



Mäkipörhölä Annika

Feministisen pedagogiikan toimintamallit ja mahdollisuudet luokanopettajan työssä

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteet Luokanopettaja
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Feministisen pedagogiikan toimintamallit ja mahdollisuudet luokanopettajan työssä (Annika Mäkipörhölä)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 36 sivua

Toukokuu 2024

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on tarkastella feminististä pedagogiikkaa ja sen konkreettisia toimintamuotoja sekä hyödyntämismahdollisuuksia luokanopettajan arjessa. Tutkielman toteutus tapahtuu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tutkimuskysymyksenä on: Millä konkreettisilla tavoilla luokanopettaja voi toteuttaa feminististä pedagogiikkaa alakoulun kontekstissa?

Kasvatuksen kentällä tapahtuva tasa-arvotyö on kiehtonut minua pitkään, samoin kuin sen kontekstissa esiintyvät moninaiset yhteiskunnalliset teemat. Tutustuttuani feministisen pedagogiikan teoriaan tiesin välittömästi, että tähän aiheeseen haluan tutustua lisää. Halusin selvittää, millaiset opetusarjessa hyödynnettävät feministisen pedagogiikan keinot voivat tukea koulussa tehtävää tasa-arvotyötä, jotta saisin itselleni työkaluja, joilla toteuttaa arvojeni mukaista kasvatustyötä. Lisäksi halusin lisätä tietoisuutta tästä oppilaiden hyvinvointia, osallistumista sekä motivaatiota lisäävästä opettamisen mallista.

Tutkielmassa lähestyn feminististä pedagogiikkaa feminismin historian, sen keskusteluperinteiden, sukupuolen teorian sekä feministisen pedagogiikan suuntausten ja tavoitteiden pohjalta. Tutkiessani feministisen pedagogiikan mahdollisuuksia löysin useita mahdollisuuksia sen toteuttamiseen luokanopettajan arjessa. Löytämäni tulokset tuovat esiin feministisen pedagogiikan hyötyjä; se hyödyttää jokaista oppilasta ja oppilasryhmää, voimaannuttaen heitä niin luokahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin. Se mahdollistaa luokkaan turvallisemman tilan ja aktivoi oppilaita painottaen heidän osallisuuttaan. Feministisen pedagogiikan tavoitteet menevät linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Feministinen pedagogiikka on kuitenkin saanut myös kritiikkiä ja sen soveltamiseen liittyy haasteita. Lisätutkimuksen tekeminen ja tiedon välittäminen eteenpäin kasvatusalan ammattilaisille olisi tärkeää.

Avainsanat: feministinen pedagogiikka, intersektionaalinen feministinen pedagogiikka, feminismi, tasa-arvokasvatus, alakoulu, luokanopettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus	7
2.1	Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus menetelmänä	8
2.3	Tiedonhaku ja tutkimuskirjallisuuden rajaukset.....	9
3	Teoreettinen viitekehys	10
3.1	Feminismi	10
3.2	Intersektionaalisuus ja intersektionaalinen feminismi.....	13
3.3	Rakennettu ja toistettu sukupuoli.....	14
3.4	Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka	16
	3.4.1 Feministisen pedagogiikan lähtökohtia, tavoitteita ja suuntauksia	17
4	Feministisen pedagogiikan mahdollisuudet luokanopettajan työssä	19
4.1	Luokkahuonekulttuurin rakentaminen.....	19
	4.1.1 Sukupuolisensitiivinen opettaja	19
	4.1.2 Turvallisemman tilan luominen ja luottamuksellinen työskentelyilmapiiri.....	20
	4.1.3 Ryhmätyöskentely ja ryhmädynamiikan huomiointi	21
	4.1.4 Aktiivisuuteen kannustavat työskentelytavat	22
4.2	Opettajan aktiivinen, näkyvä toiminta	22
	4.2.1 Representaation merkitys oppimateriaaleissa.....	23
	4.2.2 Voimaannuttaminen.....	23
	4.2.3 Yhdenvertaisuus, auktoriteettiasema ja valta.....	24
	4.2.4 Käytetty kieli.....	25
4.3	Opettajan sisäiset ennakkoluulot ja ajatusmallit.....	25
	4.3.1 Avoin suhtautuminen moninaisuuteen	26
	4.3.2 Intersektionaalisuuden ja yksilöllisten kokemusten huomiointi	26
	4.3.3 Tiedon kyseenalaistaminen.....	26
5	Pohdinta	28
	Lähteet	32

1 Johdanto

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkoitukseni on narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin tutkia feminististä pedagogiikkaa alakoulun kontekstissa ja ennen kaikkea löytää ja avata konkreettisia keinoja, joilla voidaan tavoitella tasa-arvoisen kasvatustyön tavoitteiden saavuttamista. Tulen käsittelemään, mitä on feministinen pedagogiikka ja millaisia työkaluja se tarjoaa peruskoulun kontekstissa luokanopettajan arkeen. Tarkoitukseni on löytää tutkimukseen ja kirjallisuuteen perehtyneen konkreettisia toimintamalleja ja -tapoja, jotka tukevat feministisen pedagogiikan tavoitteita erityisesti luokanopettajan arjessa, mutta myös muissa kasvatukseen liittyvissä konteksteissa.

Ojalan (2020, s. 7) mukaan puhuttaessa feministisestä pedagogiikasta, tarkoitetaan opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää toimintaa, joka noudattaa feministisen tutkimuksen mukaisia periaatteita. Saarisen ym. (2014, s. 17) mukaisesti sen esittämät opetustilannekäytännöt sekä tavat opettaa tarkastelevat kysymyksiä sukupuolesta, tiedon poliittisuudesta, koulutuksen sukupuolittavista käytännöistä sekä muista eriarvoisuutta aiheuttavista eroista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa linjataan perusopetuksen arvoperusta, johon kaikki koulussa tapahtuva kasvatustyö sekä itse opetussuunnitelma perustuvat. Olennaisia perusopetuksen ydinarvoja ovat muun muassa ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo sekä demokratia (Opetushallitus [OPH], 2014). Nämä edellä mainitut teemat ovat suorassa yhteydessä feminismin ja feministisen pedagogiikan tavoitteiden kanssa, aihe siis linkittyy suoraan perusopetuksen arvopohjan ytimeen.

Niin opetussuunnitelma kuin peruskoulutuslaki linjaavat, että opetustoiminnan ja muun koulussa tapahtuvan toiminnan tulee edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa (OPH, 2014; Finlex, 1998), joka on myös yksi feministisen pedagogiikan pääpyrkimyksistä. Koska tavoitteet kulkevat käsi kädessä, voi feministinen pedagogiikka tarjota hyödyllisiä työkaluja, joiden avulla päämääriä voidaan tavoitella. Ahon (2022, s. 147) mukaan feministisen teorian ydin on siinä, että toisaalta pyritään purkamaan eriarvoisuuksia ja valtarakenteita, joita yhteiskunnassamme on, mutta toisaalta myös luomaan uusia, toimivampia toiminta- ja ajattelutapoja. Feministisen pedagogiikan avulla voidaan parantaa oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Falk-Rafael ym., (2004) ovat tutkimuksessaan löytäneet yhteneväisiä tuloksia, joiden mukaan feministisen pedagogiikan toimintamalleja hyödynnettäessä oppilaiden voimaantumisen kokemus kasvoi ja se laajeni myös luokkahuoneen ulkopuolelle, henkilökohtaiseen elämään.

Aiheeni valinta pohjautuu vahvasti omaan arvopohjaani sekä kasvavaan kiinnostukseeni feministisestä pedagogiikasta. Yhteiskuntamme vahvistaa, välittää ja korostaa tiettyjä arvoja. Näissä rakenteissa olen itse olennaisesti mukana, osana kasvattavaa yhteisöä. Minulla on melko suuret mahdollisuudet vaikuttaa työssäni siihen, millaista yhteiskuntaa kasvatustoiminnalla pyritään luomaan. Tästä syystä koen velvollisuudekseni olla tietoinen yhteiskunnan eriarvoistavista rakenteista. Toisinajattelu ja -toiminta ovat konkreettisia asioita, jotka auttavat näissä tavoitteissa. Uskon että feministinen pedagogiikka tarjoaa uudenlaisia kysymyksiä ja näkökulmia toisinajatteluun kasvatuksen kentällä, jotka ovat huomioon ottamisen arvoisia. Tällä tutkielmalla haluan omalta osaltani lisätä tietoisuutta feministisen pedagogiikan hyödyistä ja mahdollisuuksista kouluarjessa ja kasvatuksen kentällä. Haluan työni avulla avata uusia mahdollisuuksia niin itselleni kuin muillekin opettajille ja olla lievittämässä negatiivisia stereotyyppioita ja stigmoja, joita liitetään feministiseen pedagogiikkaan, onhan varsinkin feminismi hyvin vahvoja tunteita herättävä ja politisoitu teoria.

Näennäisesti voitaisiin sanoa valtiomme ja yhteiskuntamme olevan tasa-arvon kannalta hyvässä vaiheessa, ainakin globaalista tarkastelunäkökulmasta. Suomesta puhutaankin usein tasa-arvon mallimaana ja tästä kiiltokuvaisesta maineesta halutaan pitää kiinni. Todellisuudessa Suomen tasa-arvoasioissa on useita ongelmakohtia, mutta ne ovat vaikeasti havaittavissa. Tämä tekee niiden tunnistamisen ja esille tuonnin haastavaksi. Arnesenin (1999, s. 16) mukaan, tällainen vääristynyt käsitys tasa-arvon toteutumisesta, jota kutsutaan tasa-arvoideologiaksi, mahdollistaa valtapelien ja eriarvoisuuden piilossa pysymisen. Epätasa-arvoistavat prosessit ovat historian ja pitkäaikaisten tapahtumien tuotosta, niiden tarkastelu irrallaan kontekstista voi olla hyvin vaikeaa. Juuri siksi meidän tulee rohkeasti kyseenalaistaa totuttuja normeja sekä käytäntöjä, jotta voimme nähdä niiden taakse ja tarkastella yhteiskuntaamme mahdollisimman objektiivisesti. Koulu peilaa yhteiskunnan tilaa, jolloin kaikki oikeassa maailmassa tapahtuvat ilmiöt tulevat väistämättä osaksi myös koulujen arkea. Jotta tasa-arvon tavoitetta voidaan lähestyä, tarvitaan feminismiä ja koulun kontekstissa feminististä pedagogiikkaa.

Olen huomannut, että feministinen pedagogiikka kiinnostaa aiheena jatkuvasti enemmän ja erilaisia opinnäytetöitä aiheen tiimoilta on valmistunut ja valmistuu lähiaikoina useampia. Teemat ovat niin yhteiskunnallisesti kuin yksilöllisestikin ajankohtaisia ja kiinnostavia. Kuitenkaan luokanopettajaopinnoissa ei tarjota mielestäni riittävästi tietoa feministisestä pedagogiikasta ja sen mahdollisuuksista opettajan työssä. Feministinen pedagogiikka on mainittu muutamaan otteeseen eri kursseilla, mutta konkretia ja varsinaiset opetustilanteissa hyödynnettävät keinot eivät nouse esille. Feministinen pedagogiikka on saanut Suomessa uutta tuulta purjeisiinsa, josta

kertoo sen teorioista ilmestynyt suomalainen kirjallisuus, joita esittelen tämän luvun lopussa. Kuitenkin juuri alakoulun kontekstissa tuotettu tieto on hyvin vähäistä, lisäksi monien teosten ote feministiseen pedagogiikkaan on mielestäni isoksi osaksi ideologisella tasolla. Tämä jättää konkreettisiin keinoihin tutkimusaukon, johon aion tässä tutkielmassa syventyä.

Kenties tärkein feministipedagogi on yhdysvaltalainen bell hooks, joka on tehnyt urauurtavaa työtä feministisen pedagogiikan ja kulttuurintutkimuksen eteen. Hooksin tärkeän teorian, vapauttavan kasvatuksen mukaan koulutuksen tulisi ohjata ja kasvattaa oppijoita muuttamaan vallitsevia, eriarvoistavia toimintatapoja, eikä vain sopeutumaan niihin (Ojala, 2020, s. 11). Toinen tärkeä tekijä, Paolo Freire, on tehnyt tärkeää pohjatyötä feministisen pedagogiikan aiheille, ja inspiroinut monia feministipedagogeja, kuten bell hooksia, vaikkakin hänen oma teoriansa kulkee ”sorrettujen pedagogiikka” -nimikkeellä ja on osa kriittisen pedagogiikan teoriaa (Leppänen & Järviluoma, 2020, s. 47). Freiren kehittämä vaihtoehto opettajakeskeiselle oppimisprosessille painotti vallitsevien valtarakenteiden purkamisen tärkeyttä, jotta oppijoiden kriittisen tietoisuuden kehittymiselle voi jäädä tilaa (Leppänen & Järviluoma 2020, s. 47). Monet hyödyntämäni lähteet ammentavat ja pohjaavat hooksin sekä Freiren teoksiin.

