen. Tutkin minkälaisia normeja kasvattajien luomalla huonejaolla ja tavaroiden asettelulla luodaan ja tuetaan. Ensimmäiseksi määrittelen, mitä vapaa leikki pitää sisällään. Sitten tehdään kiertomatka Mansikoiden ja Mustikoiden huoneisiin, joissa lapset saavat leikkiä vapaasti, ja tarkastellaan, miten tilat on järjestetty. Kun vapaan leikin tilat on piirretty esiin, voidaan siirtyä tarkastelemaan, millaista toimintaa huoneet pitävät sisällään.

4.1 Vapaus valita? Vapaan leikin määritelmät

Vapaa leikki on olemassa vastakohtana ohjatulle ja kontrolloidulle tekemiselle ja on jossain määrin aikuisten ohjauksen ulottumattomissa. Vapaa leikki antaa ainakin näennäisesti lapsille mahdollisuuksia valintojen ja aloitteiden tekemiseen. Näennäiseksi lasten vapauden tekee se, että kasvattajat ovat ohjanneet lapset tietyissä ryhmissä tiettyihin tiloihin, minkä lisäksi leikin ajankohta ja kesto sekä tilojen rakenne ja lelujen sijoittelu luovat puitteita leikeille. (Paju 2013, 73, 92; Rutanen 2009, 212; Vuorisalo 2009, 157.) Leikkitilanteisiin vaikuttavat myös ympäristöön liitetyt vuorovaikutuksen mahdollisuudet. Tiettyjen ihmisten läsnäolo ja esineisiin ja tapahtumiin kiinnittyneet merkitykset ovat mukana luomassa toimintaa (Rutanen 2009, 214). Mahdollisuus tehdä toisin on kuitenkin aina läsnä. Pajun tutkimuksessa lapset käyttivät isoja rekkvoja korokkeina, joiden avulla saattoi yrittää kiivetä päiväkodin aidan yli (2013, 133-134). Henkel taas ehdottaa suoraan, että sukupuolittuneille leluille voi keksiä uusia sisältöjä leikeillä, joissa esimerkiksi ritari voi olla hoivaava isä (2010, 73). Ryhmäjako, tila ja sen esineet antavat siis vihjeitä toiminnasta, johon lapset voivat päiväkodissa tarttua tai olla tarttumatta (Rutanen 2009, 214).

Vapaan leikin määritelmien mukaan kasvattajat näkyvät vapaassa leikissä vain vähän, lähinnä leikkiin tilojen ja ryhmien rajaamisen kautta osallistuvina. Omassa tutkimusmateriaalissani kasvattajat ovat kuitenkin aktiivisesti läsnä myös vapaan

leikin aikana leikkimässä ja pitämässä järjestystä yllä, välillä jopa tekemässä aloitteita leikkiin.

Leo ajaa autohuoneen lattialla yksin keltaisella autolla. Äänistä päätellen nukkehuoneessa leikkii muita. Satu (k)⁸ tulee autohuoneeseen.

Satu: (Ei kuulu.)

Leo: "Se vie ihmisiä sairaalaan."

Satu: "Se vie sairaalaan ihmisiä, oho! Mitä niille ihmisille on tapahtunut?"

Leo: "Ne on sairaita."

Satu: "Ne on sairaita. Millä lailla ne on sairaita?"

Leo: "Siksi ku ne- niitä on ammuttu."

Satu: "Ai mitä tehty? Oho."

Leo: "Niitä ihmisiä on ammuttu."

Satu: "No kukas niitä on ampunu?"

Leo: (Mutinaa.) *Leo ajaa pois päin Sadusta.*

Satu: "Mitä? Odota, odota, mun täytyy tulla lähemmäs, mitä? Kuka?"
Satu konttaa Leon luokse.

Leo: (Ei kuulu kameralle saakka.)

Satu: "Joku setä on ampunu niitä? No voi kamalaa sentään, että nyt semmosta on sattunu että joku on menny heitä ampumaan. Hui. Kuule, saanko mä tulla vähän sun leikkiin mukaan? Voisinko mä olla esimerkiksi lääkäri?"

Leo: (Mutinaa.)

Satu: "Mitä?"

Leo: (Ei kuulu.)

Satu: "Niin, mut kuuntele, haluatko- saanko mä tulla sun leikkiin mukaan? Mä voisin olla hetken lääkäri. Jos sä haluat tuoda niitä ihmisiä mulle vaikka hoitoon. Kyllähän niitäki täytyy hoitaa jos on noin kauheasti tapahtunu."

Satu nousee ja kävelee nukkehuoneeseen.

⁸ Merkitsen litteraatioissa kasvattajat aina kun heidät mainitaan ensimmäisen kerran (k):lla, harjoittelijat (h):lla ja sijaiset (s):llä, jotta he erottuvat lukijalle lapsista.

Satu: “Mä hetken leikin nyt Leon kaa, ku tuli yhtäkkiä mielenkiintonen leikki. Valitan.” (Ei kuulu.)

Kuuluu Ullan (k) naurua.

Satu: “Eiku ihan oikeesti, toi oli niin mielenkiintonen ni nyt munki pitää selvittää. Leo, tää lääkärintakki on mulle vähän pikkunen.” *Satu kävelee takaisin autohuoneeseen nukkehuoneesta hakema lääkärintakki päällään ja kädessään lääkärinlaukku.* (Mustikat päivä 4, tallenne 6, autohuone, 0:00-1:34.⁹)

Myös Niina Rutasen tutkimissa yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa määritellään suoraan, että aikuisten puuttuminen vapaaseen leikkiin on välillä tarpeellista (2009, 210). Aluksi Satu näyttää menevän mukaan Leon leikkiin, koska Leo leikkii yksin tyhjässä huoneessa. Leikin väkivaltaisen aiheen kuultuaan leikin vieminen kohti positiivisempaa lääkärileikkiä näyttäytyy tärkeänä. Vaikka Satu vie Leon sanoittamaa leikkiä eteenpäin lääkärileikiksi, on kyse kuitenkin vielä vapaasta leikistä, sillä lapsilla on myös mahdollisuus olla tarttumatta aikuisen ehdotukseen ja valtaa viedä leikkiä toiseen suuntaan, kuten Leo myöhemmin tekeekin:

Satu (k) on poistunut huoneesta ja Ulla (k) on tullut hänen tilalleen. Huoneessa leikkivät nyt Leon lisäksi myös Petri, Johannes, Veeti, Sofia ja Karri. Petri on tuonut kirjan Ullalle ja istunut tämän syliin Johanneksen kanssa.

Leo: “Nämä, nämä, nämä on kaupassa. Nämä on kaupassa. Nämä on kaupassa.”

Ulla: “Noni, missäs kaupassa ne nyt on sitte?”

Leo: “Ne on kiijakaupassa.”

Ulla: “Missä?”

Leo: “Kiijakaupassa.”

Ulla: “Kirjakaupassa. Saaks sieltä ostettua jotain sairaalatarvikkeita?”

Leo: “Ei.”

Ulla: “Mitäs?”

⁹ Viittaaan kuvausmateriaaliin tästä eteenpäin lyhyemmin (esim. Mustikat 4.6), jolloin ensimmäinen luku viittaa kuvauspäivään ja toinen tallenteen järjestysnumeroon. Tämän jälkeen näkyvissä on kuvauspaikka sekä tilanteen aikajana.

Leo: “Sieltä saa ostettua lääkettä.”

Ulla: “No tilataanpas nyt oikein kunnolla sairaalan varastot täyteen.”

Muiden leikkeihin liittyvää keskustelua.

Leo: “Tämä bussikin tuli tänne. Tämä bussi tuli tämän kaupan-- Tämä bussi on sen kaupan seinä. Leo on se kauppasetä. Leo on kauppapoika. Leo on sitten kauppapoika. Tämä on Leon kioski. Tämä on Leon kioski. Tämä on Leon kioski.”

Ulla: “Aha, ollaankos me vaihettu leikkiä.” (Mustikat 4.6, autohuone, 29:20-31:46.)

Keltainen ambulanssina toiminut auto muuttuu Leon aloitteen myötä kioskiksi. Vaikka Ulla sanoittaa leikkiä vielä hetken sairaalaan liittyväksi (”Saaks sieltä ostettua jotain sairaalatarvikkeita?”), Leo vie leikkiä toiseen suuntaan ja päättääkin bussin olevan nyt kioski, josta saa ostettua “makaroonia ja pagettia ja maksalaatikkoa ja mehua” (Mustikat 4.6, autohuone, 32:17-32:28). Samalla tavalla kuin aikuiset käyttävät valtaansa vapaassa leikissä, voivat myös lapset puuttua ennalta suunniteltuihin ja ohjattuihin tilanteisiin vastustamalla niitä (Kuukka 2009, 109). Ohjattu toiminta ja vapaa toiminta voivat siis olla läsnä myös samassa tilanteessa (Rutanen 2009, 218).

Lasten leikit voivat vaikuttaa myös päiväkodin pedagogiikkaan. Kuvausaikana Mustikoissa Elias, Armas, Karri, Ossi ja Eevi leikkivät perähuoneen nurkassa laivaleikkiä (Mustikat 5.7), joka teki kasvattajiin vaikutuksen (laivaleikkiä on todennäköisesti leikitty myös kuvauspäivien ulkopuolella). Tammikuun purkutilaisuudessa, jossa pohdittiin tulevia sukupuolitietoisuuteen liittyviä tehtäviä molemmille päiväkotiryhmille, Mustikoiden Satu päätti kehittää laivaleikistä myös kasvattajan ohjaaman version, jossa lapset saavat kehittää ohjatusti monipuolisia rooleja (KP).

Eidevaldin (2009) mukaan ruotsalaisessa varhaiskasvatuksessa vapaata leikkiä pidetään melkein pyhänä. Se nähdään lapsille luonnollisena tapana käsitellä kokemuksiaan ja harjaannuttaa taitojaan. (Ibid., 96-98.) Vapaan leikin sisällöt eivät ole kuitenkaan helposti määriteltävissä, kuten yllä olen esittänyt. Aikuisten ja lasten väliset valtakamppailut ovat läsnä sekä ohjatussa että vapaassa

tekemisessä. Lasten ruumiillisuutta tutkinut Anu Kuukka (2009) vangitseekin vapaan leikin olemuksen lauseeseen ”*päiväkodin niin sanotun vapaan toiminnan tilanteissa lapsilla on enemmän mahdollisuuksia suunnitella itse toimintaansa*” (106). Vapaa leikki antaa lapsille siis enemmän mahdollisuuksia toimimiseen, mutta ei luo tilaa, jossa lapsi olisi vapaa yhteiskunnan, kasvattajien, muiden lasten, tilan tai esineiden asettamista odotuksista ja toiminnan suuntaviivoista. Vapaa leikki ei siis ole sen ”luonnollisempi” puite kuin ohjattukaan toiminta kehittyä ja kasvaa.

4.2 Kierros vapaan leikin tiloihin

Ylitapio-Mäntylä korostaa, että lapset osaavat tunnistaa erilaisiin ryhmiin liittyviä sääntöjä ja odotuksia eli he ymmärtävät, mitkä tavat toimia ovat missäkin tilassa sallittuja (2012d, 181). Koska lapset voivat viettää suurimman osan päivästänsä päiväkodissa, asettuvat päiväkodin tilat ensiarvoisen tärkeään asemaan lasten identiteetin ja toiminnan muotoutumisessa (ks. Saarikangas 2006, 9, 86). Huonejakoa ja esineiden asettelua miettiessä on siis tärkeä ymmärtää, että samalla kehystää huoneeseen paikantuvia leikkejä ja rajaa tilaa tietyille lapsille kuuluvaksi ja toisille kuulumattomaksi. Tilajärjestelyiden avulla voi myös vahvistaa tai rikkoa perinteisiä tyttöihin ja poikiin liitettäviä sukupuolistereotypioita (Henkel & Tomicic 2009, 44). Saarikangas korostaakin, että tilan merkitykset muodostuvat toistossa ja rutiineissa – siis performatiivisesti (2006, 86). Se, millaiseen toimintaan tila siis kannustaa, ei ole merkityksetöntä.

Mustikat

Mustikoiden päiväkotiryhmä toimii vanhassa liikehuoneistossa, ja rakennuksen sisä- ja ulkotilat ovat vain Mustikoiden ryhmän käytössä. Tilasta näkee, ettei sitä ole alunperin luotu päiväkodiksi. Esimerkiksi yhdessä leikkihuoneessa (nukkehuone) on liiketiloille ominainen tuulikaappi, jossa sijaitseva ulko-ovi ei kuitenkaan ole käytössä. Mustikoissa vapaa leikki sijoittuu kolmeen eri huoneeseen, joista kaksi toimivat päiväunien aikaan myös niin sanottuina nukkareina eli nukkumistiloina. Leikkihuoneet muuntuvat päiväunien ajaksi

sohvien alta vedettävien sänkyjen avulla nukkumiseen soveltuviksi. Kolmen leikkihuoneen lisäksi Mustikoilla on käytettävissään ruokailutila, jonka pöydillä voidaan myös askarrella, sekä eteinen, jonka yhteydessä on vessat ja pesutilat. Aikuisten tiloja ovat keittiö ja sen yhteydessä oleva siivouskomero sekä työntekijöiden pukuhuone ja vessa. Mustikoiden kasvattajilla ei ole erillistä taukotai työtilaa, vaan tauot vietetään ruokailutilassa, jonka nurkassa on myös kasvattajien työpiste tietokoneineen.

Olen nimennyt Mustikoiden kolme leikkihuonetta nukkehuoneeksi, autohuoneeksi ja perähuoneeksi. Nukke- ja autohuone sijaitsevat peräkkäin, niin että autohuoneeseen on kulku vain nukkehuoneen läpi. Perähuone sijaitsee näistä kahdesta erillään, ja sinne pääsee, kuten nukkehuoneeseenkin, suoraan ruokailuhuoneesta. Olen nimennyt huoneet sen mukaan, miltä ne ensi kädessä näyttävätkin: sukupuolen mukaan jaotelluilta. Perähuone voisi profiloitua myös rakennushuoneeksi¹⁰, sillä sinne on sijoitettu koottavat junaradat, legot ja muut rakennuspalikat. Huone kuitenkin sisältää moninaisempia leikkejä eivätkä rakennusleikit näytä huonetta katsellessa dominoivan tilaa, kuten autoihin ja nukkeihin liittyvät esineet muita leikkihuoneita. Olen siis nimennyt huoneet tätä tutkimusta varten itse, sillä huoneista ei näyttänyt kuvausaikana olevan päiväkodissa yhtenäisiä nimityksiä. Tallenteilla kasvattajat ja lapset kutsuvat perähuonetta perähuoneeksi tai takahuoneeksi (Mustikat 3.11, 26:03, 28:36), mutta Satu käyttää myös autohuoneesta nimitystä perähuone (Mustikat 1.6 19:34).

Nukkehuoneen seinät on maalattu harmaalla, vihreällä ja sinisellä, ikkunassa on siniset verhot. Seiniltä löytyy maalattuja kukkia, kuvakollaaseja ryhmän lapsista, piirustuksia, paperista leikattuja tähtiä sekä muumiperheen hahmoja. Kuvat ovat aseteltu suhteellisen korkealle, enemmän aikuisen kuin lasten silmien tasolle. Lattialla on matto, jossa on Disneyn keijuhahmo. Huoneessa on sohva, jonka alta saa vedettyä sänkyjä, mutta nukkehuonetta ei käytetty nukkarina kuvausten aikana. Nukkehuone on siis ainoa leikkihuone, jossa lapset pystyvät leikkimään muiden vielä ollessa päiväunilla. Huoneessa on kirjahylly, jossa on kirjoja myös lasten ulottuvilla. Ikkunan edessä on punaisia ja vaalean violetteja lelulaatikoita.

¹⁰ Kiinnostavaa on, että myös Pajun (2013, 93) tutkimassa päiväkodissa kolme leikkihuonetta olivat profiloituneet auto-, koti- ja rakennusleikkeihin.

Sohvan edessä on lasten kokoinen pöytä tuoleineen. Lattialla seisoo kookas saareke, jonka toisella puolella on pesukone ja toisella keittiö. Saarekkeen vieressä on nuken sänky ja kehto sekä nukelle tarkoitettut vaaleanpunaiset rattaat. Lelulaatikoista löytyy ainakin pehmoleluja, nukenvaatteita sekä ruuanlaittoon ja kodinhoitoon liittyviä esineitä.

