

# Feministisestä teoriasta käytäntöön

## – feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa



Vaikka tasa-arvo on jaettu yhteiskunnallinen ihanne, on se edelleen työpaikoilla arka aihe. Työelämään liittyviä ongelmia ei ole totuttu ajattelemaan sukupuoli- tai tasa-arvonäkökulmasta. Tasa-arvokoulutus tarjoaa mahdollisuuden opettaa ”toisin”

TASA-ARVOLAKI (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609) velvoittaa työpaikat kehittämään tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Lain velvoite on luonut tilauksen työpaikkojen tasa-arvokoulutukselle, jossa käsitellään työelämän tasa-arvoon liittyviä ongelmia ja ratkaisuja sekä sukupuolen ja muiden erojen merkitystä työelämässä. Tasa-arvokoulutuksessa feministinen teoria kohtaa käytännön. Tarkastelen feministisen teorian käytäntöön viemistä tasa-arvokoulutuksessa feministisen pedagogiikan näkökulmasta.

Tasa-arvokoulutus ei ole samalla tavalla institutionalisoitua koulutusta kuin esimerkiksi yliopisto-opetus, eivätkä sitä sido opetussuunnitelmat, laatujärjestelmät tai tutkintotavoitteet. Kaikki tasa-arvokoulutus ei myöskään ole sitoutunut feministi-

seen pedagogiikkaan tai edes feministiseen teoriaan, vaikkakin sukupuolesta ja tasa-arvosta lienee vaikea puhua ilman sukupuolentutkimuksen käsitteistöä. Tasa-arvokoulutusta on monenlaista: sitä tehdään osana akateemista tutkimustyötä, valtion, yrityksen tai järjestön palveluksessa, yrittäjänä sekä vapaaehtoistyönä. Koulutusta voidaan antaa esimerkiksi kouluille, työpaikoille, järjestöille sekä erilaisille poliittisille toimijoille. (Brunila 2009a, 72–74.) Tasa-arvokoulutus sisältää siis sekalaisen joukon toimijoita ja sisältöjä. Tarkastelen artikkelissani työpaikoilla tapahtuvaa tasa-arvokoulutusta omien kokemusteni kautta.

Olen tehnyt tasa-arvokoulutuksia työpaikoilla vuodesta 2003 lähtien, jolloin työskentelin tasa-arvon tutkimus- ja kehittämishankkeissa (ks. Huhta

ym. 2005). Sitten olen pitänyt tasa-arvokoulutuksia työpaikoille, järjestöille sekä tutkimus- ja kehittämishankkeille. Koulutukseni perustuvat feministiseen teoriaan, jonka vuorovaikutusta työpaikkojen tasa-arvotyön käytäntöjen kanssa olen pyrkinyt myös tutkijan työssäni kehittämään.

Silloin, kun tasa-arvokoulutus perustuu feministisen teorian jäsenyksille sukupuolesta ja tasa-arvosta, kohtaa feministinen teoria käytännön. Tarkastelen feministisen teorian soveltamista käytäntöön tasa-arvokoulutuksen avulla. Tulokulmani on feministisessä pedagogiikassa käydyissä keskusteluissa. Feministinen pedagogiikka on tiedon sukupuolineutraaliutta epäilevää ja sitä kyseenalaistavaa pedagogiikkaa, jonka päämääränä on murtaa vallitseva sukupuoli-ideologia ja valtauttaa opiskelijat (Vänskä 2011, 456). Opetustilanteissa tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä luokkahuoneen valtasuhteisiin ja niiden purkamiseen sekä tiedon kokemuksellisuuden ja dialogisuuden hyödyntämistä (Rekola & Vuorikoski 2006, 16–18). Tasa-arvokoulutusta lähestytään tässä yhteydessä erityisesti postkriittisen feministisen pedagogiikan sekä performatiivisen opettajuuden näkökulmista (ks. Naskali 2001a; 2001b).

Feministisen pedagogiikan juuret ovat kriittisessä pedagogiikassa. Kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomion siihen, miten kasvatusta ja koulutusta tarjoavat vallitsevan ideologian värittämä tieto ja pyrkii yhteiskuntaan sopeuttajan sijaan toimimaan vapauttajana. (Hooks 1994; Mayberry 1998, 447; Rekola & Vuorikoski 2006, 17; Vänskä 2011, 456.) Kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa yhdistää ajatus, että kasvatusta ja koulutusta tuottavat paitsi tieto, myös poliittinen ja ideologinen subjektiivisuus. Muita yhdistäviä tekijöitä ovat eettisten kysymysten korostuminen, näkemys tiedon historiallisuudesta sekä pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon ja yhteiskunnallisen tiedostamisen lisäämiseen. Feministit ovat kuitenkin kritisoineet kriittistä pedagogiikkaa siitä, ettei se ota riittävästi huomioon sukupuolinäkökulmaa. (Rekola & Vuorikoski 2006, 16–17; Mayberry 1998, 447.) Feministinen pedagogiikka onkin nostanut sukupuolinäkökulman ja naisten kokemukset pedagogiseen keskusteluun sekä osoittanut koulutuksen olevan keskeinen arena, jolla porvarillinen ja hetero-

normatiivinen sukupuoli-ideologia juurrutetaan kansalaisyhteiskuntaan (Vänskä 2011, 456; Naskali 2001a; Naskali 2001b).