Suomessa feminististä pedagogiikkaa on käsitelty ja tutkittu melko vähän, mutta uusia avauksia on tullut lähivuosina useita lisää. Yksi tärkeimmistä suomalaisista feministisen pedagogiikan teoksista on Laukkasen, Miittisen, Elonheimon, Ojasen, Saresman Ahlforsin ja Salmisen (2020) toimittama *Feministisen pedagogiikan ABC*, jossa on kootusti feministiseen pedagogiikkaan keskittyviä tietokirjoituksia niin sen historiasta, opetusmahdollisuuksista kuin pääajatuksetkin. Teos kulkee mukana tässä tutkielmassa olennaisena kirjallisuuslähteenä. Myöhemmin teokselle on ilmestynyt itsenäinen jatko-osa, *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, jonka ovat toimittaneet Elonheimo, Miittinen, Ojala ja Saresma (2022). Teos jatkaa feministisen pedagogiikan keskusteluja korostaen käytännön ja teorian uusia muutoksia ja murroksia. Feministisen pedagogiikan lähtökohtia, sovellutuksia ja teorioita avataan myös Saarisen, Ojalan ja Palmun teoksessa *Eroja ja vaarallisia suhteita – Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (2014, s. 8). Saarisen ym., (2014 s. 8) mukaan ensimmäiset feminististä pedagogiikkaa koskevat suomalaiset teokset julkaistiin vasta 1990-luvun puolivälissä, kun Aino-Maija Hiltunen ja Liisa Korhonen julkaisivat teoksensa *Naisten koulut* (1995), jonka näkökulma painottui nais erityiseen pedagogiikkaan.

2 Tutkielman toteutus

Tutkielma on toteutettu kuvailevana eli narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, peilaten eritoten luokanopettajan kannalta olennaisia näkökulmia. Kirjallisuuskatsauksesta puhuttaessa tarkoitetaan tutkimusta, joka pohjautuu teoreettiseen perustaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 12) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on esittää, miten valittua ilmiötä on tutkittu aiemmin ja millaisia näkökulmia ja tuloksia tuotetut tutkimukset ovat avanneet. Erityisesti keskityn pohtimaan suomalaista koulutusmallia ja -yhteiskuntaa. Luokkahuone ja -opetustilanteet ovat kuitenkin universaaleja, myös siksi olen hyödyntänyt tutkielmassani kansainvälisiä lähteitä. Aiheeni rajaa käsiteltäväksi ikäryhmäksi luokka-asteet 1–6. Tällä rajauksella pääsen syventymään itselleni olennaiseen luokanopettajan näkökulmaan.

2.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on tarkastella feminististä pedagogiikkaa ja sen konkreettisia toimintamuotoja sekä hyödyntämismahdollisuuksia luokanopettajan arjessa. Peruskoulun opetussuunnitelma velvoittaa oppilaitokset tasa-arvotyöhön ja tarkoitukseni on löytää feministisen pedagogiikan tapoja toteuttaa tätä työtä. Tulevana opettajana haluan pystyä tarjoamaan oppilailleni turvallisen ja tasavertaisen oppimisympäristön, jossa jokainen kohdataan paitsi ennakkoluulottomasti, myös heidän omat lähtökohtansa huomioiden tasavertaisesti. Koen aiheen esille tuomisen hyvin ajankohtaiseksi ja merkitykselliseksi juuri nyt. Suomalaisen koulutusjärjestelmän yllä leijuu tasa-arvon illuusio, joka vaikeuttaa keskustelua opetusta eriarvoistaviin tekijöihin liittyen (Saresma, 2020, s. 12). Tämä harhakuva ei kuitenkaan pidä paikkaansa, josta hyvänä indikaattorina toimivat kansainväliset PISA-testien tulokset, jotka kertovat kasvavista eroista (Saresma, 2020, s. 14). Lahelman ym., (2020) artikkelissa tuodaan esille, kuinka PISA-testitulosten tasa-arvokeskustelussa korostetaan tulosten tasa-arvoa, eikä niinkään kiinnitetä huomiota oppimismahdollisuuksien eroihin tai näiden tasa-arvoistamisen mahdollisuuksiin. Feministinen pedagogiikka voi omalta osaltaan tarjota ratkaisumahdollisuuksia haasteeseen.

Tutkielman tutkimuskysymykseksi valikoitui seuraava kysymys:

- Millä konkreettisilla tavoilla luokanopettaja voi toteuttaa feminististä pedagogiikkaa alakoulun kontekstissa?

Kuten johdannossa totesin, koska feminististä pedagogiikkaa käsittelevissä teoksissa oman kokemuksen mukaan melko harvoin mennään alakoulukontekstiin, saati konkreettiselle toiminnan tasolle, tahdon tässä tutkielmassa syventyä juuri tähän näkökulmaan. Tulevissa luvuissa avaan olennaisia käsitteitä aiheeseeni liittyen, tarkastellen niiden ilmenemistä niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin kontekstissa, keskittyen alakoulun näkökulmaan. Koska feminismi ja feministinen pedagogiikka eivät ole Suomessa syntyneitä tai suomalaiseen yhteiskuntaan painottuvia konsepteja, on tärkeää sisällyttää myös kansainvälinen, laajempi näkökulma aiheeseen. Käsitteitä tarkasteltuani tulen teoriataustaan nojaten selvittämään niitä keinoja, joilla feminististä pedagogiikkaa voidaan toteuttaa alakoulussa. Tutkielman lopussa tulen pohtimaan ja peilaamaan feministisen pedagogiikan sovellettavuutta suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen tasa-arvotavoitteisiin.

2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Olen toteuttanut tutkielmani kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jolle olen asettanut teoreettisen viitekehyksen feministiseen pedagogiikkaan, jota tarkastelen alakoulun kontekstissa keskittyen erityisesti suomalaiseen perusopetukseen. Salmisen (2011, s. 7) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen voidaan ajatella olevan eräänlainen yleiskatsaus aiheeseen, jolla ei ole kovin tiukkoja sääntöjä, joka mahdollistaa aineistojen laajan käytön, kun sitä eivät rajaa metodiset säännöt. Päätin toteuttaa tutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksella, sillä sen hyödyntäminen mahdollistaa laajan kuvan tarjoamisen aiheesta, sen historiasta ja kehityskulusta niin, että lopputulos säilyy kuitenkin helppolukuisena (Salminen, 2011, s. 7). Tämä on tärkeää myös siksi, että mahdollistetaan monipuolisen aineiston kerääminen, jotta aineisto ei koostuisi vain yksipuolisen metodisen linssin läpi kootuista aineistoista (Alasuutari, 2011, s. 63). Tämä metodi palvelee työtäni, sillä käsittelen tutkimusaiheeseeni olennaisesti liittyvien teorioiden historiaa ja myös taustoitan niitä laajasti. Kun aineisto on rajattu teoreettisen viitekehyksen avulla, mahdollistetaan yhdenmukaisuus ja selkeys hyödynnetyn aineiston ja tutkielman välillä (Alasuutari, 2011, s. 63). Narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta tunnistetaan kolme eri toteuttamismuotoa: toimituksellinen, kommentoiva sekä yleiskatsaus (Salminen, 2011, s. 7). Tässä tutkielmassa hyödynnän toteuttamistapana yleiskatsausta, joka on näistä kolmesta laajin, säilyttäen kuitenkin ytimekkyyden ja johdonmukaisuuden työssä (Salminen, 2011, s. 7).

2.3 Tiedonhaku ja tutkimuskirjallisuuden rajaukset

Tutkielmassani pyrin hyödyntämään sellaisia lähteitä, jotka onnistuneesti toimivat yhteen rajaamani teoreettisen viitekehyksen kanssa. Metsämuurosen (2003) mukaan hyviä lähteitä ovat lisensointityöt, oppikirjat, tieteelliset artikkelit sekä väitöskirjat. Tarkoitukseni on kasata monipuolinen ja laaja-alainen aineisto, joka koostuu niin tieteellisistä artikkeleista, tutkimuksista kuin kirjallisuudestakin. Tulen pohtimaan aihettani sekä saamiani tuloksia myös kriittiseltä kannalta. Ennen tutkielmani aloittamista olen tutustunut aiheeni kenttään ja ajankohtaisiin ilmiöihin siihen liittyen. On välttämätöntä olla tietoinen ja perehtynyt aiempaan tutkimukseen liittyen omaan tutkimusaiheeseen, jotta voi toteuttaa tutkimuksensa riittävän kattavasti ja sen vaatimalla asiantuntemuksella (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 57). Riittävä perehtyminen kirjallisuuden mahdollistaa myös tutkijalle ajatuksen siitä, mitä uutta tutkimus voisi tuottaa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 57). Perehdyttyäni riittävästi aiheeni kirjallisuuteen sain hyvän kuvan siitä, millaista tietoa feministisen pedagogiikan kentältä löytyy – ja mitä puuttuu.

Tämän tutkielman työstössä etsin tietoa eri tietokannoista, joita ovat Oula-Finna Google Scholar, Ebsco Databases, ProQuest sekä Taylor & Francis Online. Käydessäni kirjallisuutta läpi, pyrin tunnistamaan keskeistä kirjallisuutta ja relevantteja tutkimuskeskusteluja. Rajasin hakutulosten määrää rajaamalla tuloksia tuoreisiin julkaisuihin, mutta koska tietoa ei ollut runsaasti saatavilla juuri tämän tutkielman näkökulmaan, valikoitui lähteiksi myös jo vanhempia julkaisuja. Hakusanat ovat eläneet prosessin edetessä, mutta tärkeimpinä hakusanoina ovat säilyneet *feministinen pedagogiikka*, *feminismi*, *tasa-arvokasvatus*, *feminist pedagogy*, *feminist pedagogy in primary school* ja *feminist teacher*. Olen käyttänyt niin suomen- kuin englanninkielisiäkin hakusanoja ja lähteitä. Tutkimusaineistoksi muodostui monenkirjava joukko erilaisia teoksia, tieteellisiä artikkeleita ja oppaita. Tutkimukset feministisen pedagogiikan teemoista juuri tässä viitekehyksessä ovat hyvin harvassa, joten niiden osuus ei ole huomattavan suuri. Feministisen pedagogiikan aiheita käsittelevät julkaisut tuntuvat olevan useimmiten toimintaan painottuvia, opastavilaisia teoksia, joka on luonnollista ottaen huomioon kohdeyleisön ja kentän tarpeet. Suomalaista feministisen pedagogiikan diskurssia nähdään käytävän enemmän muissa konteksteissa, kuin tieteellisten julkaisujen kautta (Saarinen ym., 2014, s. 9).

3 Teoreettinen viitekehys

Tulevassa luvussa käsittelen feminismiä, intersektionaalisuutta, sukupuolen teoriaa sekä feminististä pedagogiikkaa ja näiden kohtaamispintoja. Puhuttaessa feminismistä, on tärkeää tiedostaa aatteen historia ja sen monimuotoisuus, joten tulen esittämään taustatietoa niihin liittyen. Intersektionaalisuus on myös teoria, jonka taustoitus on merkittävää siihen liittyvissä keskusteluissa. Sukupuolen teorian käsittely on olennaista, kun puhutaan siihen liittyvistä aiheista ja teemoista, jotka ovat moniulotteisia. Feministisen pedagogiikan laaja taustoittaminen on erittäin olennaista sen ollessa kirjallisuuskatsaukseni pohja.