Nukkehuoneen välittömässä yhteydessä on autohuone. Seinät ovat siniharmaat ja ikkunassa on siniset verhot. Seinillä on kuvia Nalle Puhista, Hello Kittystä ja tähdistä. Huoneessa on kaksi sohvaa, joista saa sängyt esiin, kirjahylly ja kolme matalaa pöytää. Hyllyillä on koristeena (korkeutensa vuoksi lasten ulottumattomissa) kilpiä ja robotti. Ikkunalla on rivi punaisia lelulaatikoita. Lattialla on parkkitalo ja automatto, jossa asfalttitie risteilee kaupungin lomassa. Lelulaatikoista löytyy runsaasti pikkuautoja sekä suurempia rekkoja. Yksi lelukori on täynnä pehmoleluja ja toinen hevosia ja ritareita, jotka Vera (kasvattaja) nimeää myös sankareiksi (Mustikat 3.13, 20:18). Pöydällä on harmaa-sininen ritarilinna. Nurkassa olevalla pöydällä on pujottelun harjoitteluun tarkoitettu lelu, jonka mutkittelyssä putkissa voi kuljettaa pieniä palikoita.

Perähuone ei ole yhtä selkeästi sukupuolittunut kuin kaksi ensimmäistä huonetta. Seinät ovat valkoiset ja vihreät, seinällä on orava-juliste sekä kuvakollaaseja ryhmän lapsista. Yhtä seinää hallitsee suuri askarreltu syksy-maisema. Verhoissa on kuva kaupungista ja niiden pääväri on vihreä. Lattialla on pyöreä, vihreä matto. Huoneessa on kolme sohvaa, joista saa sänkyjä, ja kirjahylly, josta löytyy kirjojen lisäksi myös leluja, muun muassa muovisia eläimiä, barbeja, maatila ja vaaleanpunainen matkalaukku, joka avautuessaan muuttuu barbitaloksi. Ikkunan edessä on sinisiä lelulaatikoita, joista löytyy palikoita, pikkuautoja ja puisia junaradan osia junineen. Lattialla on kori täynnä pehmoleluja. Huoneessa olevan, kasvattajien tavaroita sisältävän kaapin päällä on sinisiä jumppamattoja ja suuria, pehmeitä rakennuspalasia.

Mansikat

Mansikoiden tilat sijaitsevat suuressa päiväkotirakennuksessa, jossa toimii myös monta muuta päiväkotiryhmää. Mansikoiden tilat ovat suhteellisen pienet; niihin

kuuluvat vain pitkulainen eteinen, vessa- ja pesutilat, ruokailuhuone ja yksi leikkihuone, joka toimii myös nukkarina. Eteinen on samalla muiden ryhmien käytössä oleva läpikulkutila, josta kuljetaan kasvattajien taukotilaan ja esikoululaisten käyttämään huoneeseen. Koska huoneita on vähän, ovat Mansikoiden vapaan leikin tilanteet jakautuneet leikkihuoneen lisäksi ruokailuhuoneeseen ja eteiseen. Esimerkiksi eteisessä leikitään usein, koska Mansikoiden lapset tarvitsevat vielä ikänsä puolesta runsaasti apua pukeutumisessa ja riisuuntumisessa. Tämä tarkoittaa pitkäkestoisia tilanteita, joissa lapset joutuvat usein odottamaan vuoroaan pitkään, milloin on aikaa tarttua käytävälle sijoitettuihin leluihin.

Eteinen koostuu pitkästä käytävästä, joka toimii myös läpikulkutilana, sekä syvennyksestä, jossa sijaitsevat lasten naulakot ja josta on pääsy vessaan. Pitkä käytävä päättyy toisessa päässä oveen, jonka takana on esikoululaisten käyttämä huone sekä kasvattajien taukotila. Toisessa päässä käytävä päättyy porttiin, joka estää lasten karkaamisen pois heille rajatusta tilasta. Käytävän varrella on myös siivoojan käyttämiä huoltohuoneita. Pitkällä käytävällä, ruoka- ja leikkihuoneen ovien välissä on sininen matto, jonka päällä on leluja. Ruskeassa lelulaatikossa on legoja ja matolla pehmeästä materiaalista valmistettu maatila sekä pehmoleluja.

Mansikoiden ruokailuhuoneessa on lasten ruokapöytien lisäksi tiskipöytä sekä aikuisten työpöytä. Seinällä on Nalle Puh-juliste, eläinkuvia, kuvakollaaseja lapsista sekä askarreltu syksyinen puu. Ikkunassa on vihreä-vaaleanpunaiset kettuverhot. Katosta roikkuu vesivärein maalattuja sateenvarjoja ja ikkunasta askarreltuja lintuja. Yhdellä seinällä on peili, jonka päällä seisoo puisia muumihahmoja. Ruokahuoneessa on myös hyllykkö, josta löytyy kirjoja. Hyllykön edessä on verhoista tutulla kettu-kankaalla päällystetty patja.

Mansikoiden leikkihuoneen seinää hallitsee askarreltu talvimaisema. Huoneen seinustoja kiertävät sängyt, jotka on pakattu sinisten huppujen alle. Lattialla on sininen pyöreä matto sekä automatto. Seinän vierustalla on aikuisten kokoinen nojatuoli, jossa kasvattajat muun muassa lukevat kirjoja lapsille. Huoneessa on kaksi leluhyllykköä. Ensimmäisessä hyllykössä on parkkitalo ja legoja. Isot rekat ovat parkissa hyllyn lokerikoissa. Hyllyn edessä on kehto. Toisesta hyllyköstä

löytyy lisää legoja, junaradan osia, pehmoleluja, pujottelulelu, nukkeja ja nuken amme. Lattialla on kärryt. Leikkihuoneessa on kaksi ovea, toinen eteiseen ja toinen ruokailuhuoneeseen.

Eriytetyt tilat

Mustikoiden huonejako näyttää Mansikoihin verrattuna hyvin sukupuolittuneelta. Nukkehuone on hoivaleikkeihin ja kodinhoitoon liittyviä tavaroita täynnä eli näyttäyty kotina – perinteisenä naisten alueena. Tila ei sentään ole suljettu, kuten Pajun tutkimassa päiväkodissa, jossa kotileikkien tila oli suljettava komero (2013, 93). Sen sijaan huone toimii läpikulkutilana autohuoneeseen, mikä saattaa viestiä siitä, että tyttöjen oletetaan kestävän enemmän häiriötekijöitä (ks. esim. Henkel 2010, 19). Autohuoneessa leikkikalut ovat taas pääsääntöisesti erilaisten moottoriajoneuvojen ympärille rakennettuja. Samaan tilaan on myös asetettu teknisempi lelu, jolla harjoitellaan pujottelemista. Huoneiden sukupuolittuneisuutta ei riitä rikkomaan se, että autohuoneen seinälle on asetettu kuva Hello Kittystä. Perähuoneen esineet ovat taas moninaisempia: rakentamaan kutsuvat erilaiset palikat ja junaradan osat, mutta sen lisäksi muovieläimet, autot ja barbit kielivät moninaisista leikin mahdollisuuksista. Mansikoiden tilat eroavat jo huonemäärän vuoksi Mustikoista; mahdollisuutta tiloihin, joihin olisi jaettu erilaisia leluja, ei edes ole.

Mustikoiden kolme huonetta näyttävät lähettävän selkeitä viestejä siitä, millaisia leikkejä kussakin huoneessa on mahdollista leikkiä. Tutkijalle viesti näyttäyty vahvasti sukupuolittuneena; nukke- ja autoleikit kuuluvat eri huoneisiin eli ehkä myös tyttöjen ja poikien kuuluu pysyä erillään? (Vrt. Paju 2013, 93-94.) Viestin lähettäjiksi paikantuvat kasvattajat, joilla on valta lelujen sijoitteluun. Sukupuolittava viesti ei kuitenkaan aina synny tietoisesti. Mustikoista nousi esiin samankaltainen sukupuolittaminen myös pottien kanssa; tytöillä on poikkeuksetta vaaleanpunaiset potat ja pojilla siniset tai vihreät¹¹. Kun ensimmäisessä kehityspalaverissa pottien värikoodit otettiin puheeksi, kertoivat kasvattajat, että

¹¹ Potat ovat päiväkodin omaisuutta, mutta jokaisella lapsella on oma nimikkopotta. Mansikoissa pottien värien kanssa oli erilainen linjaus, ja kaikkien lasten potat olivat vaaleanpunaiset.

potat oli jaettu lapsille sattumanvaraisesti (KP). Sukupuolinormien vahvuus onkin juuri niiden toimiminen näkymättömissä, jolloin oma sukupuoliittunut toiminta tuntuu ”sattumanvaraiselta.” Henkel (2010) nimeääkin näkymättömyyden yhdeksi hallintatekniikaksi, jolla saadaan ylläpidettyä vallitsevia sukupuolirooleja. Sen vuoksi tiedostamattomien, sukupuoleen perustuvien ajatusten ja odotuksien näkyväksi tekeminen on tärkeää. (Ibid., 39, 48.)

4.3 Leikkien sijoittuminen päiväkotiin

Mustikoiden 29 kuvatusta vapaan leikin tilanteesta 13 on kuvattu perähuoneessa, 10 nukkehuoneessa ja 13 autohuoneessa. Seitsemän nukke- ja autohuoneessa kuvatuista tilanteista on jakautunut molempiin huoneisiin. Mansikoissa on kuvattu 22 vapaan leikin tilannetta, joista 10 leikkihuoneessa, 5 ruokailuhuoneessa (yksi näistä tallenteista osittain molemmissa) ja 9 eteisessä. Vaikka leikille on varattu oma huoneensa, jakaantuu leikki kuitenkin kaikkiin huoneisiin, etenkin eteiseen, lähes yhtä usein. Olen havainnoinut huoneisiin sijoittuneita leikkejä ja leikkijöitä tallenteilta ja karkeasti kirjoittanut tapahtumia ylös seuraavalla tavalla:

Teemu, Rea ja Ninni ovat leikkineet risteilyä, Henna (k) puhuu siitä heidän kanssaan. Ninni ja Rea huutavat ”piipaapiipaa”, eivät näy kuvassa. Teemu on tullut pois risteilyltä ja katsoo vierestä, kun Henna istuu lattialla ja lukee sylissä istuvalle Peetulle kirjaa. Armas leikkii parkkitalolla, istuu sen päällä ja toistelee myös ”piipaapiipaa”. Aino on vieressä paloauto kädessä. Teemu menee makoilemaan sängylle. Rea tulee Hennan viereen, Peetu juoksee sylistä pois ja kiipeää sängylle. Elli tulee kuvaan leikkikännykkä kädessä. Rea kiipeää istumaan Brion karryyn. Ninni ja Peetu istuvat peräkkäin sängyllä, vieressä Teemu on valahtanut sänkyjen väliseen rakoön. Armas työntää Brion karryä. Elli tuo kirjan Hennalle ”Lukee tämä.” Teemu huutaa sänkyjen alla apua. Ninni tulee ja istuu suoraan Hennan syliin, Elli tuo kirjaa uudestaan, Peetu istuu myös Hennan syliin, joka nyt istuttaa Ellin lattialle viereen ja aloittaa lukemaan kirjaa. Anu (h) tulee huoneeseen, nostaa Teemun pois sängyn alta. Armas on kiivennyt taas parkkitalon päälle. Rea työntää karryissä nyt nukkea. Aino kantaa punaista sankoa kädessään, kävelee

ympäri huonetta. Teemukin on liittynyt Hennan ympärille kuuntelemaan lukemista. Anu käskee Rean ja Armaan pois istumasta parkkitalon päältä. (Mansikat 5.5, leikkihuone, 00:00-05:05.)

Etenkin Mansikoiden leikkihetket ovat yllä olevan katkelman tavoin sekavia ja kuvassa tapahtuu paljon, kun lapset vaihtavat leluja ja leikkejä vauhdissa. Myös Puroila on huomionnut omassa aineistossaan päiväkodin kohtaamisten kompleksisuuden: samaan aikaan tapahtuu monenlaisia kohtaamisia, jotka voivat olla kestoiltaan hyvinkin lyhyitä ennen kuin siirrytään jo eteenpäin (2002, 147). Vanhempien Mustikoiden leikki taas näyttäytyy pitkäjänteisemmältä ja selkeämmin seurattavalta kuin nuorempien Mansikoiden. Ikä näkyy myös siinä, että Mustikan lapset ovat kyvykkäämpiä leikkimään mielikuvitusleikkejä, mikä kertoo abstraktin ajattelun kehittymisestä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21). Havainnointieni pohjalta olen koonnut vielä tarkemmat, huonekohtaiset listat leikkijöistä ja leikeistä. Karkean ylöskirjaamisen avulla pystyin näkemään pääpiirteittäin millaisia leikkejä eri huoneissa leikitään ja ketkä tarttuvat millaisiin leluihin tai leikkeihin.

Mustikat

Kuvausten aikana nukkehuoneessa leikki sekä tyttöjä että poikia, mutta esimerkiksi nuken hoitaminen ja nuken vaatteiden itsensä päälle pukeminen olivat lähes yksinomaan tyttöjen toimintaa. Nukkehuoneen leikit rakentuivat useimmiten kotiin ja hoivaan liittyvien tavaroiden ja leikkien ympärille: nukkien lisäksi esimerkiksi vaatteisiin, pesukoneeseen, silitysrautaan, syöttämiseen ja nukuttamiseen. Luovempia leikkejä ovat riviin asetetuilla tuoleilla leikitty junassa matkustaminen Ullan (k) kanssa sekä lääkärilaukun kanssa leikitty lääkärileikki, jossa tutkitaan lapsia Sadun (k) kanssa sekä eläinlääkärileikki jossa potilaina olivat pehmolelut Veran (k) kanssa. Kun huoneessa oli kaivureita, paloautoja ja pikkuautoja, ne olivat useimmiten poikien käsissä. Kaikista eniten nukkehuoneessa leikittiin nukkeen liittyviä leikkejä.

Myös autohuoneessa leikkivät tytöt ja pojat. Kuitenkin pikkuautoilla, helikoptereilla ja rekka-autoilla leikkivät useimmin pojat. Luovia leikkejä oli

kasvattajien (Satu, Ulla) kanssa leikitty lääkrileikki, jossa potilaina olivat muun muassa ritarilinnan kuuluvat hahmot ja pikkuautot sekä Ullan kanssa leikitty kioskileikki. Lelut näyttävät kulkeutuvan huoneiden välillä jonkin verran; välillä nukke käy Leean, ja kerran sekä Katan että Sofian mukana pistäytymässä autohuoneessa ja autot poikien käsissä nukkehuoneessa. Eniten autohuoneessa leikitään pikkuautoilla ja muilla ajoneuvoilla.

Perähuoneessa leikit ja leikkijät ovat monipuolisempia. Palikat, junaradat, rakennustyövälineet ja isot rakennuspalat houkuttavat luokseen niin tyttöjä kuin poikiakin. Niiden lisäksi autot ja muovieläimet ovat suosituimpia leluja. Ero näkyy myös luovissa leikeissä; perähuoneessa rakennetaan taloja Ullan (k) kanssa ja hyppyreitä Sadun (k) avustuksella. Eväs- ja laivaretkellä ollaan isossa joukossa, jossa on sekä tyttöjä että poikia, kun taas esimerkiksi autohuoneen lääkäri- ja kioskileikkiin osallistui vain poikia. Nurkassa leikittävät eväs- ja laivaretket tapahtuivat ilman kasvattajien ohjausta, muiden huoneiden leikeistä poiketen. Vaikka perähuone sijaitsee erillään auto- ja nukkehuoneesta, näyttää myös sen ja muiden huoneiden välillä kulkeutuvan leluja. Esimerkiksi autohuoneesta haetaan luvan kanssa pikkuautoja mukaan perähuoneen leikkeihin.