Feministisen pedagogiikan avulla on mahdollista saada feministinen teoria ja työpaikkojen arki lähemmäs toisiaan. Tasa-arvokoulutuksen tavoite soveltaa teorioita työpaikkojen tasa-arvotyöhön ja sitä kautta työpaikkojen arkeen voi olla haasteellista, jos teoria ja työpaikkojen arki eivät tunnu kohtaavan. Koulutukseen osallistuvilla on harvoin aiempaa koulutusta sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä, minkä vuoksi feministisen teorian jäsenyydet voivat tuntua vierailta, vaikeiltakin. Lisäksi tasa-arvokoulutus herättää työpaikoilla usein vastustusta, kuten sukupuolten tasa-arvoon liittyvät kysymykset yleensäkin (Leinonen & Uosukainen 2004; Ylöstalo 2006, 19; 2012, 15).

Käytän artikkelissani esimerkkeinä koulutuksissa syntyneitä kokemuksiani, joista osa on dokumentoitu esimerkiksi pöytäkirjojen ja kenttäpäiväkirjojen muodossa. Olen tehnyt tasa-arvokoulutuksia erityisesti työpaikoilla hyvin erikokoisille (noin 10–100 henkilöä) ryhmille, jotka koostuvat paitsi työpaikkojen tasa-arvoryhmien jäsenistä, myös muusta henkilöstöstä. Koulutukset ovat käsitelleet pääasiassa tasa-arvosuunnitteluun liittyviä aiheita. Artikkelissani kysyn, minkälaisia haasteita tasa-arvokoulutukseen liittyy ja minkälaisia ratkaisuja feministinen pedagogiikka antaa niiden ylittämiseen. Artikkelin lopussa pohdin, mitä tasa-arvokoulutus voi puolestaan tarjota feministiselle pedagogiikalle.

#### **TASA-ARVOKOULUTUS: SUKUPUOLEN NÄKYVÄKSI TEKEMISTÄ JA SUKUPUOLEN KÄSITTEEN PURKAMISTA**

Tässä luvussa tarkastelen sitä, mitä tasa-arvokoulutus on ja millaisia reunaehdoita sille asettuu. Koska tasa-arvokoulutuksen kenttä on laaja, rajaan tarkasteluni koskemaan feministiseen teoriaan perustuvaa, työpaikoille suunnattua tasa-arvokoulutusta, jollaista olen itsekin tehnyt. Luvun lopussa esittelen feministisen pedagogiikan lähtökohtia tasa-arvokoulutuksen näkökulmasta.

Feministiseen ajatteluun sitoutunut tasa-arvokoulutus on totutun ja tavaksi tulleen kyseenalais-

tamista sekä tasa-arvoa koskeviin yhteiskunnallisiin ongelmiin vaikuttamista (Brunila 2009a, 74). Oman näkemykseni mukaan tasa-arvokoulutuksessa on kyse erityisesti kahdesta asiasta: sukupuolen näkyväksi tekemisestä ja sukupuolen käsitteen purkamisesta. Sukupuolen näkyväksi tekemisellä tarkoitan sukupuoleen liittyvien käsitysten, käytäntöjen ja kokemusten tunnistamista työpaikoilla (Leinonen ym. 2006, 171), jotka puolestaan kumpuavat kulttuurisista ja yhteiskunnallisista sukupuoleen liittyvistä oletuksista ja odotuksista sekä niihin liittyvistä valtasuhteista. Esimerkiksi uskomukset siitä, millaiset työt sopivat naisille ja miehille vaikuttavat usein urayritysten ja rekrytointipäätösten taustalla, vaikka muodolliset mahdollisuudet ovat kaikilla samat. Ihmiset eivät useinkaan ole tottuneet ajattelemaan työelämään liittyviä ongelmia sukupuoli- tai tasa-arvonäkökulmasta. Sen vuoksi tällaiset käytännöt ja niiden sukupuolittuneisuus on tehtävä näkyviksi, jotta niitä voidaan purkaa. (Ylöstalo 2012, 263.)