3.1 Feminismi

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2023) mukaan feminismillä viitataan yhteiskunnalliseen ajattelutapaan tai analyysiin, jossa huomio kiinnittyy erilaisiin sukupuolittuneisiin valtasuhteisiin sekä siihen, kuinka ne vaikuttavat ihmisten elämiin ja yhteiskuntaan. Feminismin päätavoitteena on purkaa normeja ja rakenteita, jotka syrjivät tai rajoittavat sukupuoleen perustuen (THL, 2023). LeGatesin (2011, s. 59) mukaan sana ”feminismi” luotiin 1800-luvun loppupuolella kuvaamaan siihen aikaan sairautena nähtyä tilaa, josta kärsivä miespuoleinen henkilö omasi feminiinisiä piirteitä. Myöhemmin sana on valjastettu yhdenvertaisuusaatteen nimeksi. Julkusen (2010, s. 28) mukaan naisten sarron taustalla oli virheellinen ymmärrys naisten luontaisesta heikkomuudesta niin ruumiillisesti kuin älyllisestikin, jonka vuoksi heidät suljettiin demokratian, koulutuksen, järjen, yksilöllisyyden ja tuotannon ulkopuolelle. Vaikka feminismin pääelementit ovat säilyneet melko samoina kautta aikain, on kuitenkin merkittäviä eroja eri ryhmien ja sukupolvien ajamisissa aiheissa ja prioriteeteissa (Molyneux ym., 2021). Nämä erot luovat haasteensa, kun puhutaan feminismistä yksikkömuodossa – monet puhuvatkin mieluummin monikossa feminismeistä, välttääkseen viittaamista täysin yhtenäiseen ja samannimiseen liikkeeseen, joka sivuuttaa merkitykselliset eroavaisuudet (Molyneux ym., 2021). Tässä tutkielmassa ”feminismi” yksittäin kuvaa liikettä, samoin kuten mikä tahansa laajempi käsite, kieltämättä sen eri muotoja ja vaihteluja.

Feminismin ensimmäiset juuret kantautuvat kauas. Venetsialaissyntyinen kirjailija Christine de Piza (1365–1430?) on usein mainittu ensimmäisenä feministinä (LeGates, 2011, s. 105). Todellisen ensisysäyksen feministinen liike sai kuitenkin 1820-luvulla, kun useat naiset alkoivat toden teolla vastustamaan epätasa-arvoa moninaisin keinoin, niin julkaisemalla feministisiä sanomalehtiä, pitämällä julkisia puheita kuin yrittämällä äänestää ja hakemalla julkisiin virkoihin.

(LeGates, 2011, s. 153). Valitettavasti tämän varhaisen feminismin liikettä ajaneiden määrä oli niin pieni, ettei sillä ollut suurtakaan vaikutusta vielä aikanaan. (LeGates, 2011, s. 154). Pienet liikkeet jatkoivat kuitenkin kamppailuaan niin Euroopassa kuin Pohjois-Amerikassakin, mutta vain Iso-Britanniassa ja Pohjois-Amerikassa liikkeet saivat järjestäytyä, Manner-Euroopassa muutosvastaisuus oli liian suurta ja hyvin monet yritykset nujerrettiin. (LeGates, 2011, s. 191). Yhteisenä tavoitteena näillä feministisillä vallankumousliikkeillä oli tietenkin tasa-arvo, tarkempia, eri liikkeille kuuluvia tavoitteita oli esimerkiksi oikeus avioeroon, mahdollisuus poliittiseen osallisuuteen, oikeuteen äänestää sekä naisten asepalvelukseen (LeGates, 2011, s. 188–189).

Feminismin ensimmäinen aalto, jolla tarkoitetaan järjestäytynyttä naisten liikettä ja eritoten äänioikeuskampanjaa, tunnetaan kenties parhaiten feminismin alkutekijänä, mutta tasa-arvon puolesta tehty rohkea työ on alkanut jo vuosikymmeniä aiemmin (LeGates, 2011, s. 191). Niin sanottu ”aaltokäsitys” toimii selkiyttävänä työkaluna feminismin eri vaiheista käytävän keskustelun ja sen historian jaksottamisessa, mutta on mainittava myös sen saama kritiikki annetun nimen yksipuolistavuuden ja paikallisuuden vuoksi (Cochrane, 2013; Trier-Bieniek, 2015, s. 20). ”Aaltoliike” ei ole ollut kaikkialla maailmassa samanaikaista tai yhdenlaista, voidaan myös puhua useista yhtäaikaisesti tapahtuneista aalloista (Cochrane, 2013).

Feminismin niin kutsutun ensimmäisen aallon voidaan katsoa alkaneeksi 1850- ja 1860-luvulla, kun uudistusmieliset onnistuivat järjestäytymään kehittyneemmin Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa (LeGates, 2011, s. 197). Liike ei ollut kuitenkaan yhtenäinen, vaan se koostui useista eri suuntauksista, jotka vastustivat muun muassa miesdominanssia niin koulutuksen ja ammattiurien kuin sortavan kulttuurinkin osalta (LeGates, 2011, s. 197). Valtaosa tämän uudistusliikkeen feministeistä ei ajanut ”rotu”- tai luokkatasa-arvoa, vaan hyväksyi niiden rajoitteet välttämättömyyksiä, feminismi ei tällöin ajanut rodullistettujen tai taloudellisesti sorrettujen asemaa (LeGates, 2011, s. 197). Feminismin ensimmäisen aallon tärkeimpänä tavoitteena voidaan nähdä yhtäläisen äänioikeuden saavuttamista, jonka edistämiseksi järjestettiin maailman ensimmäinen kokous koskien naisten ihmisoikeuksia, Seneca Fallsissa vuonna 1848 (LeGates, 2011, s. 184; Molyneux ym., 2021) 1900-luvun alussa feministisiä liikkeitä oli myös Eteläisessä Aasiassa, Australaasiassa ja Kauko- ja Keski-Idässä, vaikkakin liikkeet kohtasivat enemmän vastustusta kuin liberaalimmissa valtioissa (Molyneux ym., 2021)

Toinen feminismin aalto oli Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa osa laajempaa nuorisoliikettä, joka kumpusi korkeamman koulutuksen yleistymisestä, kun uusi sukupolvi vaati radikaaleja

poliittisia ja sosiaalisia muutoksia 1970- ja 1980-luvulla (Molyneux ym., 2021). Tässäkin aallossa oli useita erilaisia suuntauksia ja näkemyksiä, mutta tärkeä monia yhdistävä periaate oli autonomia ja sen täysi täyttyminen (Molyneux ym., 2021). Naisille haluttiin mahdollistaa yhdenvertainen palkka, lisääntymisoikeudet sekä lisätä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan yhteiskunnassa (Molyneux ym., 2021). Yksi konkreettinen tapa, jolla nämä ryhmät toimivat oli luomalla vain naisille suunnattuja lehtiä ja kustantamoja (Molyneux ym., 2021). Tällä tavoin tiedon välittäminen ja keskustelun herättäminen ennakkoluuloista, syrjinnästä, patriarkiasta ja aborteista oli tärkeä keino luoda yhtenäisyyttä naisten keskuuteen ja herättää poliittista tietoutta aihepiirien ympärille (Molyneux ym., 2021). Toisen aallon aikana useat merkittävät feministiset kirjailijat, kuten bell hooks ja Simone de Beauvoir julkaisivat teoksiaan (Molyneux ym., 2021), joiden teorit ja näkökulmat ovat edelleen merkityksellisiä ja toimivat pohjana uusille näkökulmille vielä tänäkin päivänä.

Feminismin kolmannessa aallossa on joitain yhteneväisyyksiä, mutta siitä erottuvat selkeästi kolme erillistä pääelementtiä (Molyneux ym., 2021). Näitä kolmannelle aallolle tyypillisiä asioita ovat poliittisen aktivismin merkitys, feministisen liikkeen ja oikeuksien vahvistaminen globaalissa etelässä sekä naistutkimuksen tieteenalan merkityksen lujittaminen ja sen yleistyminen (Molyneux ym., 2021). Mainittavan oleellinen osa on ollut myös feministisen ajattelun ja feministien osallistuminen osaksi valtavirtapolitiikkaa (Molyneux ym., 2021). 1980- ja 1990-luvulle sijoittunut kolmas aalto feministisesta aktivismista toimi osana ja yhdessä laajemman ihmisoi-keusliikkeen kanssa, jotka yhdessä mahdollistivat vanhentuneiden lakien muutokset sekä demokratian tilan parantamisen useissa maissa, esimerkkeinä diktatuurien loppumisen Espanjassa ja Portugalissa sekä Apartheidin päättymisen Etelä-Afrikassa (Molyneux ym., 2021). Keskustelut maskuliinisuudesta, LGBT-oikeuksista, queer-politiikasta ja seksuaalisesta häirinnästä nousivat oleellisiksi keskusteluaiheiksi feminismin kentällä (Trier-Bieniek, 2015, s. 21). Vielä toisen aallon aikana vallinneet näkemykset sukupuolesta ja tietynlaisesta universaalista naiseudesta haastettiin kolmannen aallon aikana ja feminismi alettiin liittää myös muiden kuin yläluokkaisten, valkoisten naisten näkökulmista tapahtuvaksi taisteluksi (Trier-Bieniek, 2015, s. 21). Tässä vaiheessa myös intersektionaalinen näkökulma ja intersektionaalinen feminismi nousivat päätään, ottaen huomioon myös muut sorron vaikutustekijät tasa-arvon kamppailussa (Trier-Bieniek, 2015, s. 21).

Feminismin neljäs aalto alkoi vuosisadan vaihteessa hiljaisemman jakson jälkeen, kun uuden sukupolven feministit tekivät näkyviä ulostuloja juhlistaen moninaisuutta ja tyttöyden voimaa

(Molyneux ym., 2021). Tämän aikakauden feministit ovat julistaneet aiempia sukupolvia positiivisemmassa ja yleämmässä valossa ulkonäkö- ja seksiposiitivisuutta, sukupuolen moninaisuutta ja monia muita moninaisuuden eri tapoja (Molyneux ym., 2021). Viimeisen kahden vuosikymmenen aikana myös naistutkimuksen käsite on laajentunut eri sukupuolten ja seksuaalisuuksien, mutta myös miesten ja maskuliinisuuksien tutkimukseksi, joka tunnetaan ”sukupuolentutkimus”-nimellä (Julkunen, 2010, s. 56). Tasa-arvotyössä on onnistuttu parantamaan naisen asemaa modernimpaan suuntaan, kuitenkin ”miesrooli” ja sen ideaalit ovat pysyneet samankaltaisina hyvin pitkään (Julkunen, 2010, s. 59).

Juvosen (2010, s. 258) mukaan 1880-luvulla Suomessa perustettiin ensimmäinen naisasiayhdistys, Suomen Naisyhdistys, kun joukko kaupunkien säätyläisnaisia turhautuivat asemansa huonouteen, sillä he eivät naimattomuutensa vuoksi kyenneet elättämään itseään. Useampia naisten asiaa ajavia yhdistyksiä perustettiin tulevina vuosina, ja sitkeä työ esimerkiksi naisten paremman koulutuksen puolesta tuotti hedelmää; 1886 perustettiin ensimmäinen suomalainen yhteiskoulu ja vuonna 1901 naisylioppilaat saivat opinto-oikeuden yliopistoon (Juvonen, 2010, s. 259). Vuonna 1906 naisasiajärjestöt hakivat tasa-arvoista äänioikeutta ja vaalikelpoisuutta, joka myös toteutui ja eduskuntaan tuli valituksi useampia naisia (Juvonen, 2010, s. 260). Nais-tietoisuus nousi Suomessa 1980-luvun loppupuolella ja tasa-arvolaki, eli sukupuoleen perustuvan syrjinnän kieltävä laki, tuli voimaan vuonna 1987 voimakkaasta vastustuksesta huolimatta (Julkunen, 2010, s. 121).

3.2 Intersektionaalisuus ja intersektionaalinen feminismi

Julkunen (2010) määrittelee intersektionaalisuus-käsitteellä tarkoitettavan useiden toisiinsa kietoutuvien ja toisistaan risteävien yksilöön ja johonkin ryhmään liittyvien erojen yhtäaikaista. Saresman (2020, s. 12) mukaan eroihin liittyy myös erilaisia valtahierarkioita, kontrastissa siihen mikä nähdään kyseisessä kontekstissa ”normina”. Tällaisia eroja voivat olla esimerkiksi ikään, sukupuoleen, etnisyyteen, seksuaalisuuteen kuin yhteiskuntaluokkaankin liittyvät tekijät (Julkunen, 2010; Saresma, 2020; Rossi, 2010, s. 35). Tämänhetkisessä yhteiskunnassamme Suomessa, on tällaisia ”normiaseman” saavuttaneita ja arvostettavia piirteitä valkaisuus, mieheys, heteroseksuaalisuus ja keskiluokkaisuus (Saresma, 2020, s. 12). Erojen, ja intersektionaalisesta näkökulmasta erityisesti niiden risteävyyksien tarkasteleminen sensitiivisesti mahdollistaa ymmärrystä sorron erilaisista muodoista (Julkunen, 2010). Erojen täysi poistaminen on mahdotonta, eikä siksi edes tavoiteltavaa, sen sijaan tavoitteena tulisi olla yksilöihin

vaikuttavien erojen tunnustaminen yhteiskuntamme rakenteissa (Julkunen, 2010, s. 47). Intersektionaalisuuden ydintavoite kiteytyy tässä tavoitteessa tarkastella näiden erojen ja niiden ris-teämien vaikutuksia paitsi yksilöön, myös eri ryhmiin ja heidän asemiinsa yhteiskunnassa (Sa-resma, 2020, s. 13).