Mustikoiden nukkehuoneesta kirjasin karkeasti ylös 22 erilaista leikkiin tai leluun kiinnittymistä, autohuoneesta 19 ja perähuoneesta 23. Vaikka kuvailin perähuoneen mahdollisuuksia leikkiin laajemmiksi kuin muissa, ovat luvut kaikissa huoneissa suhteellisen samat. Toisaalta esimerkiksi nukkehuoneessa erilaiset lelut ja leikit kuitenkin lähes aina kiinnittyvät jollain tavalla nukkeihin, vaikka olen laskenut ne erillisiksi leikeiksi. Mustikoiden leikin jakaantumista tarkastellessa näyttää siis siltä, että lapset seuraavat huoneiden ja lelujen piirtämiä suuntaviivoja suhteellisen tarkasti. Myös Paju teki samankaltaisen havainnon omassa tutkimuksessaan: kun leikkivälineet ovat selkeästi ryhmitelty tiloihin sukupuolittuneesti, leikit seurailevat niiden luomia mahdollisuuksia. Kun Pajun tutkimassa päiväkodissa kotileikkiin liittyvät esineet siirrettiin pois omasta komerostaan, tyttöjen ja poikien leikit pääsivät välillä myös yhdistymään. Pajun mukaan sukupuolen mukaan luodut huonejaot erottavat tytöt ja pojat siis leikkimään erillään. (2013, 93-94.) Myös oma aineistoni Mustikoista näyttää tukevan tätä havaintoa.

Mansikat

Mansikoiden leikkihuoneessa leikittiin runsaasti erilaisilla leluilla, sillä lähes kaikki Mansikoiden lelut sijaitsevat leikkihuoneessa. Suosituimpia leikkejä ovat kirjojen lukeminen, parkkitalolla leikkiminen, rekka-autojen ja kärkyjen työntäminen ja nukkeleikit. Luovempia leikkejä ovat erilaiset retkileikit ja sängyn väleihin piiloutuminen.

Eteisessä leikitään muun muassa palikoilla, rekka-autoilla, pikkuautoilla ja kärkyillä. Tila mahdollistaa myös sen, että lattialle unohtuneita vaatteita ja kenkiä tutkitaan ja kokeillaan päälle. Kerran kasvattajat Elina ja Henna leikkivät Marin ja Ninnin kanssa tarhaa, jossa pääsääntöisesti Mari haki muovista karhua pois tarhasta (Elinalta) ja toi karhun takaisin hoitoon. Eteisen suosituin leikki on ehdottomasti rekkaralli, jossa kookkaita rekkoja työnnetään juosten eteisen pitkällä käytävällä.

Ruokailuhuoneessa leikitään rekka-autoilla ja nukeilla sekä työnnetään kärkyä. Huoneessa rakennetaan myös patjoista maja ja retkeillään. Tuoleista rakennetaan juna tai ne kumotaan sivuttain ja niillä ratsastetaan kuin hevosilla. Useimmiten huoneessa ajetaan rekkarallia pöytien ympäri.

Koska Mansikoilla on vain vähän huoneita käytössään ja useimmiten leikki paikantui yhteen huoneeseen kerrallaan, eivät tilat ole sukupuolittuneet samalla tavalla kuin Mustikoilla. Leluissa jakoa kuitenkin näkyy: nukeilla leikkivät useimmiten tytöt ja rekka-autoilla pojat. Kuitenkin esimerkiksi pikkuautoilla leikkiminen oli sekä tytöille että pojille yleistä. Mansikoilla lelut liikkuvat huoneiden väliä aktiivisemmin kuin Mustikoilla, koska eteisen ja ruokailuhuoneen leluvalikoima oli suppea. Etenkin rekka-autot ja kärkyt kulkivat renkaidensa päällä huoneesta toiseen helposti.

Tilojen asettamien puitteiden lisäksi Mansikoiden lievempään sukupuolittamiseen liittyy myös lasten ikä. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä vähemmän tälle sallitaan sukupuolirajojen ulkopuolella toimimista (Ylitapio-Mäntylä 2009, 109).

Ylitapio-Mäntylä käyttää esimerkkinä sukkahousuja, jotka ovat sallittu vaatekappale pienille pojille, mutta jossain vaiheessa vaate muuttuu kalsareiksi, vaikka tytöt jatkavat sukkahousujen käyttöä (2009, 113). Myös Mustikoiden kasvattajien keskustelut tukivat tätä näkemystä: pottien väreistä puhuttaessa Mustikoiden kasvattajat Ulla ja Satu olivat sitä mieltä, ettei Mansikoiden linjaus vaaleanpunaisista potista menisi läpi ryhmässä, jossa lapset ovat vanhempia, sillä pojat kieltäytyisivät käyttämästä vaaleanpunaista pottaa (KP). Jossain vaiheessa vaaleanpunainen siis muuttuu sopimattomaksi väriksi pojille. Huomattavaa on, että huolta ei kanneta tytöistä, jotka saattaisivat kieltäytyä käyttämästä sinistä tai vihreää pottaa. Mitä vanhemmaksi lapset kasvavat, sen tärkeämpää on siis vartioida sukupuolirajoja ja etenkin maskuliinisuuden rajoja.

Näkisin, että iällä on myös vaikutusta siihen, etteivät lapset vielä osaa toistaa esineitä oikein ja tämän vuoksi uskaltavat tarttua myös esineisiin, joita ei ole heille suunnattu. Paju ottaa esiin sen, miten tietyt merkitykset kiinnittyvät esineisiin jatkuvan toiston kautta (2013, 92). Samalla tavalla, kuin Mansikoiden Ninni usein leikkii paloauton tai muovisen renkaan olevan kännykkä, pystyvät Mansikoiden tytöt tarttumaan pikkuautoihin useammin kuin tytöt Mustikoissa, sillä käyttötarkoitukset ja käyttäjät eivät vielä ole koodaantuneet esineisiin 1-2-vuotiailla lapsilla niin vahvasti.

Sukupuolittunut leikki

Kasvattajien huoneiden välille vetämät rajat näyttävät siis toimivan myös käytännössä: lelut ja leikit pysyvät suurin piirtein niille varatuissa tiloissa. Sukupuolittuneet tilat näyttävät vahvistavan stereotyyppioita siitä, millainen tytön tai pojan kuuluu olla ja mitä ja millä tytön ja pojan on sopiva leikkiä (ks. Henkel & Tomicic 2009, 44). Jotkin lelut, varsinkin autot ja kärryt, kulkevat helpommin huoneiden väliä kun taas hoivaan liittyvät tavarat näyttävät pysyvän sekä Mustikoissa että Mansikoissa enemmän paikallaan. Mustikoissa nuket kulkeutuvat vain muutaman kerran huoneesta toiseen, muut hoivaan liittyvät esineet eivät lähes ollenkaan. Yhdellä kerralla nuken kanssa autohuoneeseen menemistä yritetään myös kieltää maanittelemalla lasta takaisin nukkehuoneeseen, koska kaikki nukkeen liittyvät esineet sijaitsevat siellä

(Mustikat 2.1). Myös Mansikoissa nukkien kulkeutuminen leikkihuoneesta ruokahuoneeseen tapahtuu vain kerran. Eteiseen nukkia ei tuotu kertaakaan, vaikka esimerkiksi rekka-autot kulkivat sujuvasti huoneesta toiseen. Lelujen liike näyttää seuraavan historiallista mallia, joiden mukaan koti ja naiset kuuluvat yksityiseen tilaan, kun taas miehet autoineen pystyvät liikkumaan myös kodin ulkopuolella julkisessa tilassa. Pajun tutkimuksessa samanlainen yksityisen ja julkisen jako näkyi siinä, että kotileikkiin liittyvät lelut oli asetettu suljettavaan komeroon, jossa tytöt leikkivät keskenään. (2013, 94). Sekä Mustikoissa että Mansikoissa koti- ja hoivaleikit sijoittuvat avonaisiin tiloihin, joissa tapahtuu myös muuta leikkiä. Lapset eivät myöskään olleet jakaantuneet sukupuolen perusteella erillisiin tiloihin niin jyrkästi, kuin Pajun tutkimuksessa (Paju 2013, 93).

Tiloja ja niihin jakautuneita leikkejä ja leluja tarkastellessa Mustikoiden ja Mansikoiden arki näyttää erilaiselta. Mustikoiden leikit auto- ja nukkehuoneissa näyttää kahtia rajatulta. Perähuoneessa, joka ei ole niin vahvasti sukupuoleen koodattu, tytöt ja pojat leikkivät useammin yhdessä. Myös Pajun päiväkodissa kotileikkiin liittyvien tavaroiden siirtäminen samaan huoneeseen auto- ja junaleikkien kanssa tuotti uudenlaista arkea, jossa tytöt ja pojat saattoivat leikkiä rinnakkain (2013, 94). Mansikoilla sukupuolittuminen ei ole tiloissa yhtä näkyvää, mutta myös tietyt sukupuolittuneet lelut kutsuvat selvästi enemmän tyttöjä tai poikia puoleensa. On vaikea erottaa, onko Mansikoiden lievempi sukupuolittaminen enemmän tilanjakoon vai ikään liittyvä kysymys. Ikä kuitenkin näkyy myös leikeissä: vanhemmat lapset osaavat leikkiä esimerkiksi mielikuvitusta vaativia retki- ja matkaleikkejä, joihin ei tarvitse välttämättä muuta rekvisiittaa kuin kaverin tai huoneen nurkan, kun taas nuoremmat lapset vasta opettelevat esineiden käyttötarkoituksia (ks. Helenius & Korhonen 2005, 22).

Tässä luvussa olen tutkinut lasten toiminnan mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia leikkihuoneiden tilanjärjestelyiden kautta. Olen pyrkinyt avaamaan tilaan liittyviä valtasuhteita ja niiden vaikutuksia. Seuraavaksi käännetään katse kohti vapaan leikin tilanteita ja kasvattajien toimintaa.

5. Ohjaus: Kasvattajat ja normatiivisuus

Eidevaldin (2009, 166, 169-170) tutkimuksessa kasvattajat olivat sitä mieltä, että lapsilla on päiväkodissa yhtäläiset mahdollisuudet sukupuoleen katsomatta, mutta tutkimustulosten mukaan päiväkodit eivät tarjonneet lapsille samoja oikeuksia ja velvollisuuksia. Kasvattajat kuvasivat tyttöjä kärsivällisiksi ja poikia kärsimättömiksi toimijoiksi, vaikka kärsivällisyys ja kärsimättömyys eivät olleet piirteitä, joita Eidevaldin videoaineiston perusteella voitaisiin liittää koko tyttö- tai poikaryhmän ominaisuuksiksi tai sanoa puuttuvan kokonaan toisesta ryhmästä. Tällaisten stereotypioihin perustuvien odotusten vuoksi kasvattajilla oli esimerkiksi vähemmän sietokykyä tyttöjen äänekkäälle leikkimiselle, ja tytöiltä odotettiin käyttäytymistä, jolla otetaan muut huomioon. Samanlaiset odotukset eivät koskeneet poikia. (Ibid., 109, 191, 195-196). Tässä luvussa tutkin sukupuolistereotyyppien toimimista eli sitä, miten normatiivisuus näkyy päiväkodin arjessa. Anna-Maija Puroila tuokin esiin päiväkodin piilosäännöt, joita aikuiset käyttävät lasten toiminnan tietynlaiseen suuntaamiseen (2002, 90). Sukupuoli- ja heteronormatiivisuus ovat tällaisia piilosääntöjä, joilla lasta yritetään ohjata tiettyjen rajojen sisään sopivaan rooliin.

Olen poiminut tähän lukuun sukupuolitietoisien pedagogiikan kannalta mielenkiintoisia tilanteita Mustikoiden ja Mansikoiden arjesta. Kohtaukset ovat pääsääntöisesti poimittu vapaan leikin hetkistä, mutta nostan esiin myös kaksi ohjattua askarteluhetkeä. Tutkin millaisia eroja sukupuoli tuottaa näissä tilanteissa. Vaikka esiin nostetut esimerkit keskittyvät lähinnä negatiivisiin tilanteisiin sukupuolitietoisuuden kannalta, on hyvä muistaa, etteivät ne kerro koko totuutta ryhmien arjesta. Ensimmäiseksi nostan esiin tilanteita, joissa lapset ylittävät rajoja – näkymättömiä, eri sukupuolille määriteltyjä rajoja, sekä konkreettisia, huonejaolla luotuja rajoja, ja erityisesti kasvattajien osaa näissä tilanteissa. Seuraavaksi tarkastelen vapaan leikin roolitusta, eli sukupuolitietoisuuden tutkimuksen yhtä klassisinta kysymystä: millaisia rooleja tytöt ja pojat ottavat tai saavat? Lopuksi pohdin sukupuolitietoista kasvatusta suhteessa päiväkodin arkeen ja laajemmin liittyen sukupuolten segregatioon.

5.1 Ylirajainen toiminta – kasvattajien suhtautuminen lasten epätyypillisiin ja tyypillisiin leikkeihin

Sukupuolitietoiseen kasvatukseen kuuluu sekä tyttöjen että poikien roolien laajentaminen. Henkel (2010) listaakin yhdeksi tyypilliseksi virheeksi ajatuksen siitä, että vain tyttöjen kannustaminen pois kiltin ja tottelevan roolista olisi tasa-arvokasvatuksen tavoitteena. Tytöt ovat kuitenkin jo ylittäneet sellaisia sukupuolirajoja, joiden lähelle pojat eivät vielä ole päässeet. (Ibid., 65.) Esimerkiksi autoleikit ovat usein sallitumpia tytöille kuin hoivaleikit pojille (mm. Kalliala 1999, 201; Ylitapio-Mäntylä 2012c, 79). Miesten ja poikien olemisen sallitut tavat muodostavat kapeammin rajatun tilan, jota myös vartioidaan tiukemmin (Henkel 2010, 65; Juutilainen 2005, 30). Tämä ero näkyy vahvasti myös tässä alaluvussa, sillä lähes kaikki esimerkit koskevat poikien toimintaa stereotyyppisesti tytöille ajatelluilla alueilla.

”Tutti ei kuulu sinne autoon!” – Pojat hoivaajina

Kata ja Leea leikkivät nukkehuoneessa Veran (k) kanssa, Leo ja Karri autohuoneessa Petran (k) kanssa. Leea leikkii nukella niin, että se makaa suurimman osan ajasta Veran sylissä, jonne Leea tuo muun muassa tuttipulloa, jolla Veran täytyy syöttää nukkea. Kata on mennyt kylvettämään nukkea autohuoneeseen. Vera istuu huoneiden oviaukon vieressä olevalla tuolilla. Kamera on nukkehuoneessa, mutta oviaukosta näkee myös autohuoneen puolelle.

Vera: "Haluutko tulla Kata tälle puolelle leikkimään? Kata. Kata."

(Kuuluu autohuoneesta, kuvakulman ulkopuolelta) Kata: "Et saa ottaa sitä."

Vera: "Kata, haluaisitko tulla tänne puolelle leikkimään kato ku täällä on kaikki vauvantarvikkeita tällä puolella?"

Karri tulee nukkehuoneeseen.

Karri: "Missä mä voin hoitaa toista vauvaa?"

Vera: "Niin kato ku täällä on kaikki vauvantarvikkeita."

Karri: "Missä on toinen vauva?"

Vera: "Täällä on yksi vauva ja sitte Katalla on toinen vauva."

Karri: "Miks Leealla on tämä vauva?" *Osoittaa Veran sylissä olevaa nukkea.*

Vera: "No ku Leea hoitaa nyt tätä vauvaa, joo-o. Laitatko sille tutti suuhun?" *kysyy Karrilta, jolla on tutti kädessä.*

Karri: "En."

Vera: "Etkö laita."

Karri menee takaisin autohuoneeseen, vie tutin Leon autoon.

Vera: "Hei Karri, tutti ei kuulu sinne autoon."

Kata: "Ei, ei, se on pesussa. Se on pesussa." *Tilanne ei näy kameralle, mutta Karri yrittää todennäköisesti laittaa tuttia Katan nukelle autohuoneessa.*

Karri: "Miksen voi laittaa siihen?"

Kata: "Se on pesussa."

Petra: (Ei saa selvää.) "Sillä on niin pieni suu."

(Huutoa.)