Intersektionaalista näkökulmaa hyödynnetään feminismissä tärkeimpänä työkaluna tarkastelta-essa sorron ja sortavien tekijöiden suhteita toisiinsa eri elämänalueilla liittyen valtaan ja etuoi-keuksiin (Carastathis, 2014). Siinä missä feminismi aiemmin jätti huomioimatta täysin muut sorron tekijät kuin sukupuolen, on intersektionaalinen feminismi nyt korjannut tätä kuilua ja tuonut esiin laajemmin sorron alaisten ääniä (Carastathis, 2014). Valovirran (2010, s. 94) mu-kaan feministisessä ajattelussa intersektionaalisuudella tarkoitetaan siis esimerkiksi etnisyyden, seksuaalisuuden, uskonnon ja luokan feminismiä. Intersektionaalisuuden käsite on erittäin mer-kittävä nykyfeminismille (Valovirta, 2010, s. 94). Tärkeimpänä intersektionaalisen feminismin esille tuojana voidaan pitää yhdysvaltalaisesta Kimberlé Williams Crenshawta, vaikkakin sorron risteäviä tekijöitä on tarkasteltu mustan feminismin kentällä jo kauan ennen Crenshawta (Ca-rastathis, 2014). Crenshaw (2019) käsittelee yhteiskunnassamme vallitsevaa ajatusta siitä, että yhteiskunnassa etnisyyttä tai ”rotua” ei tulisi ottaa huomioon, sillä se toimii tapana vältellä ai-heisiin liittyviä ongelmakohtia nostamalla esiin yhdenlaista ihmiskokemusta ja samankaltai-suutta, vaikka rodullista syrjintää ja epätasa-arvoa esiintyykin.

3.3 Rakennettu ja toistettu sukupuoli

Feministinen sukupuolen teoria sisältää Jokisen (2010 s. 128) mukaan erilaisia kantoja siihen, onko ihmisen sukupuoli synnynnäinen, kehittykö se sosiaalisesti ja kulttuurisesti muiden ih-misten kanssa vai rakentuuko se näiden välimaastossa. Sukupuoli on rakennettu, luonnollistettu ja normalisoitu kategoria (Jokinen, 2010, s. 128). Se voidaan nähdä myös tekoina ja rituaalisesti toistettuina tekoina tietyissä tilanteissa (Jokinen, 2010 s. 128). Ylitapio-Mäntylän (2012, s. 25) mukaan viime vuosina esiintynyt keskustelu ”sukupuolineutraaliudesta” johtaa sukupuolen huomiotta jättämiseen, joka voi estää eroista keskustelemisen. Se ei kuitenkaan vähennä eriar-voistavan toiminnan tapahtumista, mutta voi estää sukupuolittuneiden käytäntöjen huomaamista ja muuttamista (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 25). Samaan päätelmään pääsee myös Naskali (1996, s. 5), jonka mukaan kasvatus- ja koulutusideologia, joka on sukupuolisokeaa estää meitä havaitsemasta tiettyjä rakenteita. Epätasa-arvoistavat ajattelu- ja toimintatavat pääsevät näin

välittymään eteenpäin, halusi sitä tai ei (Naskali, 1996, s. 5). Juvosen ym., (2010, s. 14) mukaan se, millaisina näemme sukupuolet vaikuttaa myös siihen, millaisena jäsenämme maailmaa.

Ojala ja Pietilä (2013) määrittelevät maskuliinisuuden, jonka synonyyminä voidaan käyttää myös miehisyyttä, miehuuden määrittävinä kriteereinä, eli idealistisena odotusarvona, joka ei ole kuitenkaan todellinen. Sukupuolen teorioissa ”miehen” ja ”maskuliinisuuden” määrittäminen ei ole ongelmatonta, mutta länsimaisissa kulttuureissa tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousevat usein tunteiden kontrollointi, fyysinen voima, rationaalisuus, hallitsevuus ja toiminnallisuus (Jokinen, 2010, s. 128). Sen sijaan feminiiniset piirteet nähdään näiden vastakohtina niin, ettei maskuliinisuuteen voi sekoittaa lainkaan feminiinisiä piirteitä (Jokinen, 2010, s. 129). Feminiinisinä piirteinä nähdään esimerkiksi emotionaalisuus, empaattisuus sekä yhteisöllisyys (Jokinen, 2010, s.129). Vaikka feminiinisyys ja maskuliinisuus on luokiteltu yhteiskunnassamme normeiksi ja niiden mukaista käytöstä odotetaan tietyn sukupuolen edustajilta, eivät ne ole luonnon määrittelemiä ominaisuuksia, vaan täysin ihmisten tuottamia ideologisia odotuksia ja näin ollen niitä on myös mahdollista muuttaa (Jokinen, 2010, s. 129). Nämä ”luonnollisiksi” mielletyt jaot binäärisiin sukupuoliin ja heteroseksuaalisuuteen ovat pitkälti jäljittelemällä ja toistamalla muovautuneita (Karkulehto & Rossi, 2020, s. 23). Tähän perustuu Butlerin (2008, s. 241) teoria, jonka mukaan yksilön identiteetin muovaantumiseen vaikuttaa joukko sääntöjä, jotka ovat rakentuneet sukupuolihierarkian ja heteroseksuaalisuuden rakenteiden mukaisesti ja ne toimivat juuri toiston keinoin.

Itäkare & Oja (2022, s. 86) huomauttavat, että vaikka Suomi nähdään tasa-arvon mallimaana, sukupuoli vaikuttaa maassamme vahvasti esimerkiksi ammatinvalintaan. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä lapset omaksuvat itselleen asenteita ja arvoja, joten yhdenvertaisuustyö ja erilaisten moninaisten mahdollisuuksien esittäminen on erittäin tärkeää juuri näissä rakenteissa (Itäkare & Oja, 2022, s. 86). Kuusen ym., (2009) selvityksestä käy ilmi, että vaikka tasa-arvo-ohjelmia on laadittu ja pyritty tuomaan käytäntöön, ainevalinnoissa on perusopetuksesta lähtien havaittavissa sukupuolen mukaista suuntautumista. Opettajaan vaikuttavat sukupuoliuskomukset ovat myös totisinta totta; Soron (2002) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijoiden sukupuolilla oli moniulotteisia vaikutuksia opiskelijoiden luokittelussa. Sen sijaan opettajan sukupuolen merkitys oli mitätön, kun tarkasteltiin sukupuoliuskomuksia liittyen matematiikkaan ja tasa-arvoon (Soro, 2002).

3.4 Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka

Laukkanen ym., (2020, s. 5) määrittelevät feministisen pedagogiikan opettamiseen ja ohjaamiseen liittyväksi toiminnaksi, jossa noudatetaan feministisen tutkimuksen mukaisia periaatteita, sen esittämiä käytäntöjä opetustilanteissa sekä tapoja opettaa. Feministisessä pedagogiikassa koulutus nähdään toimintana, jonka myötä kasvaa tietäviä toimijoita (Ojala, 2020, s. 5). Olen-naista on tarkastella koulun valtasuhteita tuottavia toimintamalleja sekä pohtia tiedon poliittisuuden kysymyksiä (Ojala, 2020, s. 5). Shrewsbury (1987) mukaan feministinen pedagogiikka alkaa ideaalista tai tavoitteellisesta näkemyksestä koskien sitä, mitä kasvatus ja opetus voisi olla. Tällainen ”utopiointi” on keskeistä feministiselle ajattelulle ja myös feministiselle pedagogiikalle (Elonheimo ym., 2022, s. 9).

Feministisen pedagogiikan visio on mahdollistaa osallistava ja yhteisöllinen opetus- ja oppimistilanne, jossa opettajat ja oppilaat voivat aktiivisina subjekteina, yhdessä toimien, laajentaa omaa osaamistaan vastustaen eriarvoisuutta luovia rakenteita (Shrewsbury, 1987). Ennen kaikkea feministinen pedagogiikka on arvojen ja tavoitteiden kautta tehtyä konkreettista työtä opetuksessa (Ojala, 2020, s. 9). Intersektionaalisuus feministisessä pedagogiikassa asettaa erot niin opettajien kuin oppilaidenkin osalta lähtökohdaksi ja analysoi tutkimukseen pohjaten näistä syntyviä valtasuhteita (Elonheimo ym., 2022, s. 9). Intersektionaalisessa feministisessä pedagogiikassa ihmisten kokemukset ja todellisuudet huomioidaan ja niiden pohjalta pyritään löytämään koulutusta kehittäviä toimintatapoja ja toimivia opetuksellisia käytäntöjä (Elonheimo ym., 2022, s. 9).

Tavoitteena feministisen pedagogiikan vapauttavalla oppimisympäristöllä on myös mahdollistaa oppilaiden välisten erojen arvostaminen niiden pelkäämisen sijasta (Shrewsbury, 1987). Naskalin (2010, s. 287) mukaan erojen kunnioittava kohtaaminen ja monimuotoisten identiteettien mahdollistaminen on feministisen pedagogiikan viimekätinen tavoite ja päämäärä. Luokkahuoneesta voi tulla paikka, jossa loistavuutta voivat tavoitella aivan kaikki, eivätkä vain muutamat (Shrewsbury, 1987). Feministisen pedagogiikan työtavoja noudattaessa valta jakautuu demokraattisemmin ja oppilaat työskentelevät yhdessä auttaen myös toisiaan, tavoitteenaan saavuttaa yhteisiä ja omia tavoitteita (Shrewsbury, 1987; Ojala, 2020, s. 5). Pohjimmainen tavoite on sortavien tekijöiden nujertaminen, tunnistaen yhteiskunnan eriarvoistavat rakenteet tavoitellen kehitystä ja parempaa tilannetta (Shrewsbury, 1987). Elonheimon (2022, s. 45) mukaan feministinen pedagogiikka voi toimia vastakarvaan yhteiskunnan trendien kanssa; se voi ohjata kohti tiedontuottamisen yhteisöjä, jaettua asiantuntijuutta ja rakentaa kohtaamispaikkoja

vastakkainasettelujen sijasta. Tiedon tuottamisen tarkastelu kulttuuristen ja yhteiskunnallisten reunaehtojen keinojen kautta on yksi feministisen pedagogiikan tärkeimmistä tehtävistä (Saarinen, 2014, s. 15).

3.4.1 Feministisen pedagogiikan lähtökohtia, tavoitteita ja suuntauksia

Shrewsbury (1987) mainitsee kolme lähtökohtaa feministisen pedagogiikan mahdollistamisessa; voimaannuttamisen, yhteisöllisyyden sekä johtajuuden. Voimaannuttamisstrategiassa, jota Juutila (2003) pitää näistä merkityksellisimpänä, pyritään tukemaan jokaista oppilasta löytämään aidon oman itsensä ja äänensä luokkahuoneissa, joissa erojen kautta ei väheksytä, vaan nostatetaan toinen toistaan (Shrewsbury, 1987). Ohjaajan auktoriteettia ja valta-asemaa tämä ei sulje pois, vaan enemmän kääntää sen dominoivasta ja jollain tapaa ”korkeammasta” asemasta oppilaita eteenpäin avustavaksi voimaksi (Shrewsbury, 1987). Oppilaiden omille kokemuksille pyritään antamaan pääpaino, jotta heidän subjektiivensa oppimistilanteissa korostuu ja autoritaarinen opetuksen malli voidaan murtaa (Vuorikoski & Rekola, 2007, s. 17). Toinen Shrewsbury (1987) mainitsema strategia liittyy sellaisen yhteisöllisyyden rakentamiseen, jossa jokaisella oppilaalla on kokemus autonomiasta ja itsenäisyydestä, mutta myös läheisiä ihmissuhteita muihin ja vastuuta yhteisön jäsenten viihtyvyydestä ja hyvinvoinnista. Johtajuusteorian mukaan mahdollisuutemme, osaamisemme ja halukkuutemme toimia uskomustemme mukaisesti on johtajuuden ytimessä ja johtajuus on voimaannuttamisen erityismuoto (Shrewsbury, 1987). Juutilaisen (2003) väitöskirjatutkimuksen mukaan feministisen ohjaamisen kivijalat, eli tasa-arvo ja tasavertaisuus näkyvät feministisessä ohjauksessa keskinäisenä kunnioituksena ja läheisyytenä vuorovaikutuksessa. Tasavertaisuuden tavoite myös toteutuu feministisessä ohjauksessa hyvin (Juutilainen, 2003).

Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolitietoisuus ovat olennaisia konsepteja feministisessä pedagogiikassa. Sukupuolisensitiivisellä ohjauksella tarkoitetaan ammatillista ohjaustoimintaa, jossa voidaan tiedostaa ja tunnistaa erilaiset yhteiskunnan sukupuolittuneet ja sukupuolistavat prosessit, jotka vaikuttavat yksilöiden elämään (Juutilainen, 2003). Tällainen ohjaustapa vaatii, että ohjaaja on herkkä havaitsemaan tapoja, joilla sukupuolta voidaan tuottaa, esimerkiksi erilaisten rooliodotusten kautta toiminnan ja eri vuorovaikutuksen muodoissa (Juutilainen, 2003). Koulu on yhteiskunnan osa, joka ylläpitää odotuksia ja stereotyyppioita tytöille ja pojille hyväksyttävästä käytöksestä (Juutilainen, 2003). Naskalin (2010, s. 278) mukaan kasvatus ja koulutus

nähdään feministisen kasvatustieteellisen tutkimuksen mukaan yhteiskunnallisen vallan toimina, jotka ohjaavat kohti kulttuurisesti hyväksyttäviä sukupuolen esittämisen tapoja.

Kuten olen jo aiemmin maininnut, feministisen pedagogiikan suurena pohjatekijänä voidaan pitää Paolo Freireä, joka otti lähtökohdaksi oikeudenmukaisuuden erityisesti yhteiskuntaluokan ja siihen liittyvien epäoikeudenmukaisuuksien esiintuomisen ja sorrettujen valtauttamisen osallistavan pedagogiikan keinoin (Ojala, 2020, s. 6). Freiren (2005) tärkeimpiä painotuksia harjoittamassaan kriittisessä pedagogiikassa on valta-asetelmien purkaminen sekä ”talletuskäsitys”, jossa opettajan harjoittama sieluton kasvatus on vain tiedon tallettamista oppilaaseen, eikä vuorovaikutuksellista tiedon oivaltamista. Informaation siirto ei voi Freiren (2005, s. 85) mukaan olla lähtökohta oppimiselle, vaan sen tulee perustua ymmärrykseen, jonka toiminnassa yhdistyvät molemmat osapuolet; oppilas ja opettaja. Opettajan tehtävä ei ole olla tiedon kertoja eikä oppilaan tiedon havaitsija tai tallettaja, vaan kasvattajan tulee luoda oppimisympäristö, jossa voidaan yhdessä tutkia ja arvioida tietoa pyrkimyksellä herättää luovuutta oppilaissa, puuttuen kriittisesti todellisuuteen (Freire, 2005, s. 85).

Vuorikoski ja Rekola (2007, s. 16) kertovat aiemmin jo mainitsemani feministipedagogi bell hooksin vapauttavan kasvatuksen teorian perustuvan kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Niin feministinen kuin kriittinenkin pedagogiikka ovat sateenvarjokäsitteitä monenlaiselle koulutuksen tasa-arvotyölle, jota on tehty eri nimien alla, pyrkimyksinään kuitenkin pääasiassa samat tavoitteet (Vuorikoski & Rekola, 2007, s. 16). Vaikka kriittinen pedagogiikka on samankaltainen teoria, sitä ei kuitenkaan tule sekoittaa feministiseen pedagogiikkaan (Saarinen ym., 2014, s. 17). Siljander (2014, s. 131) kertoo kriittisen pedagogiikan perinteiden, joita on myös useampia toisistaan eroavia, tähtäävän poliittiseen muutokseen, jotta valtahierarkiat saataisiin purettua ja yhteiskunta muutettua tasa-arvoisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi.

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan yhdistää moni tekijä, mutta niiden suurin ero tulee sukupuolikysymyksissä; feministipedagogit haluavat tarkastella eri sukupuolten näkökulmia, parantaa sukupuolten tasa-arvoa, uudelleenarvioida tietoa feministisen teorian kautta sekä soveltaa feminististä teoriaa käytännössä (Vuorikoski & Rekola, 2007, s. 16). Mainittava on myös normikriittinen pedagogiikka, jonka Ojala (2020, s. 9) mainitsee olevan kriittisen pedagogiikan kehitysmuoto, joka toimii erityisen hyvin keskustelukumppanina feministisen pedagogiikan yhteydessä. Se haastaa opetusta tarttumaan rakenteelliseen syrjintään ja normatiivisuuksiin tiukasti, tavoitteenaan normien näkyväksi nostaminen, jolloin voidaan tarkastella niihin liittyvä vallankäyttöä sekä ymmärtää normien ulkopuolelle putoavien kokemuksia (Ojala, 2020, s. 9).

4 Feministisen pedagogiikan mahdollisuudet luokanopettajan työssä

Middlecamp ja Subramaniam (1999) kertovat, että vaikka feministinen pedagogiikka kehitettiin tarkoituksenaan voimaannuttaa niitä, jotka syystä tai toisesta joutuvat sorreituiksi tai jäävät toissijaisiksi, ovat monet sen pedagogiset strategiat epäilemättä hyödyllisiä aivan jokaiselle oppilaalle ja oppilasryhmälle. Tätä tukee myös Falk-Rafael ym. (2004), joiden tutkimuksessa ilmeni, että feministisen pedagogiikan toimintatapoja hyödynnettäessä oppilaiden voimaantumisen kokemus kasvoi ja laajeni myös luokahuoneen ulkopuolelle, henkilökohtaiseen elämään. Olisi feministisen pedagogiikan aatteiden vastaista kasata lista ohjeita, joita opettajien tulisi noudattaa sellaisenaan (Middlecamp & Subramaniam, 1999; hooks, 2007, s. 37). Voidaan kuitenkin tarjota erilaisia feministisen pedagogiikan teemojen ja arvojen mukaisia mahdollisuuksia ja ideoita, joita opettaja voi toteuttaa omalle ryhmälleen, huomioiden oman opetustyylinsä sekä oman oppilasryhmänsä sen erilaisine tarpeineen (Middlecamp & Subramaniam, 1999).

On tärkeää muistaa, että feministisen pedagogiikan toteuttaminen on laaja kokonaisuus, joka tapahtuu hitaana ja monivaiheisena prosessina (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Tässä tuloluovussa käsittelen tutkimuskartoituksen pohjalta feministisen pedagogiikan mahdollisuuksia, vastaten asettamaani tutkimuskysymykseeni. Jäsenän tuloksia näkökulman mukaisesti keskittyy luokahuonekulttuurin rakentamiseen, opettajan toimintaan ja opettajan omien oletusten reflektointiin. Vastaan kysymykseen tukeutuen vahvasti tehtyyn tutkimukseen ja feministisen pedagogiikan teoriaan, siitä onkin löydettävissä tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuspuolen ydin. On tärkeää myös huomioida, että monet mainituista tuloksista ja toimintamalleista toimivat ristiin toistensa kanssa. Ne ovat kaikki yhteydessä toisiinsa, eivätkä toinen toistaan merkityksellisempiä, vaan yhdessä muodostavat kokonaisuuden.

4.1 Luokahuonekulttuurin rakentaminen

Ensimmäisenä esittelen erilaisia toimintatapoja, joilla luokanopettaja voi luoda oppilasryhmäänsä luokahuonekulttuuria, joka tukee feministisen pedagogiikan periaatteita.

4.1.1 Sukupuolisensitiivinen opettaja

Yksi tapa opettajalle toteuttaa sukupuolisensitiivistä opetusta on tunnistaa ja kyseenalaistaa sukupuolittuneita käytäntöjä ja oletuksia, ja muuttaa ne analyysin alaiseksi (Naskali, 2010, s.

279). Feministinen kasvatustutkimus asettaa normit kyseenalaiseksi; ovatko tytöt kilttejä ja pojat toiminnallisia, oletetaanko tyttöjen auttavan kotona ja koulussa, onko poikien aggressiivisuus luontaista (Naskali, 2010, s. 279). Sukupuolten samanlaisuutta ei ole tarpeen korostaa, vaan tavoitteena on kaksijakoisen sukupuolen purkaminen; lapset voivat ilmentää monimuotoisesti erilaisia sukupuoli-identiteettejä ja seksuaalisuuksia (Naskali, 2010, s. 280). Opettajan jokapäiväiset pienet eleet, sanavalinnat ja teot voivat olla rakentamassa normitettua, ”oikeaa” tapaa olla tyttö tai poika (Naskali, 2010, s. 281), mutta ennen kaikkea niiden tulee olla purkamassa sitä kaikkea. Konkreettinen esimerkki tällaisista arjessa näkyvistä turhista eronluonnin paikoista on kumartaminen ja niaaminen, jotka ovat sukupuolille erilaiset vain niitä erottaakseen (Naskali, 2010, s. 281). Ylitapio-Mäntylän (2012, s. 26) mukaan sukupuolisensitiivisyyttä on taito tarkastella ja analysoida sukupuolta biologisten näkökulmien lisäksi sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Se on myös herkkyyttä huomata sukupuolittuneita käytäntöjä itessään ja muissa kasvattajissa (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 26).

Toinen tapa toteuttaa sukupuolisensitiivistä opetusta on kirjallisuuskasvatuksen keinoin, muokkaamalla perinteisiä lastensatuja, muokkaamalla tarinoita sukupuolisensitiivisesti: Tuhkimon voikin pelastaa prinsessa, jonka kanssa Tuhkimo elää yhdessä elämänsä loppuun asti onnellisena (Itäkare & Oja, 2022, s. 85). Sukupuolisensitiivisessä kirjallisuuskasvatuksessa erityinen huomio kiinnittyy siihen, millaisia tekstejä tarkastellaan ja millä keinoin niitä puretaan (Itäkare & Oja, 2022, s.86). On olennaista hyödyntää tekstejä, joiden avulla voidaan käsitellä eroja ja niiden eriarvoistavia vaikutuksia (Itäkare & Oja, 2022, s. 86). Luetun purkaminen pienissä ryhmissä, pohtien vaihtoehtoisia rooleja tai tarinoiden etenemismahdollisuuksia on hyvä keino tuoda kirjallisuuskasvatukseen sukupuolisensitiivinen näkökulma (Itäkare & Oja, 2022, s. 86–87).

4.1.2 Turvallisemman tilan luominen ja luottamuksellinen työskentelyilmapiiri

Feministisen pedagogiikan yksi tärkein teoria, bell hooksin (2007, s. 77) osallistava pedagogiikka, tähtää opetustilanteen tasa-arvoisuuteen ja demokraattisuuteen niin, että jokainen oppilas kokee velvollisuudekseen osallistua siihen. Jotta kaikki saadaan osallistumaan, tulee luokassa olla turvallista olla ja mahdollisuus esittää omia ajatuksia ilman pelkoa alistamisesta (hooks, 2007, s. 77). Hooksin (2007, s. 77). mukaan yhteisöllisyyden tunteen avulla voidaan saavuttaa turvallisuuden tunne ikään kuin sivutuotteena, ilman että lähdetään suoraan keskittymään juuri turvallisuuden tunteen rakentamiseen. Jokaisen osallistujan äänen tunnustaminen on

yksi tapa luoda ja mahdollistaa yhteisöllisyyttä opetustilanteissa (hooks, 2007, s. 77) ja tätä tulenkin käsittelemään lisää luvussa 4.1.2.