Petra: "Hei, ei tarvi kiljuu. Hei kato sulla oli se autoleikki, mää voin ottaa sen tutin, ni sä voit jatkaa sitä autoleikkiä. Siellä on helikopterit ja kaikki. (Ei saa selvää)." (Mustikat 2.1, nukke- ja autohuone, 5:49-07:35.)

Yllä oleva kohtausta paljastaa monenlaista rajojen vartiointia. Kohtauksesta näkyy, kuinka Kata ja Karri sekä tietyt lelut haluttaisiin pitää "oikeissa" huoneissa – eli Kata nukkehuoneessa hoivaan liittyvien lelujen kanssa ja Karri autohuoneessa helikoptereiden ja autojen keskellä. Edes tutti ei saisi ylittää rajaa menemällä rekka-auton kyytiin. Palaan huonerajojen vartiointiin tuonnempana ja keskityn tässä pohtimaan sitä, kuinka Karrin mahdollisuus hoivaleikkiin estetään.

Nukkehuoneessa Vera (kasvattaja) on leikkinyt nukkeleikkiä erityisesti Leean kanssa osallistuen itse aktiivisesti leikkiin sanoittamalla sitä sekä hoivaamalla nukkea Leean tuomilla esineillä. Kata taas leikkii nuken kanssa itsenäisemmin, ja vie nuken kylpyyn autohuoneeseen kielloista huolimatta. Vaikka Karri osoittaa suoraan haluavansa mukaan nukkeleikkiin, Vera ei lämpene ehdotukselle, vaan kertoo nukkien olevan varattu. Kuitenkin Leean leikkiin, jossa nukke on lähes koko ajan Veran sylissä, olisi ollut helppo ottaa Karri mukaan, jos Vera olisi niin halunnut. Karrin ollessa läsnä Veran leikkiä sanoittava puhe tyrehtyy ja hän kumartuu nuken päälle. Puheen lisäksi hän siis viestii myös kehonkielellään ja

hiljaisuudellaan, ettei Karri sovi leikkiin mukaan. Kun Vera kysyy haluaako Karri laittaa kädessään olevan tutin nukun suuhun, on Karrilla kaikki syyt olettaa, että samalla tutti siirtyy Leean leikkiin, sillä Veran sylissä oleva nukke on merkitty Leealle kuuluvaksi. Kuitenkaan tutin vieminen mukaan autoleikkiin ei myöskään ole sallittua, eikä tutin laittaminen Katalla olevan (väärän) nukun suuhun onnistu ilman kieltoja. Karri komennetaan jatkamaan pojalle sopivaa leikkiä, jossa on mukana “helikopterit ja kaikki”.

Yrityksistään huolimatta Karri ei siis saa tarttua hoivaleikkiin. Myöhemmin samassa tilanteessa on paljon kohtia, joissa nuket jäävät Leealta ja Katalta vähälle huomiolle, ja voisivat olla vapaita Karrille. Vera ei kuitenkaan ilmoita, että nyt Karrilla olisi mahdollisuus tulla leikkimään nukella. Veran ja Petran negatiivisten asenteiden takana voi vaikuttaa myös Karrin maine haastavana lapsena, jolloin konflikteja yritetään ennaltaehkäistä esimerkiksi sillä, ettei Karri saa tulla keskelle toisten lasten leikkejä. Kuitenkin tilanteessa huoneiden ja lelujen rajoja vartioidaan erityisen tarkasti. Ennen kaikkea tilanteesta puuttuu leikin ohjaaminen, jonka avulla Karrikin voitaisiin ottaa osaksi hoivaleikkiä. Ylitapio-Mäntylä onkin ottanut esiin sen, miten helposti sosiaalisissa tilanteissa tukahdutetaan poikien yritykset osallistua hoivaamiseen (2009, 80). Kasvattajien huomaamattomatkin reaktiot, kuten ilmeet ja eleet, viestittävät siitä, onko leluvalinta onnistunut (ibid., 108).

Myös Mansikoista löytyy tilanne, jossa poika pyrkii tytön nukkeleikkiin mukaan, mutta tilanteessa mukana oleva kasvattaja, Aamu, toimii eri tavalla, kuin Mustikoiden Vera ja Petra.

Leikkihuoneessa leikkivät Elli, Laura, Rea, Teemu, Peetu, Joonatan ja Ninni, Anun (h) ja Aamun (k) kanssa. Rea työntää nukkea kärryissä.

Rea: ”Syliin! Ota se syliin.” *Antaa nukun Aamun syliin. Aamu istuu lattialle.*

Aamu: ”Ai syliinkö? Ai, ai. Onkohan vauvalla nälkä?”

Rea: ”Joo.”

Aamu: ”Mitäs me syötettäs vauvalle?”

Rea: ”Tää.” *Ojentaa muovisen kissalelun Aamulle.*

Aamu: ”Siitäkö annetaan ruokaa.” *Syöttää lelua nukelle.* ”Mitäs sitte?”

Rea: ”Ruisleipää”

Aamu: ”Ai ruisleipää! Syökö vauva ruisleipää?”

Rea: ”Joo.” *Aamu syöttää nukkea.*

Aamu: ”Oi oi, nyt on vauvalla masu ihan täynnä. Mitä pitäs sitten tehdä?”

Teemu on aiemmin katsonut leikkiä vieressä seisten, nyt hän istuu lattialle Rean viereen.

Teemu: ”Nukutetaan. Se nukutetaan.”

Aamu: ”Ai nukutetaan! Meneekö vauva päivälevolle?”

(Epäselvää keskustelua).

Aamu: ”Minnehän tää vauva menis?”

Rea on nousemassa ylös kärryihin tukeutuen. Laura tarttuu kärryihin.

Aamu: ”Hei Laura, Laura ne oli nyt Realla ne kärryt!”

Tällä aikaa Teemu ottaa vauvan Aamun sylistä ja lähtee kävelemään kohti sänkyä.

Aamu: ”Mihin sä Teemu viet sen vauvan nukkuun?”

Teemu: ”Tänne, tänne.”

Aamu: ”Oi sinne sänkyyn! Oi että!” *Sänky ei näy kameralle.* ”Elli äläpä ota sitä, kun vauva meni nyt nukkumaan. Teemu laitto vauvan nyt nukkuun.”

Rea odottaa Aamun edessä vaunujen kanssa. Laura ähisee.

Aamu: ”Mitä, tuliko taas kiukku.” *Nostaa Lauran syliin.*

Aamu: ”Siellä nyt vauva nukkuu.”

Rea: ”Leipää.” *Leikkii syöttävänsä Aamun sylissä istuvaa Lauraa.*

Aamu: ”Ai leipää annat Lauralle? Syökö Laurakin leipää? Namnam. Älä ota tuttia pois Lauran suusta.”

Rea: ”Maha täynnä.”

Aamu: ”Ai onko Laurallaki nyt maha täynnä?”

Rea: ”Joo, se menee nukkuun.”

Aamu: ”Nukkumaan, ei mee ihan vielä nukkumaan.”

Elli: ”Elli nukkumaan.”

Aamu: ”Ai kaikkiko meette nukkumaan? Tuliko teille väsy?”

Rea menee etsimään nukkea.

Rea: ”Missä vauva on?”

Aamu: ”Mihis se vauva nyt meni? Annatko sen Elli takasi, se oli Realla leikissä.” *Elli juoksee huoneessa nukke kainalossa. Aamu nousee lattialta.*

“Elli hei, annatko sen Realle takas, sä voit vaikka hoitaa tästä nallea.” *Elli ojentaa nukan sitä kurkotteleville Teemulle ja Realle. Rea ottaa sen syliin.*
 Aamu: ”Hyvä!” *Aamu antaa nallen Ellille. Rea jää leikkimään nukan kanssa. Aamu on mukana leikissä.*

—
Rea antaa nukan taas Aamun syliin.

Aamu: “Aamu ottaa vauvan.”

Rea: “Mä käyn kaupassa.”

Aamu: “Okei, joo. Voit mennä käymään kaupassa.”

Teemu: ”Tässä vauvalle ruokaa.” *Tulee syöttämään nukkea.*

Aamu: ”Ai Teemuko tuli laittaa vauvalle ruokaa? Namnamnam!”

Elli tulee seisomaan Aamun viereen. Rea tuo Aamun käteen ruokaa.

Aamu: “Voi kiitos! Annetaanko vauvalle tästä? Namnamnamnam.”

Aamu syöttää Rean tuoman ruuan nukelle.

—
Rea ottaa nukan syliinsä.

Rea: “Me käydään kaupassa.”

Aamu: “Okei.”

Peetu ajaa rekka-auton Aamun viereen ja jättää auton.

Teemu: “Vauva, vauva.”

Rea tuo nukan takaisin Aamun syliin.

Aamu: “Rea lähti käymään vauvan kans kaupassa. Tuliks vauva takasin.

Nyt Teemu taas syöttää.” *Teemu syöttää nukkea, joka makaa Aamun sylissä.*

Myös Peetu kurkottaa syöttämään nukkea.

Aamu: ”Oi syöttääkö Peetuki vauvaa? Namnamnamnam.” *Ellikin tulee syöttämään.* ”Elliki syöttää! Namnamnamnam.”

Teemu, Rea ja Peetu istuvat Aamun ja nukan ympärillä. Rea puuhailee muuta, mutta tulee pian takaisin Aamun ja nukan luo. Elli ottaa nukan Aamun sylistä.

Aamu: ”Mihin Elli vie vauvaa?” *Rea äänisee, ja osoittaa nukan kanssa poistuvaa Elliä.*

Aamu: “Anna Elli voi vähän aikaa kattoo. Elli hoivaa vähän aikaa, jos Elli tois sen vaikka sitten takas.” *Teemu ja Peetu jäävät istumaan Aamun*

viereen lattialle, Rea katselee seisoen, kun Elli vie nukken toiselle puolelle huonetta.

Aamu: “Elli voi kattoo sitä nukkea nyt vähän aikaa, kun se on ollu sulla nyt niin pitkään.” (Mansikat 2.1, leikkihuone, 14:35-22:40.)

Aamu ottaa Teemun ja myöhemmin Peetun ja Ellin osaksi Rean leikkimää nukkeleikkiä. Tilanne on samantapainen kuin Mustikoilla aiemmassa katkelmassa, sillä nukke on pääasiassa kasvattajan sylissä, jossa sen hoitamiseen voi osallistua useampikin lapsi. Kun Elli yrittää ensimmäisen kerran viedä nukkea, sanoittaa Aamu kuitenkin leikin Rean leikiksi (”Annatko sen Elli takasi, se oli Realla--”), vaikka tässä vaiheessa myös Teemu oli jo aktiivisesti mukana leikissä. Teemulla on, toisin kuin Ellillä, ollut aiemmin mahdollisuus kävellä pois nukken kanssa. Yksi syy, miksi Aamu reagoi Ellin yritykseen viedä nukke, muttei Teemuun, voi olla Ellin nuori ikä. Ryhmän vanhimpana lapsena Teemulta taas voi odottaa kykyä jakaa nukkeleikki muiden lasten kanssa (kuten tapahtuukin). Myöhemmin kohtauksen lopussa, kun Elli saa viedä nukken lopullisesti, Aamu oikeuttaa nukken viemisen sillä, että Rea on jo leikkinyt sillä pitkään. Aamun vieressä istuvat kuitenkin Rean lisäksi Teemu ja Peetu, jotka myös jäävät yhtäkkiä ilman lelua ja leikkiä. Vaikka Teemu ja Peetu ovat voineet tulla hoivaleikkiin mukaan ilman suurempaa numeroa, eivät he Aamun puheen mukaan ole mukana leikissä, tai heille tarvitse selittää, miksi Elli saa ottaa nukken itselleen kesken yhteisen leikin. Vaikka Mansikoilla poikien hoivaleikissä mukana oleminen ei näyttäydä ongelmallisena, kasvattajan vähättely poikien roolista leikkijöinä ja Ellin asettaminen oikeutetusti viemään nukke pois, kuvaa hyvin hoivaleikkiin liitettyä sukupuolinormatiivisuutta ja sitä, kenellä on suurempi oikeus mihinkin leluun.

Leimaantuva leikki

Itsestään selvänä näyttäytyy myös poikien omistusoikeus autoihin:

Mustikoiden lapset leikkivät eteisessä.

Peetu: “Peetulle! Eiii! Peetulle!”

Anu (h): "Elli älä ota, kun se oli Peetulla se auto." *Anu ottaa pikkuauton Ellin kädestä ja ojentaa sen takaisin Peetulle. Peetu istuu lattialle ja unohtaa leikkimänsä leikin pikkuauton kanssa heti potkaisten auton pois luotaan. Pian Peetu tarttuu rekka-autoon. Elli tönnii Peetua. Joonatan ajaa toisella rekka-autolla. Peetu työntää rekkaa muutaman askeleen ja jää leikkimään palikoilla. Joonatan työntää omalla rekallaan Peetun rekan käytävän toiseen päähän. Peetu huutaa tyytymättömänä, mutta jää edelleen palikoiden luo. Mari juoksee Joonatanin perään ja tarttuu ylimääräiseen rekka-autoon työntäen sitä pitkin käytävää. Peetu nousee ja lähtee Marin perään.*

Peetu: "Peetulle!"

Näyttää siltä, että Mari ei huomaa Peetua, mutta päästää rekan käsistään saman tien ja sovittaa jalkaansa lattialla olevaa aikuisten kenkää. Peetu lähtee työntämään rekkaa.

—

Joonatan tutkii lattialla kännykkää. Rekka-auto on hänen vieressään. Laura ottaa rekan ja nostaa sen ilmaan. Joonatan nousee, ottaa rekan Lauran kädestä itselleen ja lähtee työntämään sitä käytävää pitkin. (Mansikat 6.10, eteinen, 00:00-05:33.)

Yllä olevassa otteessa Mansikoiden leikkihetkestä ilmenee useaan otteeseen poikien etuoikeus autoilla leikkimiseen. Leikkutilanne on samalla tavalla sekava, kuin Mansikoilla yleensäkin; lapset tarttuvat leluihin useimmiten vain hetkeksi, ennen kuin siirtyvät jo seuraavaan. Peetulla ja Joonatanilla näyttää kuitenkin olevan omistusoikeus autoihin. Vaikka he jättäisivät rekka-autot hetkeksi lattialle, ei muilla ole oikeutta tarttua niihin. Muut lelut taas vaihtavat leikkijää ilman ongelmia. Harjoittelija Anu kieltää alussa Elliä viemästä Peetulla ollutta autoa. Kuvaaminen alkaa tästä hetkestä, joten ei ole tietoa, millä tavalla Elli on vienyt auton Peetulta. Myöhemmin Mari lähtee työntämään Peetun jättämää rekkaa, mihin Peetu puuttuu itse juoksemalla Marin ja rekan perään ja huutamalla "Peetulle." Videolla näyttää siltä, ettei Mari huomaa Peetua ollenkaan, vaikka tämä huutaa ihan Marin takana. Kuitenkin Mari päästää rekasta irti heti Peetun komennon jälkeen ja siirtyy seuraavaan esineeseen ja Peetu saa rekan itselleen. Lopussa myös Joonatan ottaa viereensä jättämän rekan haltuunsa ottamalla sen

itselleen Lauran kädestä. Poikien oikeuksia rekkoihin puolustavat siis sekä kasvattajat että Peetu ja Joonatan itse – sekä sanallisesti että fyysisesti. Myös Pajun tutkimuksessa rekka-autot paikantuivat lähes pelkästään poikien leikiksi (2013, 134). Peetua ja Joonatania ei opeteta jakamaan leluja, vaikka Rean tuli oppia jakamaan nukkeleikki muiden kanssa ja myöhemmin luovuttaa nukke kokonaan Ellille leikittyään nukella ”tarpeeksi kauan”. Varsinkin Joonatan on rekka-autoissa kiinni lähes aina, kun se on mahdollista, ilman, että kasvattajat puuttuvat leikin yksipuolisuuteen. Havainto sopii hyvin muun muassa Henkelin huomioon siitä, että tyttöjen täytyy päiväkodissa ensisijaisesti miellyttää kaikkia muita, mutta samaa ei odoteta pojilta (2010, 19).