Ojala ym., (2022, s. 37) esittävät, että tilanteissa, joissa opiskelijat eivät jaa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden arvopohjaa, voi yhteinen keskustelu muodostua haasteeksi. Jotta keskustelukulttuuri olisi rakentavaa, olisi hyvä laatia pelisäännöt, joiden pohjana voidaan pitää feministisen pedagogiikan soveltamia turvallisemman tilan periaatteita (Ojala ym., 2022, s. 37). Niissä korostuvat avoimuus, toisten kunnioittaminen, kannustavuus sekä epäasialliseen toimintaan puuttuminen (Ojala ym., 2022, s. 37). Kähkönen ym., (2020, s.101–102) listaavat erilaisia ohjenuoria, joiden käsittely oppilasryhmän kanssa voi auttaa turvallisemman tilan ja luottamuksellisen ilmapiirin tavoittelussa, kun keskustellaan sensitiivisistä aiheista:

- Ei ole oikeita tai vääriä kysymyksiä. Kuunnellaan toisia ja pyritään yhdessä keskustellen löytämään uusia näkökulmia asioihin.
- Kaikilla tulee olla mahdollisuus poistua tilasta tai jättää jonkin asian käsittely väliin, mikäli se aiheuttaa liian suurta epämukavuuden tunnetta.
- Jokaisella tulee olla mahdollisuus olla oma itsensä ja kertoa omista kokemuksistaan ilman muiden asettamia oletuksia esimerkiksi ulkonäön, sukupuolen tai taustan perusteella.
- Muiden kokemuksista ei tulisi kertoa, vaan tärkeää on keskittyä omaan näkökulmaan.
- Selkeää rajanvetoa eri sukupuolta ja seksuaalisuutta määrittävien ominaisuuksien välillä tulee välttää.

4.1.3 Ryhmätyöskentely ja ryhmädynamiikan huomiointi

Oppimisprosessin aikana olennaista on rakentaa oppilasryhmän välille kokemus yhteisöstä (Palmieri & MacLean, 2022). Feminististä pedagogiikka toteuttava opettaja toimii hyvän johtajan mallina; hän mahdollistaa luokkaan yhteisöllisyyden tunteen, jaetun tarkoituksen sekä tarvittavat työkalut tuon tarkoituksen tavoitteluun (Shrewsbury, 1993). Toivosen (2020, s. 83) mukaan pienryhmätyöskentely on hedelmällisintä toisiin tutustuttaessa ja kun pyritään rakentamaan turvallista ryhmäilmapiiriä. Jokaisessa luokassa on erilaiset sisäiset valta-asetelmat ja hierarkiat, joiden ravisuttaminen on tärkeää, jotta oppilaat pääsevät ottamaan erilaisia rooleja ryhmätilanteissa (Toivonen, 2020, s. 83). Yksi tapa haastaa muodostuneita rooleja on laittaa sanavalmiit oppilaat omaan ryhmäänsä ja vetäytyvät oppilaat omaan ryhmäänsä, jolloin rohkeam-

mat oppilaat saavat harjoitella malttia ja hiljaisemmat oppilaat vastuunottoa ja ryhmän toiminnasta vastuunottoa (Toivonen, 2020, s. 83). Tärkeintä on kuitenkin ryhmien jatkuva vaihtelu, jottei kukaan joudu epämukavaan tilanteeseen tukalassa ryhmässä, ja jotta kaikki oppilaat pääsevät työskentelemään toinen toisiinsa tutustuen (Toivonen, 2020, s. 83).

4.1.4 Aktiivisuuden kannustavat työskentelytavat

Toiminnallisten ja aktivoivien työskentelymuotojen hyödyntäminen opetuksessa tukee feministisen pedagogiikan osallistavia tavoitteita (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Bell hooksin (2007, s. 295) mukaan se on ainoa opetustapa, jonka avulla oppilaat voidaan saada kokemaan oppimisen iloa ja innostumista. Osallistava opetustyyli myös väistämättä jakaa arvostusta oppilaiden näkemyksille (hooks, 2007, s. 51), joka on yksi voimaannuttamisen muoto, jota tulen käsittelemään lisää luvussa 4.1.2. Esimerkiksi ongelmalähtöinen opetustyyli on tutkitusti toimiva aktiivisuutta korostava työskentelymuoto (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Bell hooksin mukaan kaikki oppilaat, eivät vain marginaalisiin ryhmiin kuuluvat, ovat aktiivisempia osallistumaan oppitunneilla silloin, kun niiden aiheet liittyvät heidän omaan elämäänsä ja heillä on niistä jotain omakohtaista kokemusta (hooks, 2007, s. 140–141). Vaikka oppilaat perehtyisivätkin tiettyyn aiheeseen, he usein eivät ole valmiita keskustelemaan siitä ilman oman elämän kokemusta (hooks, 2007, s. 141).

Opettajan ei ole tarkoitus olla esiintyjä, jota seurataan passiivisesti, vaan sen sijaan opettajan tulisi olla innostaja, joka houkuttelee jokaisen aktiiviseen oppimiseen (hooks, 2007, s. 38). Osallistavan pedagogiikan mallia hyödynnettäessä myös opettajat valtautuvat ja voivat kasvaa, joka on yksi tavoite osallistavassa pedagogiikassa; jaettu henkilökohtaisuus ja haavoittuvaisuus (hooks, 2007, s. 51). On tärkeää, että opettaja on valmis laittamaan oman itsensä ja henkilökohtaiset kokemuksensa alttiiksi teoreettisissa keskusteluissa, jotta myös oppilaat voivat tuoda oman henkilökohtaisen panoksensa mukaan keskusteluun ja näin tulla aktiivisesti osaksi oppimista ja yhdessä työskentelyä (hooks, 2007, s. 51–52). On kuitenkin tärkeää, että ketään ei pakoteta jakamaan henkilökohtaisia asioita, vaan jakamisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen (Laukkanen ym., 2020, s. 101).

4.2 Opettajan aktiivinen, näkyvä toiminta

Seuraavaksi esittelen toimintatapoja, joita opettaja voi hyödyntää aktiivisesti jokapäiväisessä työssään, tuoden esiin feministisen pedagogiikan arvojen mukaisia toimintamalleja.

4.2.1 Representaation merkitys oppimateriaaleissa

Representaatiolla tarkoitetaan annettua kuvaa, joka samanaikaisesti esittää, edustaa ja tuottaa – tarjoten samanaikaisesti laajemman kuvan kokonaisuudesta tai kategoriasta ja rakentaen erilaisia arvotuksia ja mielikuvia (Paasonen, 2010, s. 41). Representaatiot välittyvät esimerkiksi median ja kuvien kautta ja ovatkin keskeinen osa elinympäristöämme, jonka hahmotusta ne myös omalta osaltaan muokkaavat (Paasonen, 2010, s. 41). Muun muassa sukupuoli ja se, millaisena näemme meidät itsemme ja ”muut” muokkaantuvat representaation avulla, jotka usein nojaavat normeihin (Paasonen, 2010, s. 41).

Oppimateriaalien ja kuvitusten analysoiminen ja mahdollisiin stereotypioihin puuttuminen oppilaiden kanssa estää rajoittavien ja haitallisten uskomusten syntymisen (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Vaikka materiaaleissa esiintyisikin epätasa-arvoisia valtasuhteita ja stereotypioita voidaan teoksia silti käsitellä, mutta aikuisen tulee tarttua niihin ja käsitellä ne lapsen kanssa, vaikka se tuntuisikin haastavalta (Pesonen, 2020, s. 70). Audiovisuaaliset aineistot voivat toimia luontevana tapana sukupuolen ja seksuaalisen moninaisuuden aiheiden käsittelyssä (Karkulehto & Rossi, 2020, s. 24). Inklusiivisen opetusmateriaalin hyödyntäminen mahdollistaa luontevan keskustelun moninaisuudesta ja edesauttaa jokaisen oppilaan identiteetin hyväksymistä ryhmässä, samalla purkaen oletuksia ja normatiivisuutta (Toivonen, 2020, s. 76). Ströömi (2022, s. 215) ohjeistaa kysymään, keitä kuvissa näkyy, missä rooleissa he ovat ja keitä puolestaan ei näy. Myös sitä, kenen tarinat jäävät kertomatta ja miten sukupuolen tai perheiden moninaisuutta kuvataan, on tärkeää pohtia (Ströömi, 2022, s. 215). Tarkastelemalla kriittisesti omia opetusmateriaalejaan opettaja huolehtii representaation monipuolisuudesta.

4.2.2 Voimaannuttaminen

Oppilaiden voimaannuttaminen (jonka synonyyminä voidaan käyttää käsitettä valtauttaminen) saa oppilaat uskomaan omiin kykyihinsä ja voimiinsa edesauttaa heidän kasvamistaan itsenäisiksi oppijoiksi, jotka uskaltavat löytää oman äänensä ja käyttää sitä kysyäkseen kysymyksiä ja ottaakseen tilaa luokkahuoneessa (Middlecamp & Subramaniam, 1999; Palmieri & MacLean, 2022). Positiivinen vahvistaminen on hyvä keino kaikessa kanssakäymisessä vahvistaa oppilaiden itsevarmuutta ja motivaatiota (Palmieri & MacLean, 2022). On erityisen tärkeää, että oppilaat tuntevat heidän näkökulmansa merkittäviksi ja että opetettavat asiat ovat linkittyneitä heidän omiin elämiinsä ja kokemuksiinsa (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Opetettavan

asian yhdistäminen oppilaiden arkielämään ja moninaisten henkilöiden esittely tukee oppilaiden samastumista ja mahdollistaa myös representaation toteutumisen (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Kun opetustilanteessa jaetaan kokemuksia, mahdollistetaan yhteisöllinen sitoutuminen oppimiseen (hooks, 2007, s. 273). Opetusryhmän ollessa suuri, olisi opettajan tärkeää löytää sellaisia keinoja, jotka mahdollistavat ja helpottavat oppilaiden itseilmaisua ja oman äänen käyttämistä (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Kun keskitytään kuulemaan jokaisen ääntä ja saadaan kuulluksi tulemisen kokemus, vahvistetaan yhdessä oppimisen kokemusta ja kykyä (hooks, 2007, s. 273). Organisoimalla luokalle esimerkiksi omat vastuuhenkilöt tai hallitus, jotka tuovat esiin hiljaisimpienkin ajatukset, opettaja mahdollistaa useampien mielipiteiden kuulumisen luokassa (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Kyseenalaistamalla, ”Kenen ääni ei pääse kuuluviin?” opettaja oppii havaitsemaan erilaisia puutteita niin yksilön, kuin koko koulu yhteisönkin tasolla (Middlecamp & Subramaniam, 1999).

4.2.3 Yhdenvertaisuus, auktoriteettiasema ja valta

Vallan merkityksen tunnistaminen opetuksessa on yksi olennaisimpia asioita feministisessä pedagogiikassa (Shrewsbury, 1987). Middlecamp ja Subramaniam (1999) esittävät, että opettajan perinteisen auktoriteettiaseman murtaminen ja vaikutusvallan jakaminen oppilaille voi mahdollistaa erilaisen luokkahuonedynamiikan ja uusien äänten kuulumisen. Vapaampi kommunikointi, kysymysten kysyminen, oppilaiden palautteen ja aktiivisen kysymisen mahdollistaminen sekä opettajan lähestyttävyyden mahdollistavat vaikutusvallan jakautumisen oppilaille (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Täysipainoisen oppimisen olosuhteiden mahdollistamiseksi tulee opettaa kunnioittaen oppilasta ja tämän sielua (hooks, 2007 s. 41). Vertaisopettaminen ja -oppiminen ovat myös tapoja jakaa vaikutusvaltaa, jotka samanaikaisesti myös opettavat oppilaille arvokkaita taitoja ja keinoja oppia ja käsitellä opittavaa tietoa (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Kun opettaja antaa valtaa oppilaille, täytyy tämän pysyä herkkänä aistiin mahdollisia haasteita ja väärinkäytöksiä (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Voimaannuttaminen, josta puhuin aiemmassa luvussa, on yksi hyvä keino lisätä yhdenvertaisuutta luokkahuoneessa (Saarinen ym., 2014, s. 23). Opettaja käyttää valtaa kuitenkin myös voimaannuttaessaan: hän määrittelee tavoitellun voimaannuttamisen tilan ja tuottaa hierarkioita (Saarinen ym., 2014 s. 27).

Yhdenvertaisuus korostuu myös luokan fyysisessä järjestelyssä ja istumispaikoituksessa, sillä opettaja, joka istuu ja työskentelee kaukana oppilaistaan, ei välitä yhtä lähestyttävää viestiä kuin

opettaja, joka on oppilaidensa välittömässä läheisyydessä (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Olisikin hyvä, että opettaja sijoittuisi oppilaiden läheisyyteen mahdollistaen helpon vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa (Middlecamp & Subramaniam, 1999). Istumajärjestys, jossa jokaisen oppilaan katse on suunnattu kohti opettajaa niin, että osa oppilaista istuu toistensa takana ei kannusta toisten oppilaiden kuunteluun opettajan lisäksi (Toivonen, 2020, s. 81). Toisten huomioinnin mahdollistaa istumajärjestys, jossa oppilaat kykenevät näkemään niin toisensa kuin opettajan (Toivonen, 2020, s. 81). Tällainen järjestys voi olla esimerkiksi pulpettirinki, yksi kaikille yhteinen pöytä tai muu vastaava rinki (Toivonen, 2020, s. 81).

4.2.4 Käytetty kieli

Kielten opetuksessa opettaja törmää haasteeseen, jossa opetettava kieli pakottaa sukupuolittamaan oppilaita ja näin ollen tuo haasteen oppilaiden itsemääräämisoikeuden toteutumiseen (Ströömi, 2022, s. 211). Pronominit ja tietyt substantiivit toimivat sukupuolittavina elementteinä, jotka kaventavat moninaisuuden ilmaisujärjestelmää (Ströömi, 2022, s. 211). Moniin kieliin on kuitenkin vakinaistunut vaihtoehtoisia pronomineja, jotka mahdollistavat eroamisen binäärisestä pronominijärjestelmästä (Ströömi, 2022, s. 211). On tärkeää, että ongelmallisuudesta perinteisessä pronominijärjestelmässä keskustellaan avoimesti oppilaiden kanssa, ikätasolle soveltuvalla tavalla (Ströömi, 2022, s. 211). Opettaja voi lukuvuoden alussa kysyä oppilailta näiden käyttämät pronominit, esimerkiksi antamalla jokaisen tehdä omat nimilappunsa, joihin omat pronominit kirjoitetaan (Ströömi, 2022, s. 211). Sensitiivisyys täytyy muistaa, sillä oppilaat voivat kipuilla oman identiteettinsä kanssa, jolloin asiasta puhuminen voi olla hankalaa (Ströömi, 2022, s. 211). Sukupuolittavia sanoja ja ilmauksia tulisi käyttää vain silloin, kun se on välttämätöntä, jotta noudatetaan sukupuolisensitiivistä kasvatusta (Itäkare & Oja, 2022, s. 87). Toisaalta mainitaan, että tytöiksi ja pojiksi kutsuminen on sallittua, mutta opettajan on hyvä olla tietoinen siitä, milloin ja millaisissa tilanteissa sukupuolittavia ilmauksia nousee esiin (Itäkare & Oja, 2022, s. 87).

4.3 Opettajan sisäiset ennakkoluulot ja ajatusmallit

Seuraavaksi esittelen opettajan itsereflektion ja oman aseman pohdinnan mahdollistavia näkökulmia feministisen pedagogiikan arvojen mukaisesti. Itsensä kyseenalaistaminen on merkityksellistä, sillä opettajalla on usein taipumus palkita ja kannustaa oppilaita, jotka jakavat itseään vastaavat ajatusmallit (Saarinen ym., 2014, s. 29).

4.3.1 Avoin suhtautuminen moninaisuuteen

Queer-pedagogiikka on kehitetty, jotta voitaisiin analysoida sitä, miten opetus vahvistaa ja välittää oletusta heteronormatiivisuudesta ja sen mukaisen identiteetin normista (Naskali, 2010, s. 287). Media ja kuvat välittävät asenteita, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, mutta voivat myös kyseenalaistaa niitä (Karkulehto & Rossi, 2020, s. 22) ja opettajan onkin hyvä olla tietoinen välittämästään kuvastosta. Queer-tutkimuksen tavoitteena on yhtenä osana osoittaa se, ettei kaikki ole sellaista kuten päällepäin voi näyttää; meissä kaikissa on omat eriskummallisuutemme (Karkulehto & Rossi, 2020, s. 23). Opettaja voi omalta osaltaan olla vahvistamassa tätä ymmärrystä ja näyttäytyä oppilaiden edessä haavoittuvaisena, jolloin myös oppilaat uskaltavat todennäköisemmin toimia omana itsenään (hooks, 2007; Karkulehto & Rossi, 2020, s. 23). Opettajan on tärkeää pohtia omaa heteronormatiivisuuttaan ja binäärisen sukupuolen oletettua luonnollisuutta.

4.3.2 Intersektionaalisuuden ja yksilöllisten kokemusten huomiointi

Opettajan on tärkeää sisäistää ja ymmärtää, että yksilön identiteetti koostuu monien tekijöiden intersektioista, jotka eivät kaikki ole oletettavissa näkyvien seikkojen perusteella, jonka vuoksi opettajan tulee osoittaa sensitiivistä lähestymistapaa (Saresma, 2020, s. 14). Tarkastelun voi aloittaa itsestään selvittämällä ja ymmärtämällä omat etuoikeutensa ja identiteettinsä intersektiot, mikä voi auttaa erojen ja niiden valtasuhteiden havainnollistamisessa (Saresma 2020, s. 14). Niin opettajan kuin oppilaankin toimintamahdollisuuksiin vaikuttavat hänen henkilökohtaiset taustansa, lisäksi ne vaikuttavat myös rakenteissa, joissa oppiminen tapahtuu (Elonheimo, 2022, s. 43). Toisen asemaan asettuminen ja empatia ovat tärkeitä työkaluja, mutta niissä on myös omat haasteensa (Laukkanen ym., 2020, s. 101). Vaikka yrittäisimme, emme voi tietää varmasti, miten toinen ihminen kokee oman tilanteensa ja asemansa, eettinen kohtaaminen edellyttää omista ennako-oletuksista irrottautumista ja aktiivista toisen kuuntelemista (Laukkanen ym., 2020, s. 101).

4.3.3 Tiedon kyseenalaistaminen

Yksi tärkeimmistä feministisen pedagogiikan kyseenalaistuksista on tiedon laadun, alkuperän, tutkimuksen, opettamisen ja oppimisen tarkastelu (Palmieri & MacLean, 2022). Feministisessä pedagogiikassa tunnustetaan ja tunnistetaan, että tieto on poliittista eikä koskaan neutraalia (Saarinen ym., 2014, s. 7). Jos opetettava tieto nähdään ihmisistä ulkopuolisena absoluuttisena

totuutena, ylläpidetään ajatusta kaksijakoisesta oikean ja väärän tiedon olemassaolosta, joka linkittyy suoraan Freiren teoriaan tallentavasta opetuksesta (Saarinen ym., 2014, s. 19), josta kerroin luvussa 3.4.1. Feministisesti suuntautuneen opettajan on tärkeää tiedostaa, että tieto on aina rakennettua, osittaista ja kontekstisidonnaista (Saarinen ym., 2014, s. 19). Tämän pohtiminen myös oppilaiden kanssa on merkityksellistä.

5 Pohdinta

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tarkastelemaan feministisen pedagogiikan teoriaa sekä sen mahdollisuuksia luokanopettajan työssä. Olen pyrkinyt löytämään ja jäsentämään erilaisia konkreettisia opetusstrategioita ja toimintamalleja, joita hyödyntämällä luokanopettaja pystyy toteuttamaan feminististä pedagogiikkaa lain ja opetussuunnitelman vaatimilla tavoilla tasa-arvotyön edistämiseksi. Tulokset osoittavat, että feministisen pedagogiikan toimintamallit tarjoavat mahdollisuuksia konkreettiseen opetustyöhön niin luokkahuonekulttuurin, kuin opettajan aktiivisen toiminnan ja sisäisten oletustenkin osalta. Niin Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH, 2014) kuin tasa-arvolaki (6b§) velvoittavat oppilaitokset tasa-arvosuunnitteluun. Oppilasryhmien moninaisuus mainitaan useaan otteeseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, lisäksi se ohjaa kohti sukupuolitietoista opetusta (OPH, 2014). Tutkielmassani relevantteja käsitteitä kuten feminisimiä, intersektionaalisuutta, sukupuolta, sekä feminististä pedagogiikkaa olen käsitellyt niiden kirjavan historian sekä erilaisten suuntausten ja keskusteluperinteiden kautta.

Tutkielmani osoittaa feministisen pedagogiikan moninaiset mahdollisuudet luokanopettajan työn tukena, edistämässä jokaisen oppilaan hyvinvointia, motivaatiota ja osallistumista. Luokanopettajalla on useita keinoja toteuttaa feminististä pedagogiikkaa oman oppilasryhmänsä tarpeiden sekä oman opetustyylin mukaisesti. Peruskouluissa tehtävä tasa-arvotyö on tällä hetkellä hyvin tarpeellista ja toivottavaa. Koulujen tulee lain velvoittamana tehdä suunnittelu-työtä, mutta Ikävalko ja Brunila (2011) toteavat, ettei tasa-arvosuunnittelu yksinään riitä; työ nimittäin osallistuu myös tasa-arvo-ongelmien tuottamiseen, vaikka se näyttäytyy ratkaisuna. Vaarana onkin, että kyselyiden ja suunnitelmien luullaan riittävän, eikä konkretian tasolla tehdä muita toimia (Ikävalko & Brunila, 2011). Lisäksi mainittakoon, että kouluilla on puutteita tasa-arvolain suunnittelun ja toteuttamisen suhteen (Okkolin ym., 2022, s. 68). Minusta tämä on erittäin huolestuttava fakta, jonka korjatakseen jokaisen koulun tulisi tehdä töitä. Myös tämän vuoksi on tärkeää, että opettajilla on konkreettisia keinoja toteuttaa lain velvoittamaa työtä opetusarjessa. Tämän tutkielman merkityksellisyys ja tarpeellisuus kulminoituvat tässä tarpeessa.

Lisätutkimus feministisestä pedagogiikasta olisi todella tarpeellista. Tutkielmani haaste oli ehdottomasti tehdyn tutkimuksen vähyys, tai suoraan sanottuna sen olemattomuus. Rajattu ikäryhmä teki tutkimustiedon löytämisestä entistä haastavampaa; tietoa löytyi enimmäkseen aikuiskoulutuksen tasolta, hyvin niukasti lasten kontekstista. Mahdollinen pro gradu -työ voisi

käsitellä esimerkiksi luokanopettajien asenteita tai valmiuksia feministisen pedagogiikan hyödyntämisessä omassa opetuksessaan. Opettajankoulutuksessa aiheeseen tulisi ehdottomasti tarttua vahvemmin, jotta ensinnäkin tietoutta monista tärkeistä tasa-arvoon liittyvistä aiheista saataisiin kasvatuksen kentällä nostettua esiin. Lisäkoulutus feministisen pedagogiikan mahdollisuuksista olisi tärkeää ja varmasti hyödyllistä jo kentällä työskenteleville opettajille.

Feministinen pedagogiikka sisältää myös haasteensa ja kritiikkinsä. Hakalan (2007) mukaan opettaja voi kokea epämiellyttävyyden tunteita feministisestä pedagogiikasta, sillä se vaatii oman opettajuuden reflektointia sekä epävarmuuden sietämistä. Opettajan pitää pystyä antamaan tilaa eroille, ristiriidoille, vastustukselle sekä yllätyksille (Saarinen ym., 2014, s. 33). On kivuliasta ja haastavaa kohdata omat rajoittuneet uskomuksensa ja syvälle juurtuneet ajatusmallinsa. Feministisen pedagogiikan työskentelymuodot myös vaativat usein opettajalta enemmän työtä ja panostusta varsinkin aluksi, kun opettaja itsekin harjoittelee itselleen uusia työtapoja. Tämä prosessi vaatii aikaa ja pitkäjänteistä muutostyötä sekä toki rohkeutta tehdä ja toimia toisin (Vuorikoski, 2014, s. 210). On mielestäni kuitenkin hyvin tärkeää, että opettajat jaksaisivat tehdä sen työn oppilaidensa vuoksi, loppujen lopuksi vain pienilläkin teoilla voi saada aikaan suuren vaikutuksen koko oppilasryhmään.