Erityisesti nuoremmat lapset näyttävät leimaantuvat helpommin yhteen tuttuun tavaraan ilman, että kasvattajat kokevat tarvetta katkaista jatkuvaa toisteista leikkiä. Mustikoissa silmiin pistävää oli Leean leimaantumisen nukkeen ja Mansikoissa Joonatanin loputon rekkaralli. Sekä Joonatan (1v 10kk) että Leea (1v 7kk) näyttävät turvautuvan tuttuihin leluihin, joihin on helppo tarttua. Uusiin leluihin tutustuakseen he tarvitsisivat kasvattajan tukea. Leikki itsenäistyy vasta 3-5-vuotiaiden ryhmissä, mitä ennen leikki on toiminnan harjoittelua. Kasvattajan ohjaus on tärkeässä asemassa, jotta leikit kehittyvät. (Helenius & Korhonen 2005, 22.)

Joonatanin näyttää olevan vaikea luopua rekka-autosta ja monesti muu toiminta jää vain lyhytkestoiseksi paikalleen pysähtymiseksi rekkarallin välissä, kuten seuraava esimerkki eteisestä osoittaa:

Joonatan, Mari, Ninni, Peetu ja Armas leikkivät eteisessä Hennan (k) ja Elinan (k) kanssa. Armas istuu Elinan (k) syliin katsomaan kirjaa. Joonatan on vieressä rekan kanssa.

Elina: “Joonatan sä mahdut tänne.” *Taputtaa vieressä olevaa tyynyä.*

Joonatan jättää rekan ja istuu Elinan viereen katselemaan kirjaa. Peetu kävelee Joonatanin rekalle ja tarttuu siihen. Joonatan nousee välittömästi ja yrittää repiä rekkaa takaisin.

Elina: “Hei nyttten Peetu-- Hei nyttten sä voisit Joonatan katsoa kirjaa niin Peetu voi leikkiä rekalla.”

Peetu päästää rekasta irti ja kiipeää Elinan syliin kuuntelemaan luettavaa kirjaa. Joonatan tarttuu rekkaan ja käy juoksemassa sen kanssa kierroksen. Tulee sitten takaisin kasvattajien ja muiden lasten lähistölle ja kiipeää maassa makaavan Hennan päälle rekasta koko ajan kiinni pitäen. Sen jälkeen katselee hetken Elinaa, joka lukee kirjaa sylissä istuville Peetulle ja Armaalle, ennen kuin lähtee taas juoksemaan rekan kanssa. Armas nousee Elinan sylistä ja kävelee Hennan luokse. Ninni tulee istumaan Elinan syliin Armaan tilalle. Joonatan istuu taas hetken vieressä kuuntelemassa rekka kädessään. (Mansikat 6.16, eteinen, 22:40-25:37.)

Joonatan leikkii myös tässä kohtauksessa suurimman osan ajasta rekka-autolla. Elina yrittää kannustaa Joonatania kuuntelemaan kirjaa, mutta ei estele sen enempää, kun Joonatan palaa Peetun ottamalle rekalle. Vahva leimaantuminen tiettyihin leluihin saa pohtimaan kasvattajien ohjaamisen merkitystä. Sukupuolitietoisien näkökulman mukaan lasten olisi hyvä päästä kokeilemaan monipuolisesti erilaista toimintaa – myös sellaisia asioita, joita ei tyypillisesti suunnata tytölle tai pojalle (Ylitapio-Mäntylä 2012d, 179). Joonatanin loputtoman rekkarallin lisäksi häntä harvoin rohkaistaan muunlaiseen leikkiin tai tarttumaan ennestään vieraisiin esineisiin. Eidevaldakin huomauttaa, että kasvattajilta tarvittaisiin aktiivisempaa roolia vapaassa leikissä (2009, 175). Tilojen kautta vastaanotettavat signaalit leikin mahdollisuuksista ja sisällöistä ovat siis nuoremmilla lapsilla entistäkin keskeisemmässä asemassa.

Huonerajojen hallinta

Kata ja Leea leikkivät nukkehuoneessa Veran (k) kanssa, Leo ja Karri autohuoneessa Petran (k) kanssa. Kata on mennyt kylvettämään nukkea autohuoneeseen. Vera istuu huoneiden oviaukon vieressä olevalla tuolilla.

Vera: "Haluutko tulla Kata tälle puolelle leikkimään? Kata. Kata."

(Kuuluu autohuoneesta, kuvakulman ulkopuolelta) Kata: "Et saa ottaa sitä."

Vera: "Kata, haluaisitko tulla tänne puolelle leikkimään kato ku täällä on kaikki vauvantarvikkeita tällä puolella?" (Mustikat 2.1, nukke- ja autohuone, 5:49-6:09.)

Edellisissä esimerkeissä hallittiin lasten sukupuolirooleihin liittyviä rajoja eli sitä mitä tytöt ja pojat saavat tehdä. Mustikoissa tuli esiin myös se, että sukupuolirooleihin liittyvien rajojen lisäksi huoneiden konkreettisia rajoja pyritään hallitsemaan, kuten käy ilmi yllä olevasta tilanteesta, jossa Katan ja Karrin huonevalintoja pyritään rajaamaan. Kataa maanitellaan sanallisesti takaisin nukkehuoneeseen ja Karrille viestitetään fyysisesti ja hoivaleikin kieltämisellä sopivan tilan olevan autohuoneessa. Mustikoissa kasvattajat näyttävätkin tarkkailevan erityisesti nukke- ja autohuoneen rajaa. Huoneet sijaitsevat peräkkäin eli niiden välillä pitäisi olla käytännössä helppo kulkea, vaikka ne ovat rakennettu sisustuksella toisistaan eroaviksi tiloiksi.

Leea ja Vera (k) ovat nukkehuoneessa. Vera istuu nukke- ja autohuoneen oviaukon vieressä olevalla tuolilla nukke sylissänsä. Leea hakee erilaisia esineitä, joiden kanssa hoitaa Veran sylissä olevaa nukkea. Leea kävelee autohuoneeseen nukke sylissänsä, laittaa nukkea sänkyyn. Vera hakee Leean takaisin nukkehuoneeseen sanomatta mitään.

—

Leo tulee paikalle, kävelee suoraan autohuoneeseen.

Vera: ”Kato Leokin tuli. Laitetaanpa sulle sinne valot.”

Leo jää yksin leikkimään autohuoneeseen, Vera nimeää nukkehuoneessa Leealle seinällä olevia kuvia. (Mustikat 2.8, nukke- ja autohuone, 10:11-25:40.)

Vera hallitsee tilaa istumalla tuolilla nukke- ja autohuoneen oviaukon vieressä, kuitenkin nukkehuoneen puolella. Vera istuu huoneiden välissä olevalla tuolilla usein, sillä se on helppo paikka valvoa molempia huoneita samanaikaisesti, mutta samalla tuolista tulee paikka, josta käsin voi helposti kontrolloida huoneiden välistä liikettä. Vera leikkii aktiivisesti Leean kanssa, joka ei vielä osaa sanoittaa leikkiään itsenäisesti. Vera rajaa Leean käyttämää tilaa estämällä tämän menemisen autohuoneeseen. Kun Leo saapuu tilanteeseen, hän saa kävellä suoraan autohuoneen puolelle ilman estelyä. Jälleen kerran Mustikoiden sukupuolittunut huonejako tulee esiin, nyt Veran toiminnan kautta. Autohuone leluineen on pojalle tarkoitettu miljöö, johon Leo voi astua sisään ongelmitta. Leean pääsyä tähän tilaan taas rajoitetaan, sillä nukkehuoneen mahdollistamat

leikit ovat Leealle sopivampia. Vaikka tilanteessa oli kasvattajan kanssa vain kaksi lasta, Veran huomio oli lähes jatkuvasti Leeassa. Tilanteeseen olisi sopinut hyvin se, että Vera olisi pyytänyt lapset leikkimään samaan tilaan, jolloin molemmat olisivat voineet jakaa kasvattajan huomion, jopa leikkiä yhdessä. Samanlaisia kohtauksia on Mustikoilla useampia:

Vera (k) istuu nukke- ja autohuoneiden oviaukon vieressä, nukkehuoneen puolella. Nukkehuoneessa puuhailevat Ossi ja Leea. Autohuoneessa leikkivät Karri ja Veeti ritarilinnalla. Ossi kävelee autohuoneen oviaukolle.

Karri: ”Ei saa tulla tänne!”

Vera: ”Kyllä saa tulla, jos halua.” *Ossi kääntyy kuitenkin takaisin nukkehuoneeseen.*

–

Leea yrittää mennä autohuoneeseen.

Vera: ”Nyt älä mene sinne. Karri hermostuu jos kosket hänen leikkijuttu nyt.”

Vera estää kädellä Leean menemästä autohuoneeseen.

–

Karrilla ja Veetillä on kinaa. Vera menee selvittämään riitaa, Leea seuraa perässä autohuoneeseen ja kävelee ritarilinnaa kohti.

Karri: ”Leea! Ei saa tulla!” *Samalla huitoo Leeaa pois.*

Vera: ”Hei, ihan rauhassa!” *Vera estää kädellä Leeaa tulemasta linnan lähelle.*

Vera: ”Me mennään tolle toiselle puolelle. Annetaan teidän leikkiä rauhassa.” *Kävelee Leean kanssa nukkehuoneeseen. (Mustikat 3.13, nukke- ja autohuone, 8:23-10:55.)*

Katkelmassa Karri yrittää hallita autohuonetta. Alussa Vera puolustaa Ossin oikeutta tulla autohuoneeseen Karrin kiellosta huolimatta, mutta hetken päästä kieltää Leeaa sekä verbaalisesti että fyysisesti, vaikka Karri ei ole vielä edes ehtinyt reagoida Leean yritykseen. Samaan aikaan Veetillä on mahdollisuus kulkea huoneiden väliä ilman ongelmia. Veeti hakee kirjoja nukkehuoneen kirjahyllystä ja vie niitä autohuoneeseen. Karri ei kulkemisesta häiriinny, joten Verakaan ei puutu siihen. Vera selvästi yrittää estää konfliktia Karrin kanssa, joka

syntyisi, jos ritarilinnaleikkiä mentäisiin häiritsemään. Samalla Vera kuitenkin lähettää viestin, että Karrista huolimatta Veetillä ja Ossilla on mahdollisuus mennä autohuoneeseen, mutta Leealla ei. Samassa tilanteessa (Karri on kieltänyt heidän tulonsa huoneeseen) kahdella lapsella – Leealla ja Ossilla – on siis erilaiset, kasvattajan luomat oikeudet, eikä tälle erolle ole tilanteessa muuta näkyvää syytä, kuin sukupuoli. Kun Leea pääsee kerran livahtamaan huoneeseen Veran perässä, estää Vera nimenomaan Leea menemästä liian lähelle ritarilinnaa, eikä esimerkiksi Karrin huitovia käsiä, mikä paikantaa tilanteessa kiellon kohdistuvan Leean (älä mene ritariinnan lähelle) eikä Karriin (älä lyö toista lasta).

5.2 Päärooli ja sivurooli

Pääroolien ja sivuroolien jakautumista lapsille on tutkittu paljon. Leppänen (2010, 76, 78) on huomoinut, että lastenlauluissa päähenkilönä on useimmiten aktiivinen mies tai poika, kun taas tytöille ja naisille jää usein passiiviset roolit. Stereotyyppioita rakentavat myös laulujen aiheet, jotka naisiin liitettyinä pyörivät usein kodin piirissä, samalla kun miehet ja pojat seikkailevat lauluissa ympäri maailmaa (ibid., 78). Pojista kertovat laulut ovat usein ilomielisiä, kun taas tyttöjen laulut rakentuvat useammin mollivoittoisiksi ja tunnepitoisiksi (ibid., 76). Henkel ja Tomicic (2009) taas osoittavat, että myös lastenkirjoissa pojat ovat useammin pääosassa ja sukupuoliroolit stereotyyppien mukaisia. Myös kirjoissa pojat ovat aktiivisia ja vahvoja ja liikkuvat kodin ulkopuolella, tytöt taas ovat pelästyneitä ja surumielisiä ja pysyttelevät kodin piirissä. He huomioivat myös sen, että kirjoja, joissa pojat ovat pääosassa, lukevat sekä tytöt että pojat, mutta kirjoja, joissa pääosassa on tyttö, eivät lue kuin tytöt. (Ibid., 38-39.) Ruotsissa vuonna 2005 ilmestyneistä lastenkirjoista 58 % pääosassa oli poika ja myös lastenelokuvat noudattelevat samaa linjaa (Henkel 2010, 20). Myös koulujen oppimateriaaleja tutkineet Tainio ja Teräs (2010, 6) huomioivat, että oppikirjojen kuvituksissa esiintyy huomattavasti useammin maskuliinisia hahmoja ja sukupuolittavat sanat viittaavat useammin maskuliinisiin kuin feminiinisiin hahmoihin. Pojat siis näyttävät normina, ja tytöt sen poikkeuksena. Henkelin (2010) mukaan tasa-arvopedagogisten projektien myötä sama on huomattu myös päiväkodeissa ja kouluissa. Pojille annetaan tai he ottavat pääroolin useimmissa

tilanteissa, kun taas tytöille jää huomaamattomampia sivurooleja. Pojille annetaan enemmän mahdollisuuksia ottaa tilaa haltuun, kun taas tyttöjen on tärkeä oppia olemaan taitavia ja kilttejä. (Ibid., 19.) Lasten on helppo noudatella kulttuurin luomaa mallia leikeissään, joten kasvattajilla on tärkeä rooli purkaa viestiä siitä, että vain pääroolit on varattu pojille ja sivuroolit ovat vähemmän arvokkaita (ibid., 20-21). Seuraavaksi nostan esiin tilanteita, joissa kasvattajat ovat asettaneet tai tukeneet lapsia sivu- ja päärooleihin.

Pääosassa poika

Teemu ja Elli ovat menneet piiloon sänkyjen väliin. Paikalla on heidän lisäksi Aamu (k) sekä lapset Laura, Peetu ja Joonatan.

Aamu: "Mihinköhän Teemu on mennyt? Näkeekö kukaan Teemua? Missä Teemu on? Oo! Missä Teemu? Kuka löytää, missä Teemu? Onko Teemu mennyt piiloon?" *Aamu seisoo keskellä huonetta ja levittelee käsiä.*

Teemu: "Täällä!"

Aamu: "No siellä! No sielläpä olit! Hienosti Joonatan jo lähti etsimään että missä se Teemu on."

Peetu: "Siellä Teemu!" *Juoksee Teemun luokse.*

Aamu: "No siellä, siellä se Teemu on!" *Nauraa.*

Joonatan: "Rekka-auto."

Aamu: "Mikä?"

Elli: "Elli siellä. Elli siellä. Elli siellä." *Sanoo piiloutuneena omaan koloonsa.*

Aamu: "Oho autoja, ja Elli on siellä." *Laura kävelee kohti piiloutunutta Elliä ja osoittaa tätä nauraen. Aamu kävelee pois katsomaan ruokailuhuonetta, jossa aamupalan syöminen on vielä kesken.*

—

Elli: "Elli piiloon. Elli piiloon!"

Aamu: "Menikö Elli taas piiloon? Menikö se taas piiloon? Hopsanssaa!" *Yrittää nostaa Ellin pystyyn sänkyjen välistä, mutta tämä laskeutuu takaisin koloonsa. Aamu jää istumaan sängylle Ellin kolon viereen. "Sattukko? Kopsahtiko polvi sinne?"*

Elli: "Ei."

Aamu: ”Missä se Teemu on? Onko Teemu mennyt taas piiloon?” *Joonatan ja Peetu menevät katsomaan Teemun koloa.* ”Onko Teemu taas siellä?”

Peetu ja Joonatan löytävät Teemun ja Teemu huutaa iloisesti.

Aamu (*nauraen*): ”Tais olla taas siellä!” *Aamu nousee ja menee istumaan sängylle Ellin ja Teemun kolojen väliin. Kääntää huomionsa lattialla huutavaan Lauraan.*

Elli (*omasta kolostaan*): ”Mennään piiloon, mennään piiloon!”

Teemu: ”Aamu, Aamu!”

Aamu (*nojaten Teemun koloon päin*): ”Siellä se Teemu on piilossa! Siellä se Teemu on piilossa!”

Elli: ”Mennään piiloon! Mennään piiloon!”

Aamu: ”Onko Ellikin piilossa? Sinne. Oho kävikö hassusti, etkö sä pääse pois? Hoppanpaa.” *Nostaa koloon valahtaneen Ellin nyt kokonaan pois kolosta, vaikka siihen ei näy olevan mitään syytä. Elli menee leikkimään Joonatanin kanssa parkkitalolla.* (Mansikat 2.1, leikkihuone, 00:00-2:45.)

Katkelmassa sekä Teemu että Elli piilottelevat sänkyjen väleihin jäävissä koloissa, mutta paikalla oleva kasvattaja Aamu reagoi lapsiin hyvin erilaisilla tavoilla. Teemun piilottelusta Aamu tekee ison numeron, ja kiinnittää myös muiden lasten huomion Teemun etsimiseen. Teemu on kohtauksen keskipiste, ja hänen piiloon menemistään seuraavat Aamun opastuksella myös muut lapset. Viereisessä kolossa piilossa olevaa Elliä ei taas noteerata lähes ollenkaan, vaikka myös Elli yrittää puheellaan saada muilta aikaan reaktiota. Aamu ei siirrä lasten huomiota Elliin missään vaiheessa, ja kerran kun Laura osallistuu Ellin etsimiseen, hän jättää Ellin löytämisen täysin huomiotta. Aamu ilmaisee kahdesti huolta Ellistä, vaikka kummallakaan kerralla kameran taakse ei välity huolen syytä. Palatessaan ruokailuhuoneesta Aamu kävelee suoraan nostamaan Ellin pois kolosta, vaikka samassa tilanteessa Teemun kanssa hän kannusti Teemun leikkiä. Elli kuitenkin venkoilee itsensä takaisin koloon, jolloin Aamu on heti huolissaan siitä, satuttiko Elli itsensä. Toisen kerran, kun Elli yrittää saada huomiota itseensä, Aamu päättää ilman kameralla näkyvää syytä, että Elli on jäänyt jumiin sänkyjen väliin ja nostaa Ellin nyt lopullisesti kolosta pois. Teemun piilosleikki jatkuu, mutta Elli luovuttaa ja menee leikkimään parkkitalolla. Aamun suhtautuminen Ellin piiloseen on negatiivista; Elli jätetään yksinkertaisesti huomioimatta, ja

huomiota annettaessa se liittyy aina Ellin pois saamiseen kolosta. Teemulle taas annetaan päärooli ilman näkyvää syytä siihen, miksei myös Ellin piilossa oleminen olisi voinut olla samalla tavalla valokeilassa. Teemun leikistä rakennetaan positiivinen kannustamalla Teemua piiloutumiseen ja muita Teemun etsimiseen, nauramalla ja antamalla leikille runsaasti huomiota. Tälle roolijaolle ei tilanteesta löydy muuta perustaa kuin sukupuoli. Myös Eidevaldin tutkimuksessa kävi ilmi, että kasvattajat kohtelevat samassa tilanteessa lapsia eri tavoin heidän oletetun sukupuolensa perusteella ilman, että lasten käyttäytyminen eroaisi toisistaan (2009, 196). Mansikoissa Teemu saa kasvattajilta myös muissa tilanteissa pyytämättä enemmän huomiota kuin muut lapset.

Mansikoilla on ohjattua sormimaalausta. Ruokailuhuoneen pöydän ääressä maalavat Teemu, Laura, Elli, Rea ja Nooa Aamun (k) johdolla. Anu (h) avustaa. Peetu on kävellyt huoneeseen ja istunut viereiseen pöytään tarkkailemaan muiden maalausta. Aamu opastaa Nooa.

Aamu: "Hyvä ja sit tonne laitetaan. Ihan ku tota toi Hulkki ku on noi kädet ton väriset."

Teemu: "Ton väriset!" *Esittelee sormimaalissa olevia käsiään.*

Aamu: "No ohhoh. Pitäskö meidän ottaa ihan valokuva, ku on niin." *Aamu hakee kameran.*

Aamu: "Näytäppä Teemu sun käsiä tänne." *Ottaa kuvan Teemusta ja nauraa.*

Aamu: "Tuli tosi hieno kuva! Laura ei saa suuhun laittaa!" *Ottaa Lauran kädet suusta pois ja ottaa kuvan Laurasta.*

Teemu: (Ei saa selvää.) "Kuvaa toinen."

Aamu: "Ai toinen kuva." *Ottaa kuvan Teemusta.*

Elli: "Elli kuva! Elli kuva!"

Aamu: "Ellistä kuva!" *Ottaa kuvan Ellistä.*

Rea: "Kato siitä!" *Esittelee maalaisia käsiään Aamulle.*

Aamu: "Reasta kuva." *Ottaa Reasta kuvan ja vie takaisin kameran paikoilleen. (Mansikat 2.2, ruokailuhuone, 8:05-9:00.)*

Aamu nostaa Teemun pääosaan kuvatessaan maalaushetkeä ottamalla kameran esiin, jotta saa kuvata Teemun sotkettuja käsiä. Aamu myös ottaa useamman

kuvan Teemusta ja kehuu Teemun kuvaa. Muille lapsille hän ei kommentoi valokuvia erikseen, Lauralle hän ei edes kerro ottavansa kuvaa. Ellin ja Rean kuvaaminen tapahtuvat näiden omasta aloitteesta. Nooan hän jättää kokonaan kuvaamatta. Myös huoneeseen livahtanut Peetu jää kokonaan ilman huomiota; häntä ei oteta mukaan sormivärimaalaukseen, mutta häntä ei myöskään ohjata takaisin leikkihuoneeseen, missä muut lapset ovat. Sekä edellinen piiloleikkutilanne että valokuvatilanne osoittavat, että lasten kanssa viestiminen voi olla hyvin huomaamatonta; jo huomiotta tai vastaamatta jättäminen kertovat, ettei lasta ja lasten tekemistä arvosteta samalla tavalla kuin niiden, jotka saavat kehuja ja huomiota.

Henna (k) lukee kirjaa kameran takana Teemulle. Elina (k) istuu nurkassa Ninnin ja Joonatanin kanssa. Ninni rakentaa tornia isoista lego-palikoista.

Elina: "Hienosti Ninni rakentaa! Mä haen kameran." *Käy hakemassa kameran ruokailuhuoneesta.*

Elina: "Vau mikä torni Ninni, hieno! Joonatankin rakentaa hienon tornin." *Ottaa kuvan.* "Vau!"

Joonatan: (Ei saa selvää.)

Elina: "Mitä Joonatan? Kasa, niinkö? Se on hieno torni. Oota, oota Joonatan."

Ottaa kuvia. "Hieno! Se on kohta Joonatan sun korkunen!" "Hieno!" *Selaa kuvia kamerasta. Ninni kurkottaa kohti Joonatanin tornia niin, että se heilahtaa.*

Elina: "Oi, oi, oota Ninni, täällä on lisää. Se oli kato Joonatanin hieno torni. Sä voit Ninni ottaa täältä lisää omaan torniin. Täältä laatikosta."

Joonatan lähtee hakemaan laatikosta lisää palikoita. Ninni siirtyy rakentamaan Joonatanin tornia, kokoavat torniin vuorotellen palikoita.

Elina: "Vau! Pysykö se torni pystyssä ku se on noin korkee? Oioi, kattokaa, se on ihan kohta Ninnin korkunen!" *Ottaa kuvia. Ninni haluaa nähdä kameran ruudulle.*

Elina: "Kato Joonatan, eiku Ninni, miten korkee se on. Oho, onko hieno kuva. Opsi!" *Ninni kaatuu Elinan syliin.*

Ninni: "Joonatanin kuva!" *Ninni istuu Elinan sylissä, ottavat kuvan Joonatanista rakentamassa tornia.*

Ninni: "Mitä Ninnin kuva?"

Elina: "Ninnin kuva on täällä. Haluaako Joonatanki nähdä?" *Joonatan tulee katsomaan kuvaa.*

Elina: "No noin, kato Joonatan, se on sun korkunen melkeen jo!"

–

Elina: "Kato Henna!"

Henna: "Vau! Hieno!"

Elina: "Se on Joonatanin korkunen!"

Henna: "Oottepas te tehny ison tornin sinne!"

Elina: "Miten taitava!"

Henna: "Melkein teijän kokonen jo!"

Elina: "Se on jo Joonatanin pitunen." (Mansikat 4.15, leikkihuone, 8:35-12:30.)

Ninni rakentaa tornia nurkassa, mutta kun palikat käyvät vähiin, hän siirtyy rakentamaan myöhemmin aloittaneen Joonatanin kanssa samaa tornia. Tornin rakennus sujuu Ninnin ja Joonatanin kanssa nurkassa yhteisvoimin, mutta lopussa Elina alkaa nimetä leikkiä vain Joonatanille kuuluvaksi. Vielä seuraavana päivänä kasvattajat muistelivat yhdessä "Joonatanin korkuista tornia." Torninrakennus näyttäytyy siis samankaltaisena puuhana kuin nukun hoitaminen; rakentamisessa Joonatan on pääosassa ja Ninni vain statisti, samalla tavalla kuin aiemmin esiin otetussa nukun hoivaamisessa Rea oli leikkijä, kun taas Teemun ja Peetun osallisuus kyseenalaistettiin koko leikkiin. Vaikka myös Ninniä oli kannustettu leikissä, varsinkin kohtauksen loppuosassa "Joonatanin korkuista tornia" hoetaan, vaikka aiemmin se oli myös "Ninnin korkuinen". Näyttää siis siltä, että pääroolin saantiin vaikuttaa myös se, kenelle leikki on sukupuolistereotyyppien mukaan sopiva.

Satu (k) on juuri poistunut nukkehuoneesta keskustelemaan Veran (k) kanssa. Elias on pukeutunut möhköfanti-pehmolelulleen vaaleanpunaisen tyllihameen ja juoksee Sadun perään näyttämään sitä.

Elias: "Satu kato, tää möhköfanti on tyttö! Satu kato, tämä möhköfanti on tyttö!" *Kuuluu, miten Satu ja Vera jatkavat keskustelua keskenään.*

Satu (*Eliakselle*): "Tota hei, me voidaan ottaa tosta toi painimatto."

Elias: ”Joo! Sininen painimatto!” (Mansikat 3.13, nukkehuone, 3:27-04:02.)

Elias saa yleensä helposti huomiota kasvattajilta, sillä hän on yksi Mustikoiden vanhimmissa lapsista ja verbaalisesti kyvykäs. Kuitenkin sekä Satu että Vera jättävät Eliaksen huomiotta, kun tämä yrittää esitellä heille työtöksi puettua möhköfanttia. Vaikka kasvattajat ja Elias eivät ole kuvan ulottuvissa, kuuluu kameralle selkeästi, miten Satu ja Vera jatkavat keskinäistä neuvotteluaan ulosmenoajasta, eivätkä vastaa Eliakselle ainakaan verbaalisesti. Näiden esimerkkien valossa näyttää siis siltä, että tilanteiden päärooli annetaan helposti pojille, mutta myös oikeanlaiseen toimintaan tarttuminen on oleellisessa osassa sitä, millaisen roolin kasvattaja antaa lapselle. Epätyypillisiin leikkeihin tarttuneet lapset voidaan jättää täysin huomiotta. Edellä olevissa esimerkeissä esiintyi myös lapsia, jotka jäävät helposti huomiotta ilman, että he rikkoisivat normeja. Käännetään katse nyt heihin.

Hiljaiset ja huomaamattomat

Karri, Ossi, Elias, Veeti, Eevi ja Sofia leikkivät perähuoneessa. Vera (k) on läsnä. Sofia lukee kirjaa yksin sohvalla. Elias on pyytänyt Veetiä ja Karria leikkimään kanssaan laivaa. Elias ja Karri seisovat seinän ja sohvan väliin jäävässä tilassa, ”laivassa.” Ossi ja Eevi tulevat myös laivaan. Karri työntää Eeviä pois nurkasta. Ossi huutaa.

Vera: ”Joo, Ossikin tulee sinne.”

Karri: ”Eevi, Eevi, ei saa, sä huijaat.” *Työntää Eevin kauas nurkasta.*

Eevi: ”Karri sano et mä en saan tulla!” *Kääntyy sanomaan Veralle.*

Karri: ”Et saa tulla!” *Vera ei reagoi millään tavalla, vaan jatkaa lelujen siivoamista lattialta. Eevi menee silti laivaan, jossa seisoo Elias ja Karri.*

Eevi: ”Nyt lähtee! Työnnetään! Veeti tule, laiva lähtee!”

Karri: ”Et saa tulla!” *Tönäisee taas Eeviä.*

Vera: ”Kyllä, antakaa, että Ossikin tulee.”

Karri: ”Ei!”

Eevi: ”Laitetaan purjeet! Laitetaan purjeet!” *Vetää Ossinkin mukaan laivaan.*

(Mustikat 5.7, perähuone, 01:35-02:35.)

Laivaleikkutilanteessa Karri yrittää estää Eevin pääsyä leikkiin tönimällä tätä ja kieltämällä tätä useaan otteeseen sanallisesti tulemasta mukaan. Huomion arvoista on, että Karri on myös aiemmin pyrkinyt hallitsemaan tilaa kieltämällä muita lapsia tulemasta autohuoneeseen (Mustikat 3.13). Mielenkiintoisinta on kuitenkin Veran reaktio: ihan lasten vieressä puuhaava Vera ei huomaa, että Karrin fyysiset ja verbaaliset kiellot kohdistuvat Eeviin, vaan hän kehottaa useampaan otteeseen Ossin pääsevän leikkiin, vaikka tallenteella ei näy, että Ossin pääsyä laivaan olisi estetty. Eevin osallistumista ei siis puolusta kukaan muu kuin hän itse. Eevi on kuitenkin Mustikoiden vanhin lapsi ja Karria melkein puolitoista vuotta vanhempi, joten hän ei jää fyysisesti tai verbaalisesti alakynteen. Voi ajatella, että Vera ei auta Eevyä liittymään leikkiin tämän iän puolesta, mutta kasvattajan olisi tärkeää puuttua tilanteeseen, jossa lapsi selvästi hyökkää toista kohtaan. Eevi myös reagoi tunnollisesti Veran käskyyn ottaa Ossi mukaan laivaan vetämällä tämän mukaan laivan lähtiessä – vaikka Veran kehotus on kohdennettu Karrille. Huomioitavaa on, että Vera puolustaa vain Ossin oikeutta olla mukana leikissä, kun taas Eevi näyttäytyy tilanteessa Veralle täysin näkymättömänä Eevin Veralle osoittamasta suorasta avunpyynnöstä huolimatta. Eevi joutuu myös muissa tilanteissa taistelemaan itselleen tilaa:

Eevi, Elias, Satu (k), Miska ja Vera (k) askartelevat ruokailuhuoneen pöydän ääressä. Vera piirtää väritettävää kuvaa Miskalle, Elias askartelee Sadun opastuksella korttia, ja etsii siihen sopivia tarroja. Eevi istuu pöydän päässä, näiden kahden tilanteen välissä. Eevi odottaa, että seuraavaksi Vera piirtää väritettävän kuvan hänelle.

Eevi: “Katso tätä. Haluatko sä..” *Yrittää näyttää tarra-arkkia Eliakselle.*

Satu: “Yhen saat tosta valita.”

Elias: “Mä haluan tämän.”

Eevi: “Katso. Katsoitko näitäkin jo?” *Ojentaa tarra-arkkia edelleen Eliakselle. Satu ja Elias jatkavat keskustelua toisen tarra-arkin parissa, eivätkä reagoi Eevin mitenkään.*

Eevi: “Haluatko tämän? Elias katso, oisko kiva.”

Satu: “Saat säki Eevi tulla tekemään, jos sulla (ei saa selvää).” *Satu puuhaa tarra-arkkien kanssa Eliakseen päin. Eevi kääntyy Veraan ja Miskan päin.*

–

07:08 *Vera alkaa piirtämään Eeville kuvaa kirjasta.*

–

Elias: ”Hei Satu, Satu, Satu, meidän kotoo telkkarista tulee aina Nalle Puh.”

Satu (*Eliakselle, samalla silittää tämän päätä*): ”Tiäksä mitä?”

Elias: ”Ku se on semmonen piirretty.”