Elwell ja Buchanan (2019) esittävät feministiselle pedagogiikalle kritiikkiä sen epämääräisyyden ja yksiosaisuuden vuoksi. Vapautumista on vaikea saavuttaa koulumaailmassa feministisen pedagogiikan keinoin, sillä sorron kokemukset eivät ole yksinkertaisia tai yhtenäisiä yksilöiden välillä (Elwell & Buchanan, 2019). McCuskerin (2017) mukaan normatiivisen hierarkian puuttuessa, feministisiä menetelmiä hyödyntävässä luokahuoneessa voi esiintyä konflikteja sekä epämukavuutta. Vuorikosken (2014, s. 210) mukaan tasa-arvon ideaali ei useimmiten täysin toteudu, vaikka kaikkien osallistaminen ja vallan jakautuminen onkin tavoitteena. Haasteita feministisen pedagogiikan tavoittelemaan osallistavuuteen tuovat instituutioiden toimintakäytännöt; koulutuksen resurssit, tilat, aikataulut sekä oppiaineiden kytkökset opetussuunnitelmiin ja arviointitapoihin (Vuorikoski, 2014, s. 210). Näihin opettaja pystyy hyvin harvoin itse vaikuttamaan, joka luo haasteita feministisen pedagogiikan toteuttamiselle. Huolimatta feministisen pedagogiikan kohtaamista haasteista ja sen saamasta kritiikistä, voidaan sen keinoin mahdollistaa tasa-arvoisempaa ja oppilaiden edun mukaista kasvatustyötä, kuten tuloksissa tulee ilmi. Näiden tavoittelu on nähdäkseni yksi opettajan tärkeimmistä päämääristä.

Tutkielmassa käytettyjen teorioiden ja käsitteiden avaamisessa olen pyrkinyt paikantamaan yleisesti käytössä olevia pohjateoksia. Kansainväliset näkökulmat ja tutkimukset ovat olennaisena osana tutkielmani taustoitusta, johon suomalainen tutkimuksen kenttä tuo oman, vaikkakin vähäisen antinsa. Kasvatuksen ja koulutuksen kenttä on suurelta osin universaali, joten tämä onnistui hyvin. Lähdemateriaali koostuu eri vuosikymmenien aikana julkaistuista teoksista ja tutkimuksista; pääteoria on pysynyt melko samana, vaikkakin uudet näkökulmat ja keskustelukulttuurit ovat tuoneet tärkeitä suunnanmuutoksia feministisen pedagogiikan ”pohjalle”. Vaikka kirjallisuus osoitti välillä osittain vanhentunutta ja esimerkiksi sukupuolen moninaisuuden sivuuttavaa näkökulmaa, pystyi sitä kuitenkin hyödyntämään niiltä osin, jotka pyrkivät edistämään yhdenvertaisuutta. Feministisen pedagogiikan mahdollisia toimintamalleja on avattu suomalaisissa teoksissa, mutta laajempaa, niitä kokoavaa teosta tai juuri tähän kontekstiin uppoavaa tutkimusta ei ole.

Kirjallisuuskatsauksissa merkitykselliseksi nousee lähdekritiikin käyttäminen (Alasuutari, 2011, s. 72). Tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt arvioimaan lähteideni luotettavuutta esimerkiksi sen pohjalta, kuinka paljon teokseen on viitattu aiemmin. Lähteitä olen pyrkinyt käsittelemään mahdollisimman eettisestä ja johdonmukaisesti, viitaten oikeaoppisesti ja kääntäen englanninkieliset lähteet mahdollisimman tarkasti. Tällöin tieto pysyy alkuperäisessä merkityksessään. Olen tietoinen siitä, että oma näkökulmani ja asemoitumiseni vaikuttaa tutkielmani työstämiseen ja sen aiheiden peilaamiseen. Olen kuitenkin pyrkinyt pohtimaan esiteltyjä aiheita kriittisesti ja kyseenalaistamaan, katsomaan asioita eri perspektiivistä. Feministinen pedagogiikka on mielestäni lähtökohtaisesti tarpeellinen ja oppilaita hyödyttävä teoria, jonka tavoitteet ovat linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014) kanssa. On kuitenkin totta, että toteuttaakseen aidosti toimivaa feminististä pedagogiikkaa alakoulussa, tulee opettajan olla hyvin tietoinen teorian ytimeistä ja hyvin taitava hallitsemaan ryhmää, pitäen asetelman kuitenkin demokraattisena. Pakostakin tulen pohtineeksi, onko opettajan valta-asetelmaa täysin mahdollista poistaa alakoulussa, vai onko se tavoite mahdollinen vasta esimerkiksi lukiossa. Onhan alakouluikäisten opettamisessa kuitenkin haasteita, joissa opettajan tulee olla vahvasti päättämässä asioista.

Tätä tutkielmaa työstäessäni olen onnellisesti uppoutunut ja kietoutunut feministisen pedagogiikan utopiaan, sisäistäen paljon minulle tärkeiksi muodostuneita asioita. Olen saanut uusia työkaluja ja laajentanut perspektiiviäni käytännön opetustyöhön, saaden valmiuksia kohdata erilaisuutta ja toteuttaa feministisen pedagogiikan opetuskäytänteitä. Koen, että vaikka tämä

työ on vain pintaraapaisu laajaan aiheeseen, on se onnistunut muuttamaan näkemystäni ja tavoitteitani opettajuuteen perustavanlaatuisesti. Haluan ehdottomasti jatkaa tämän aiheen parissa työskentelyä Pro gradu -työssäni, peilaten yhä konkreettisempaa näkökulmaa.

Lähteet

- Aho, K-R. (2022). Onks sul pokkaa? – Liikuntapedagogista aktivismia kehojen kesken. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 145–153). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Arnesen, A., Reisby, K., Kruse, A., Margrét Pála Ólafsdóttir, Berge, B., Ve, H., . . . Hultinger, E. (1999). *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Butler, J., Pulkkinen, T., & Rossi, L. (2008). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous* (2. p.). Gaudeamus.
- Carastathis, A. (2014). *The Concept of Intersectionality in Feminist Theory*. Philosophy Compass.
- Cochrane, K. (2013). *All the Rebel Women*. Guardian Books. Haettu osoitteesta https://www.google.fi/books/edition/All_the_Rebel_Women/UlabBAAAQ-BAJ?hl=fi&gbpv=1&dq=the+fourth+wave+of+feminism&printsec=frontcover
- Crenshaw, K. (2019). Seeing race again: Countering colorblindness across the disciplines. *University of California Press*. <https://doi.org/10.1525/9780520972148>
- Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). Lukijalle. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 9–13). Vastapaino.
- Elonheimo, A. (2022). Feministisen pedagogiikan genealogiaa. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 39–48). Vastapaino.
- Elwell, A., & Buchanan, R. (2021). Feminist pedagogies in a time of backlash. *Gender and Education*, 33(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1680810>
- Falk-Rafael, A., Chinn, P. L., Anderson, M. A., Laschinger, H., & Rubotzky, A. M. (2004). The Effectiveness of Feminist Pedagogy in Empowering a Community of Learners: [1]. *Journal of Nursing Education*, 43(3), 107–115. <https://doi.org/10.3928/01484834-20040301-08>
- Finlex., (1998), *Perusopetuslaki*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>
- Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T., & Suoranta, J. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino [jakaja].

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- hooks, b., & Vainonen, J. (2007). *Vapauttava kasvat*us. Kansanvalistusseura.
- Ikävalko, E., & Brunila, K. (2011). Tasa-arvosuunnittelu managerialistisen hallinnan tekniikkana. *Sosiologia*, 48(4), 323–337. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/sosiologia/article/view/123992>
- Itäkare, S., & Oja, O. (2022). Vastakarvaan lukeminen. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 85–94). Vastapaino.
- Jokinen, A. (2010). Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. (2010). *Käsikirja sukupuoleen* (s. 128–138). Vastapaino.
- Julkunen, R. (2010). *Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Vastapaino.
- Juutilainen, R. (2003). *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.
- Juvonen, T. (2010) Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 9–17). Vastapaino.
- Juvonen, T. (2010) Naisaktiivismin muuttuvat muodot. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 257–274). Vastapaino.
- Karkulehto, S., & Rossi, L-M. (2020). Queer – avoimuuden ja moninaisuuden opetusta toisin. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 22–27). Vastapaino.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R., & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Sosiaali- ja terveysministeriö: Yliopistopainon kirjamyynä.
- Kähkönen, L., Miettinen, S., & Linkinen, T. (2020). Eettisiä näkökulmia työpajatyöskentelyyn ja feminististen menetelmien käyttöön. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 101–102). Vastapaino.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., & Kurki, T. (2020). *PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli*. Sukupuolentutkimus, 33 (3), 5–20.
- Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (2020). Lukijalle. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 3–4). Vastapaino.

- Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (2020). Erojen pedagogiikkaa – Feministisen pedagogiikan taustoja ja nykykeskusteluja. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 5). Vastapaino.
- Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (2020). Työvälineitä kokonaisvaltaiseen opettamiseen. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 101). Vastapaino.
- LeGates, M. (2011). In their time: A history of feminism in Western society. *Routledge*. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.4324/9780203824399>
- Leppänen, T. & Järviluoma, H. (2020). Feminististä osallistavaa pedagogiikkaa turvapaikanhakijoiden kanssa. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 101). Vastapaino.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. *Käsikirja sukupuoleen* (s. 277–288). Vastapaino.
- Naskali, P. (1996). *Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopisto.
- McCusker, G. 2017. A Feminist Teacher’s Account of Her Attempts to Achieve the Goals of Feminist Pedagogy. *Gender and Education* 29 (4): 445–460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). International Methelp.
- Middlecamp, C. H., & Subramaniam, B. (1999). What is feminist pedagogy? Useful ideas for teaching chemistry. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 520. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1021/ed076p520>
- Molyneux, M., Dey, A., Gatto, M., A. C. & Rowden, H. (2021). *New Feminist Activism, waves and generations*. Haettu osoitteesta <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2021/Discussion-paper-New-feminist-activism-waves-and-generations-en.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.) Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Ojala, H. (2020). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 5–9). Vastapaino.
- Ojala, H. (2020). bell hooks: Feministisen pedagogiikan uranuurtaja. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 11). Vastapaino.
- Ojala H., Brunila, K. & Naskali, P. (2022). Kriittisyys, luovuus, solidaarisuus – Feministinen pedagogiikka 2020-luvun koulutuspolitiikan haastajana. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 29–38). Vastapaino.
- Ojala, H., & Pietilä, I. (2013). *Maskuliinisuuden hegemoniasta monenkirjaviin eroihin: kriittisen miestutkimuksen avauksia vanhenemisen tutkimukseen*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/101332>
- Okkolin, M-A., Miettinen, S. & Laakso, M. (2022). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma kouluissa ja oppilaitoksissa – Mystinen asiakirja vai yhdessä hiottu toimintatapa? Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 67–79). Vastapaino.
- Paasonen, S., (2010). Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. *Käsikirja sukupuoleen* (s. 39–49). Vastapaino.
- Palmieri, S., & MacLean, M. (2022). Critical reflection as feminist pedagogy: teaching feminist research in the field. *International Feminist Journal of Politics*, 24(3), 439–459. <https://doi.org/10.1080/14616742.2021.1907206>
- Perustuslaki (11.6.1999/731). 6§ *Yhdenvertaisuus*. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#Pidm46651396813248>
- Pesonen, J. (2020) Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 70–74). Vastapaino.
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. *Käsikirja sukupuoleen* (s. 21–38). Vastapaino.
- Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T. (2014). Lukijalle. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 7–14). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Saarinen, J. (2014). Feministinen pedagogiikka, historia ja koulutusyhteiskunta. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 15). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

- Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T. (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 17–40). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Saresma T. (2020). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 12–16). Vastapaino.
- Shrewsbury, C. M. (1987). *What Is Feminist Pedagogy?* *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14. Haettu osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/40003432>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Vastapaino.
- Soro, R. (2002). *Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa*. Turun yliopisto.
- Ströömi, E. (2022). Feministinen kieltenopetus – Vinkkejä arjen opetustyöhön. Teoksessa Elonheimo, A., Miettinen, S., Ojala, H., Saresma, T., & Ahmed, W. (2022). *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka* (s. 211–216). Vastapaino.
- THL (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos). *Tasa-arvosanasto*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>
- Toivonen, A. (2020). Moniääniset opetusmateriaalit. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 76–77). Vastapaino.
- Toivonen, A. (2020). Ryhmäyttäminen ja äänen antaminen. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H., Saresma, T., Ahlfors, J., & Salminen, A. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 81–83). Vastapaino.
- Trier-Bieniek, A. (2015). *Feminist Theory and Pop Culture*. Brill.
- Valovirta, E. (2010). Ylirajaisten erojen politiikkaa. Teoksessa Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. *Käsikirja sukupuoleen* (s. 92–102). Vastapaino.
- Vuorikoski, M., & Rekola, H. (2007). Suomenkielisen laitoksen johdanto. Teoksessa hooks, b. *Vapauttava kasvatusta* (s. 9–24). Kansanvalistusseura.
- Vuorikoski, M. (2014). Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H., & Palmu, T (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 183–214). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. PS-kustannus.