Satu: ”Niin, mutta kuunteleppa rakas lapsonen, mä olin juuri äsken puhumassa Eeville, te ootte ihania ku te ootte innoissanne, mutta semmonen pienen pieni probleemi siinä on, meidän pitää keksiä nyt joku systeemi...”

Elias: ”Mutta minä...”

Satu: ”Kuuntele Elias. Kun aikuinen puhuu toiselle lapselle, ni sit se on kauheen epämiellyttävää ku toinen huutaa kokoajan että katso mua, katso mua! Me kyllä yritetään kattoo teitä kaikkia omalla ajallaan, mutta sitte meidän täytyy opetella myös sitä, että annetaan toiselleki tilaa puhua. Että ei saa keskeyttää jooko. Vähän aikaan täytyy malttaa odottaa Eliaskin, eiks niin.”

Elias: ”Mut Satu, meidän kotona tulee aina tommonen Nalle Puh.”

Satu: ”Okei. No voi semmosenki pistää merirosvokorttiin, jos haluaa.”

Elias: ”Mut en tykkää Nalle Puhista tai Nasusta.” *Keskustelu jatkuu noin minuutin. Eevi yrittää tulla mukaan keskusteluun, jossa Elias kertoo nalleista ja merirosvoista.*

Satu (*Eeville*): ”Odota. Odota Eevi. Nyt tää sama koskee Eevi sua. Ni sit ku mä juttelen nyt Eliaksen kaa, ni sit myös sinä Eevi et voi tehdä niin, et sä nappaat tän näin. Nyt mä kysyn tän Eliakselta. Sit mä kysyn sulta. Ok?”

Eevi (*hiljaisesti*): ”On.”

Satu: ”Hyvä.” *Jatkaa keskustelua Eliaksen kanssa. Eevi siirtyy taas katsomaan, kun Vera piirtää. (Mustikat 4.11, ruokailuhuone, 5:20-10:11.)*

Askarteluhetki ruokailuhuoneessa näyttää Eeviä seuratessa hyvin pitkästyttävältä. Hän odottaa, että Vera piirtää ensin Miskalle värítettävän kuvan. Vera siirtyy piirtämään Eeville värityskuvaa 7 minuutin kohdalla – ja Eevi saa sen, kun hän on odottanut tilanteessa melkein 19 minuuttia. Odottaessaan Eevi yrittää aktiivisesti keskustella muiden pöydän ääressä istuvien kanssa, mutta Eevin yritykset keskustella Eliaksen ja Sadun kanssa jätetään useimmiten huomioimatta. Kun

Satu yrittää opettaa Eliakselle, ettei tämä saa keskeyttää hänen ja Eevin keskustelua, hän unohtuukin puhumaan Eliaksen kanssa, eikä enää palaa takaisin Eevin kanssa käymäänsä keskusteluun. Kun Eevi yrittää tulla takaisin mukaan keskusteluun, täytyy hänen odottaa, kun Sadulla ja Eliaksella on yhteinen keskustelu käynnissä. Tytöiltä siis odotetaan enemmän tottelevaisuutta, kun taas pojan kanssa opetus jää puolitiehen.

Kohtausta tukee kuva, jonka mukaan tyttöjen odotetaan olevan kilttejä ja heidän odotetaan osaavan tukahduttaa omat tarpeensa muiden vuoksi (Henkel 2010, 19). Näyttäytyy oudolta, että verbaalisesti kyvykäs ja muutenkin aktiivinen Eevi jää niin usein huomiotta, kun taas samanlaiset poikahahmot molemmissa ryhmissä (Mansikoissa Teemu ja Mustikoissa Elias) saavat runsaasti huomiota. Kaiken kaikkiaan tyttöjen tuntuu olevan hankalampaa saada kasvattajan huomio. Havainto tukee myös Teräksen tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan pojat saavat päiväkodissa intensiivisempää huomiota ja enemmän kehuja kuin tytöt (2010, 112). Vaikka tutkimuksissa on huomioitu, että pojat saavat kasvattajilta paljon negatiivista huomiota (ks. Henkel 2010, 19), Teräksen tutkimuksen mukaan pojat saavat kuitenkin myös runsaammin henkilökohtaista myönteistä palautetta (Teräs 2010, 87).

Huomion saamiseen näyttää vaikuttavan monenlaiset tekijät:

Jere, Elias, Petri, Karri, Heta ja Sofia leikkivät nukkehuoneessa. Tuoleista on rakennettu juna, jossa Elias jo istuu. Paikalla ovat myös Ulla (k) ja Riitta (s).

Sofia kiljuu.

Riitta: "Hei Jere, hei Jere. Kato ei voi ottaa toiselta. Sofia leikkii."

Ulla: "Tuliskohan siihen junaan lisää matkustajia."

Riitta (*Jerelle*): "Hei lähtisitsä käymään Eliaksen kans tuolla junamatkalla. Tuolla on juna, kato sä voit mennä sinne vaikka."

Elias: "Mutta Jere ottaa aina minun kameran."

Riitta: "Ai kuka?"

Elias: "Jere?"

Riittaa: "No ei. Jere tulee matkustaan sun kans."

Satu: “Tähän junaan tarvitaan kuljettaja. Kukas haluaa olla junan kuljettaja?”

Karri: “Minä!”

Satu: “Tuu sä tähän eteen istumaan. Sä saat aina päättää millon lähetään liikkeelle.” *Karri istuu junaan.*

Karri: “Nyt.”

Satu: “Tuutsä Jere kans junan kyytiin. Entäs Petri? Haluutko tulla junalla matkustamaan? Junan kyytiin? Meillä on junaleikki tässä.”

Riitta: “Jere vois nyt istua siihen Eliaksen viereen. Jere ihan selvästi nyt. Istuppa siihen junaan. Hyvä.” *Jerekin menee istumaan junaan Eliaksen ja Karrin seuraksi. Junaleikki alkaa, Satu on konduktööri. Heta on lopettanut muun leikin, istuu lattialla junan takana ja seuraa leikkiä. Sofia pukee nukan vaatteita päälleen, mutta seuraa leikkiä seisoen ihan junan vieressä. (Mustikat 1.6, nukkehuone, 16:35-18:45.)*

Kasvattajat Ulla ja Riitta ovat pyytäneet junaleikkiin leikkijöitä. Petriä ja Jereä on pyydetty mukaan nimeltä. Vaikka Sofia tulee seisomaan ja katselemaan leikkiä ihan vierestä ja myös Hetan huomio on kiinnittynyt leikkiin, ei heitä pyydetä mukaan missään vaiheessa, vaikka junassa on vielä tilaa. Sekä Sofia että Heta ovat hiljaisia lapsia ja jäävät huomiotta helposti. On vaikea sanoa, onko kyseessä pelkästään lasten luonne, vai myös lasten nuori ikä, jonka takia he eivät esimerkiksi osaa vielä puhua hyvin ja verbaalisesti pyytää huomiota itseensä. Toisaalta junaleikkiin nimeltä mukaan pyydetty Jere ja Petri ovat myös hiljaisia hahmoja – junaleikkiin mukaan pyytäminen näyttäytyy siis erityisesti sukupuolittain jakaantuneelta. Lapsen näkyvyydellä on kuitenkin merkitystä päiväkodissa: samanlaisia hiljaisia ja huomiotta jätettyjä hahmoja näkyi jo aiemmin esiin nostamissani esimerkeissä. Esimerkiksi Nooa jätettiin ohjatussa sormiväritilanteessa kokonaan kuvaamatta, vaikka kaikista muista sormiväreillä maalaavista lapsista otettiin kuvat. Hiljaisemmat lapset – joko luonteenpiirteiltään tai kehitysasteensa vuoksi – jäävät siis helposti kokonaan ilman kasvattajien huomiota. Tähän peilattuna Mustikoiden vanhimman ja verbaalisesti kyvykkäimmän lapsen, Eevin, toistuvat vaikeudet saada kasvattajien huomio vaikuttaa kummalliselta.

Apua arkeen ja särö segregaatioon

Lapsen ikään ja/tai luonteeseen liittyvät piirteet, normien seuraaminen sekä sukupuoli näyttävät vaikuttavan siihen, millaista huomiota lapsi saa kasvattajilta. Hiljaiset lapset näyttävät unohtuvan kasvattajilta usein, eivätkä kasvattajat osoita huomiota näille lapsille samaan tapaan kuin aktiivisemmin kasvattajien kanssa kommunikoiville lapsille. Myös Vuorisalo huomauttaa, että taitavat leikkijät vievät usein pääroolit, kun taas vähemmän taitavat lapset jäävät huomaamattomiin sivuosiin (2009, 160). Suurta roolia näyttelevät myös sukupuoli ja normit. Poikien on helpompi päästä leikin pääosaan ja saada kasvattajan huomiota kuin tyttöjen, kuten muun muassa esimerkit Mansikoiden piilotteluleikistä ja Mustikoiden askarteluhetkestä osoittavat. Kuten Eidevald esitti, lapsilta odotetaan erilaisia asioita sukupuolen perusteella (2009, 190).

Tärkeää on esittää sukupuolta oikein, sillä lapset, jotka ovat tarttuneet epätyypillisiin leikkeihin, jätetään helpommin huomiotta. Tämän luvun esimerkeistä nousee toistuvasti esiin lasten näkymättömäksi tekeminen, jonka otin jo aiemmin esiin hallintakeinona. Henkel huomauttaa, että huomio kiinnittyy usein heihin, jotka eivät noudata sääntöjä, kun taas sääntöjä seuraavat jäävät vaille huomiota (2010, 39-40), kuten esimerkki Eevistä ja Eliaksesta askarteluhetken aikana osoittaa. Kasvattajat näyttävät kuitenkin usein reagoivan myös piilosääntönä toimivan sukupuolinormatiivisuuden rikkomiseen tekemällä sääntöä rikkovan lapsen näkymättömäksi. Lapsen huomiotta jättäminen on vaivihkainen, mutta vahva keino viestittää lapsen sopimattomasta toiminnasta. Henkel tuokin esiin, että sukupuolitietoiseen pedagogiikkaan kuuluu lasten kunnioittaminen sillä, ettei jätä lapsia ja lasten tunteita huomiotta (2010, 42). Aikuisen tulisi pystyä siis reagoimaan lapseen positiivisella tavalla, vaikka lapsi ei esittäisikään sukupuolta toivotulla tavalla. Sukupuolinormit vaikuttavat päiväkodin arkeen siis monin tavoin. Sukupuolelle sensitiivinen kasvatusta antaisi kaikenlaisille lapsille tilaa olla oma itsensä; hiljaisuudesta, sukupuolen ilmaisusta ja stereotyyppioista riippumatta.

Sukupuolittavan ympäristön vaikutuksia varhaiskasvatuksessa tutkineet Lacey J. Hilliard ja Lynn S. Liben tulivat tulokseen, että tyttö/poika-jako tulisi kieltää kouluissa samalla tavalla kuin rotuun perustuva jako on kielletty. He lähtivät

liikkeelle aiempien tutkimusten tuloksista, jotka osoittivat, että kahden sukupuoliryhmän ja niiden välisen eron korostaminen johtavat siihen, että lapset suhtautuvat sukupuoliin stereotyyppisesti (2010, 1769, 1788). Hilliard ja Liben tutkivat kahta ryhmää, joissa toisessa kasvattajat kiinnittivät huomiota siihen, ettei sukupuolten eroa erityisesti korostettu (sukupuolitietoisesti toimivan ryhmän arki ei siis muuttunut). Toisessa ryhmässä sukupuoliryhmiä taas ryhdyttiin korostamaan erityisesti kielen ja ryhmittelyjen avulla. (Ibid., 1789.) Kokeen aikana ensimmäisen ryhmän lapset eivät osoittaneet muutosta suhteessaan toiseen sukupuoleen, kun taas jälkimmäisessä ryhmässä tyttöjen ja poikien yhdessä toimiminen väheni huomattavasti. Jälkimmäisessä ryhmässä lapset ryhtyivät nopeasti myös itse rakentamaan eroa kahden sukupuolen välille (Ibid., 1793-1794). Hilliard ja Liben nostavat esiin naisten ja miesten koulutus- ja työalojen segregaatian, jonka perustan siis voi nähdä juontavan jo pieniin lapsiin. (Ibid., 1796.) Myös Suomessa lapset näyttävät oppivan jo päiväkodista lähtien, että tytöillä ja pojilla ei ole samoja mahdollisuuksia. Myös Ylitapio-Mäntylä on huomioinut, että eriyttämisellä voi olla pitkäaikaisvaikutuksia aina ammatinvalintaan saakka (2012a, 24). Uusimmasta opetusministeriön seurantaraportista (Jakku-Sihvonen 2013) käy ilmi, että segregaatio alkaa jo varhain: esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan osaamisessa on tyttöjen ja poikien välillä suuria eroja jo alakoulussa.

Sukupuolitietoisuutta tarvitaan, sillä normatiivisuus lävistää arjessa niin sanallisen ja kehollisen viestinnän kuin myös huonejaon ja sisustuksen, kuten olen tässä tutkimuksessa esittänyt. Sekä Ylitapio-Mäntylän haastattelemat lastentarhanopettajat että Mustikoiden kasvattajat toivat esiin tarpeen tiedostaa kasvatustoimintaa suunnitelmallisemmin (KP; Ylitapio-Mäntylä 2009, 91). Unionin hankkeen kehityspalaverit ovat mahdollistaneen pysähtymisen oman ja työyhteisön toiminnan äärelle, ja muutamissa tilanteissa auttaneet myös vähentämään kasvattajien työkuormitusta (ks. Paumo 2012, 155). Varsinkin Mustikoiden kasvattajat toivat esiin työn kuormittavuuden ja sen, ettei heillä ole aikaa sopia yhteisiä suuntaviivoja toiminnalle (KP), sillä omassa rakennuksessaan, ilma apukäsiä, kasvattajilla ei ollut usein mahdollisuutta yhteisiin palavereihin, joissa kaikki kasvattajat olisivat paikalla. Myös Ylitapio-Mäntylän (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että lastentarhanopettajien voi olla

lähes mahdoton vaikuttaa päiväkotien arkeen, sillä sitä ohjailaan nykyään ylhäältä käsin, ilman päiväkotiarjen tuntemusta. Laatuvaatimusten ja muun markkina-ajattelun mukana päiväkotien arjen hallinta on vaikeutunut. (Ibid., 181-188.) Sukupuolitietoisuudella voisi siis saada kasvattajien työhön kaivattua refleksiivisyyttä, mutta samalla se vaatisi aikaa, jota kasvattajien voi olla vaikea saada varattua muun työnsä lomasta. Ennen kaikkea sukupuolitietoinen kasvatus auttaa myös kasvattajia huomaamaan edellä mainittujen esimerkkien kaltaisia tilanteita päiväkodin arjessa. Esimerkiksi Aamu ei ollut ymmärtänyt piiloleikkilanteessa suhtautuvansa Teemun ja Ellin piilosilla oloon eri tavalla, eikä osannut selittää toimintaansa kehityspalaverissa, jossa tallenne leikkihetkestä katsottiin yhdessä. Tilanteen näkeminen ulkopuolelta auttoi kasvattajaa kuitenkin tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti ja tekemään näkyväksi ”luonnollisesti” tapahtuvaa sukupuolittavaa toimintaa. Sukupuolitietoisuus voi helpottaa siis lasten arkea mahdollistamalla heille moninaisempia tapoja olla ja tehdä, auttaa kasvattajia työn refleksiivisyydessä sekä helpottaa tulevaisuudessa työ- ja koulutusalojen segregaatiota.

6. Päiväkodista poistuminen

Minulle Mustikoiden ja Mansikoiden arjen seuraaminen syksyllä 2012 oli antoisaa, mutta myös raskasta. Lähdin Helsingistä joulukuussa pää päiväkotiryhmien myllerrystä täynnä. Olin päässyt todistamaan tilanteita, joihin olisin halunnut puuttua, ja tilanteita, joissa en voinut kuin ihailla kasvattajien sitkeyttä ja jaksamista. Päiväkotien resurssipula näkyi: vaihtuvien sijaisten vuoksi suurta lapsimäärää näytti välillä pyörittävän vain muutama kasvattaja. Kenttätyöni aikana kävi selvästi ilmi, että päiväkodin arjen hallinta ei ole helppoa. Taustalla näkyy talouselämän käytäntöjen valuminen päiväkodin hoivamaailmaan, minkä myös lastentarhanopettajana työskennellyt ja päiväkoteja tutkinut Outi Ylitapio-Mäntylä (2009) on huomannut. Hänen mukaansa päiväkodin työtä arvioidaan talouselämän mittareilla, vaikka päiväkodin *tuloksia* ja *laatua* on niillä vaikea arvioida. Ylitapio-Mäntylä toteaaakin päiväkotitoiminnan olevan pitkäjänteistä ja vaikuttavan hyvin tuloksettomalta markkinoiden lyhytjänteisillä mittareilla. (Ibid. 184, 187-188, 199.) Sekä Mustikat että Mansikat olivat tammikuussa kiinnostuneita kehittämään toimintaansa sukupuolitietoiseen suuntaan, mutta

näkökulman mukaan ottaminen vaikutti välillä päiväkotiarjen muiden haasteiden vuoksi vaikealta. Koska lapsimäärä suhteessa aikuisiin on kasvanut niin suureksi, on ylipäättänsä lapsen kohtaaminen kiireessä niin haastavaa (myös Ylitapio-Mäntylä 2009, 180), että yksinkertaistenkin asioiden havaitseminen, kuten kuka saa aina huomiota ja kuka jää helposti kokonaan ilman, on vaikeaa. Ei siis ole itsestään selvää, että varhaiskasvatusta ohjaavien dokumenttien listaamat asiat oikeasti näkyisivät päiväkotien arjessa.

Vaikka Mansikoiden tilat eivät näyttäneet sukupuolittuneilta, jakautuivat lasten roolit sukupuolinormeja noudatellen: tyttöjen täytyi osata jakaa leluja muiden kanssa, kun taas pojat saivat omia leluja itselleen ja loistivat helpommin pääroolissa. Mansikat muuttivat tutkimusjakson jälkeen uusiin tiloihin ja tammikuun tapaamisessa kuulin, että uusissa tiloissa oli parvi, joka oli sisustettu kotileikkejä varten. Hankkeen innoittama kasvattajat olivat kuitenkin sijoittaneet parvelle myös junia ja autoja. Hyvää on, että kasvattajat eivät lähteneet rakentamaan uusiin, suurempiin tiloihin kokonaan eriytyneitä huoneita, mutta erillisellä parvella sijaitseva ”koti” kuulostaa samantapaiselta ratkaisulta, kuin Pajun (2013) tutkiman päiväkodin kotileikeille varattu erillinen komero. Lelujen sekoittaminen toivottavasti kuitenkin edesauttaa lasten yhteistoimintaa. Mustikoiden auto- ja nukkehuone-jako on hyvä esimerkki siitä, miten lelujen ja leikkien jyrkkä rajaaminen vahvistaa sukupuolinormatiivisuutta ja vaikeuttaa lasten yhdessä toimimista, mutta ratkaisu näyttää löytyvän seinän takaa perähuoneesta. Siellä moninaisten lelujen joukossa lapset leikkivät useammin yhdessä. Myös Mustikoissa näkyi, miten sukupuolirajoja suojeltiin leikkiä ja tilaa hallitsemalla. Sukupuolen esityksillä ei kummassakaan ryhmässä näyttänyt olevan runsaasti liikkumatilaa, eli jo päiväkodissa pidetään huoli siitä, että lapset osaavat noudattaa sukupuolinormeja.

Se miten lapseen suhtaudutaan ja millaiseksi lapsen tekijyys muodostuu liittyvät tutkimukseni valossa kiinteästi lapsen ikään, luonteeseen ja sukupuoleen. Mielenkiintoista oli huomata, ettei ryhmien välillä näkynyt sellaisia eroja, joita voisi odottaa näkevänsä ryhmien välillä, joista toisessa on sukupuolitietoisessa hankkeessa mukana ollut lastentarhanopettaja ja toisessa ei. Suuria eroja sukupuolinormatiivisuuteen liittyen ei ollut huomattavissa myöskään

kuvauskierrosten välillä, ensimmäisten kehityspalavereiden jälkeen kummassakaan ryhmässä. Myös Eidevald teki samanlaisen huomion: kasvattajat toimivat samalla tavalla huolimatta erilaisista koulutustaustoista ja siitä, olivatko kasvattajat mukana tasa-arvoprojektissa vai eivät (2009, 169). Tähän voi vaikuttaa työn kuormittavuuden asettamien haasteiden lisäksi se, ettei yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolinormatiivista diskurssia problematisoida varhaiskasvattajien koulutuksessa tarpeeksi (ibid., 169). Samalla voi epäillä tasa-arvohankkeiden vaikutusta, jos ne eivät jätä kasvattajille jälkeensä sukupuolitietoisia toimintatapoja. Ongelman voi nähdä paikantuvan erilaisten hankkeiden ja projektien väliaikaisuuteen, sillä sukupuolinormien purkaminen ei ole lyhytkestoinen projekti. Unionin jatkohanke ja TASUKO-hanke ovat siis oikealla asialla integroidessaan sukupuolinäkökulmaa mukaan kasvattajien ja opettajien koulutukseen. Sukupuolitietoisuuden tulisi kuitenkin läpileikata kasvattajien opinnot kokonaisvaltaisesti, eikä näkyä vain erikoiskurssien teemoissa.

Tarkoitukseni oli purkaa tässä tutkimuksessa laajemmin tyttöjen ja poikien, miesten ja naisten sisältöjä ja huomioida päiväkodin arjen vaikutukset myös näihin kategoriaan mahtumattomille kuten erilaisille trans*identiteeteille, muunsukupuolisille ja intersukupuolisille. Tehtävä osoittautui hankalammaksi kuin olin kuvitellut, sillä päiväkotiryhmien arjen lisäksi käyttämäni tutkimuskirjallisuus purki tuskin lainkaan sukupuolen dikotomiaa. Suomalaista, sukupuolen moninaisuuteen ja varhaiskasvatukseen kytkeytyvää tutkimusta siis tarvitaan ja se olisikin yksi mahdollinen näkökulma jatkotutkimukselle.

Tämä tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksessa todellakin tarvitaan sukupuolitietoisuutta. Oman tutkimukseni lisäksi myös muut tutkimukset osoittavat, ettei sukupuolten tasa-arvo toteudu päiväkodeissa. Lapsilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia toteuttaa itseään, vaan samalla, kun sukupuoli avaa mahdollisuuksia, se sulkee toisia pois. Vaikka tässä tutkimuksessa olen kuorinut päiväkodin eri tasoja esiin kuin näytelmässä, on päiväkodin arki totista totta ja sen vaikutukset lapsiin kauaskantoiset. Päiväkodissa kaikki lapset oletetaan joko työtöiksi tai pojiksi, ja lapset näiden ryhmien sisällä tietynlaisiksi. Vaikka päiväkodin ja työelämän välillä tapahtuu paljon, ei päiväkodin merkitystä koulutus- ja työalojen segregaatioon voi pitää merkityksettömänä, sillä päiväkotiti

on tukemassa samoja sukupuolinormeja, joihin segregatio nojautuu. Vaikka hallituksen tasa-arvo-ohjelman tasolla ymmärretään sukupuolitietoisuuden tarve nimenomaan kiusaamista ehkäisevänä ja segregatiota purkavana, näyttää matka päiväkodin konkreettiseen, tasa-arvoiseen arkeen vielä pitkältä. Uusin reagointi Suomen tasa-arvotilanteeseen tuli 25.7.2013 YK:lta, joka moitti sukupuolten epätasa-arvoista asemaa Suomen työelämässä (Ulkoasiainministeriö). Päiväkodin sukupuolitietoisuus helpottaa lasten arkea, mutta on myös ruohonjuuritason työtä kohti suurempia yhteiskunnallisia tavoitteita sukupuolten tasa-arvoon pyrkimisessä. Tasa-arvon toteutuminen päiväkodissa ei ole lastenleikkiä. Jotta lapset voivat poistua päiväkodista tasa-arvoisina, tarvitaan päiväkodin arjen hallintaan ja kasvatopedagogiikkaan muutoksia.

LÄHTEET

Tutkimuskohteet:

Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2011: Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja. 2011:1.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/9342c1e4-682d-461d-a10b-52dfc3a131f4/Helsingin_vasu2011.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9342c1e4-682d-461d-a10b-52dfc3a131f4 haettu: 20.10.2012.

KP – Kenttäpäiväkirja. Tekijän hallussa.

Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2013. Sivistystoimi, Vantaan kaupunki.
http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa_wwwstructure/84881_www_Vantaan_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf haettu: 10.3.2013.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1 haettu: 20.10.2012.

Videotallenteet:

Mustikat 1.2, tallenteen kesto: 32:46, tallenne kuvattu: 24.10.2012.

Mustikat 1.6, 22:35, 24.10.2012.

Mustikat 2.1, 21:37, 30.10.2012.

Mustikat 2.8, 37:14, 30.10.2012.

Mustikat 3.11, 30:47, 1.11.2012.

Mustikat 3.13, 21:42, 1.11.2012.

Mustikat 4.6, 37:15, 21.11.2012.

Mustikat 4.11, 37:15, 21.11.2012.

Mustikat 5.7, 7:22, 22.11.2012.

Mansikat 2.1, 29:37, 14.11.2012.
Mansikat 2.2, 16:55, 14.11.2012.
Mansikat 4.15, 19:57, 28.11.2012.
Mansikat 5.5, 12:22, 29.11.2012.
Mansikat 6.10, 9:30, 30.11.2012.
Mansikat 6.16, 25:37, 30.11.2012.

Videotallenteet hävitetään vuoden 2013 loppuun mennessä.

Tutkimuskirjallisuus:

Alasuutari, Maarit 2009: Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 54-69.

Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsi 2009: Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 70-88.

Beauvoir, de Simone 2011 (1949): Toinen sukupuoli II. Eletty kokemus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Suomentaneet Iina Koskinen, Hanna Lukkari & Erika Ruonakoski.

Butler, Judith 2006 (1990): Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suomentaneet Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

Connell, R.W & Messerschmidt, James W 2005: Hegemonic masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*. 19: 6. 829-859.

Eidevald, Christian 2009: Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position I förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: ARK Tryckaren AB.

Euroopan Unionin perusoikeusvirasto: <http://fra.europa.eu/DVS/DVT/lgbt.php>
haettu 29.7.2013

Finlex:

Tasa-arvolaki 8.8.1986/609: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Yhdenvertaisuuslaki 21/2004: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

Galbraith, Mary 2001: Hear My Cry: A Manifesto for an Emancipatory Childhood Studies Approach to Children's Literature. *The Lion and the Unicorn* 25: 2. 187-205.

Haataja, Marja-Leena 1992: Tasa-arvokasvatusprojekti neljässä kajaanilaisessa päiväkodissa vuosina 1987-1990. Loppuraportti. Oulun yliopisto Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.

Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012-2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-21812.pdf haettu: 20.10.2012.

Helenius, Aili & Korhonen, Riitta 2005: Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa Parkkinen, Terttu & Keskinen, Soili (toim.): *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 21-32.

Helsingin kaupungin sosiaalivirasto:
http://www.hel.fi/hki/sosv/fi/P_iv_hoito/P_iv_kodit/ph_tarkeaa haettu 8.10.2012.

Henkel, Kristina 2010: En jämstalld förskola. Teori och praktik. Falun: Scandbook AB.

Henkel, Kristina & Tomicic, Marie 2009: Ge ditt barn 100 möjligheter istället för 2. Om genusfällor och genuskrux i vardagen. Tallinn: Printon.

Hilliard, Lacey J. & Liben, Lynn S. 2010: Differing Levels of Gender Salience in Preschool Classrooms: Effects on Children's Gender Attitudes and Intergroup Bias. *Child Development*. 81: 6. 1787-1798.

hooks, bell 2007 (1994): Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura. Suomentanut Jyrki Vainonen.

Jakku-Sihvonen, Ritva 2013: Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. Koulutuksen seurantaraportit 2013:5. Opetushallitus.

Juutilainen, Päivi-Katariina 2005: Johdatusta sukupuolisensitiiviseen ohjaukseen. Teoksessa Leinonen, Eija (toim.): *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti. 29-31.

Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne 1996a: Kritiikki, visiot, muutos - feministinen purkamis- ja rakentamisprojekti. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne: *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 9-34.

Koivunen, Anu, & Liljeström, Marianne 1996b: Paikantuminen. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne: *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 271-292.

Kuukka, Anu 2009: Lasten ruumiillisuus päiväkodissa – Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 115-137.

Kuusi, Heli & Jakku-Sihvonen, Ritva & Koramo, Marika 2009: Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 52. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1999: Rajankäyntiä - Sukupuoli opetus suunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino. 91-106.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 17-38.

Lappalainen, Sirpa 2006: Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, Sirpa 2007a: Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 9-14.

Lappalainen, Sirpa 2007b: Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 65-88.

Lehtinen, Anja-Riitta 2009: Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 89-114.

Lehtonen, Jukka 2003: Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, Jukka 2005: Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 62-86.

Leinonen, Eija 2005: Avainkäsitteitä. Teoksessa Leinonen, Eija (toim.): *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti. 102-105.

Leppänen, Taru 2010: Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Liljeström, Marianne 1996: Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne: *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 111-138.

Löytty, Olli 2005: Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Rastas, Anna & Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.): *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino. 161-189.

Naisasialiitto Unioni: <http://www.naisunioni.fi/index.php?k=15959> haettu 7.3.2013.

Naskali, Päivi 2010: Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Saresma, Tuija & Rossi Leena-Maija & Juvonen, Tuula: *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino. 277-287.

Olafsdottir, Margret Pala 1999: Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotii "Hjallissa." Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (päätoim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino. 51-62.

Paasonen, Susanna 2010: Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Saresma, Tuija & Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula: *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino. 39-48.

Paju, Elina 2013: Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Episteme-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

Paumo, Milla 2012: Totuttujen toimintamallien tiedostaminen. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 141-157.

Puroila, Anna-Maija 2002: Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Rojola, Lea 1996: Ero. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne: *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere. 159-178.

Rossi, Leena-Maija 2003: Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona. Helsinki: Gaudeamus.

Rossi, Leena-Maija 2010: Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa Knuuttila, Tarja & Lehtinen, Aki Petteri (toim.): *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus. 261-275.

Rutanen, Niina 2009: Mitä on vapaa leikki? Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 207-226.

Saarikangas, Kirsi 2006: Eletyt tilat ja sukupuoli. Asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: SKS.

Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta. Tasa-arvovaltuutetun toimisto. Tasa-arvojulkaissuja. 2012:1. http://www.tasa-arvo.fi/c/document_library/get_file?folderId=243322&name=DLFE-19023.pdf
haettu: 08.11.2012.

Skeggs, Beverley 2001: Feminist Ethnography. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage. 426-443.

Sundell, Sara & Forsblom-Sinisalo, Paula 2012: Haasta normit - laajenna lapsen mahdollisuuksia. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 141- 157.

Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010: Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.): *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-40.

Transtukipiste. <http://www.transtukipiste.fi/index.php?k=17271> haettu 10.11.2013.

Tainio, Liisa & Teräs, Tiina 2010: Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010:8. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf haettu 19.8.2013.

Teräs, Leena 2005: Millainen on tyttö tai poika - sukupuolistereotyyppioiden vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa Leinonen, Eija (toim.): *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti. 57-67.

Teräs, Tiina 2010: Tasa-arvoinen varhaiskasvatus? Tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.

Ulkoasiainministeriö:

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=280892&nodeid=15145&contentlan=1&culture=fi-FI> haettu 8.8.2013.

Venho, Mika 2001: Intersukupuolisuus.

<http://www.transtukipiste.fi/doc/Intersukupuolisuus.pdf> haettu 23.2.2013.

Vidén, Sari & Naskali, Päivi 2010: Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Vuorikoski, Marjo & Rekola, Hilikka 2007: Suomenkielisen laitoksen johdanto. Teoksessa hooks, bell: *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 9-24.

Vuorisalo, Mari 2009: Ken leikkiin ryhtyy - Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 156-181.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009: Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Ylitapio-Mäntylä Outi 2012a: Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 15-30.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2012b: Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa.

Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 55-70.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2012c: Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 71-90.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2012d: Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatuspedagogiikka Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 177-188.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2012e: Suunnittelu tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen pohjana. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.): *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Juva: Bookwell Oy. 189-197.