Sukupuolen käsitteen purkamisella puolestaan tarkoitan kaksijakoisen ja kaavamaisen sukupuolieron kyseenalaistamista nostamalla esiin naisten keskinäisiä ja miesten keskinäisiä eroja ja valtasuhteita. Sukupuoleen liittyvät tasa-arvo-ongelmat liittyvät yleensä muihinkin eroihin, kuten ikään, luokkaan, etniseen taustaan ja/tai sukupuoliseen tai seksuaaliseen suuntautumiseen – samoin kuin näihin kategorioihin liittyvät tasa-arvokysymykset ovat usein sukupuolittuneita. Näiden erojen esiin nostaminen on tärkeää, jotta tasa-arvokoulutus ei päätyisi uusintamaan kaavamaisista, kaksijakoista käsitystä sukupuolesta, jonka purkaminen on yksi tasa-arvokoulutuksen tehtävistä. (Ylöstalo 2012, 264; Liljeström 2008, 250.) Sukupuolen käsitteen purkamiseen kuuluu myös sukupuolen jäsentäminen kulttuurisesti tuotettuna biologisesti annettuna sijaan.

Sukupuolen käsitteen purkamiseen liittyy myös paradoksaalisuus. Raija Julkusen (2010, 265, 285–286) mukaan purkaessaan sukupuolen käsitettä feminismi itse saa aikaan kehitystä, jossa naisen kategoriasta tulee poliittisesti ja oikeudellisesti vähemmän tärkeä. Julkunen näkee itsen toteuttamisen ilman sukupuolen asettamia rajoituksia uusliberaalin ajan yksilöllisyyden ja vapauden illuusiona. Hän kehottaakin

Nancy Fraseria (1999) mukailleen kiinnittämään huomion köyhyyteen, erityiseen haavoittuvuuteen, taloudelliseen riippuvuuteen, marginalisointiin, miesnormisuuteen sekä tulojen, vapaa-ajan ja kunnioituksen tasa-arvoon miesten tai naisten kesken, joiden hän sanoo edellyttävän *jotain aivan muuta kuin itsensä toteuttamista sukupuolen tai muista rajoista piittaamatta* (emt., 286). Tämän vuoksi tasa-arvokoulutuksessa-kin tarvitaan sukupuolen käsitteen purkamisen ohella sukupuolen näkyväksi tekemistä, jonka katson pitävän sisällään myös rakenteellisten sukupuolistuneiden valtasuhteiden avaamisen ja pyrkimyksen niiden muuttamiseen.

Vaikka opetussuunnitelmat eivät sido tasa-arvokouluttajan käsiä ja kouluttaja voi usein suunnitella koulutuksen sisällöt melko vapaasti, toimii tasa-arvokouluttaja silti monen eri tahon puristuksissa, jolloin vaatimukset voivat olla keskenään ristiriitaisia. Työpaikat, joille tasa-arvokoulutus on suunnattu, tavoittelevat yleensä lakisäätelistä tasa-arvosuunnitelmaa. Tämän vuoksi tasa-arvolainsäädäntö on tavalla tai toisella myös tasa-arvokoulutuksen lähtökohtana. Koulutuksen tilaaja voi olla eri taho kuin koulutuksen kohde (esimerkiksi julkisrahoitteiset tasa-arvoprojektit tilaavat koulutuksia yhteistyökumppaneilleen, kuten työpaikoille), ja koulutuksen tilaajalla on omat odotuksensa koulutuksen sisältöjen suhteen. Tutkijana työskentelevää tasa-arvokouluttajaa velvoittavat lisäksi tieteen tekemisen eettiset säännöt, kuten rehellisyys ja yleinen huolellisuus ja tarkkuus esimerkiksi tutkimustulosten esittämisessä (ks. Ronkainen ym. 2011, 152) – joiden tosin voi ajatella velvoittavan myös muita tasa-arvokouluttajia kuin tutkijoita.

Pedagogiikan näkökulmasta tasa-arvokoulutuksen konteksti on erityinen, jos koulutuksen tilaaja on julkilausutusti asiakas, jolle kouluttaja myy koulutuspalveluja. Koulutuksen näkeminen koulutuspalvelujen tuottajan ja asiakkaan suhteena muuttaa myös pedagogista suhdetta. Tätä on tutkittu esimerkiksi yliopistokontekstissa, jossa yritysmaailmasta omaksutut hallinta- ja johtamisopit ovat saaneet yhä vahvemman otteen ja myös opetuksellisen vuorovaikutuksen on todettu saaneen taloudellisen vaihdon piirteitä (Jauhiainen 2011, 164, 169; Liesner 2006, 487–489; Naidoo 2008, 47). Vaarana on, että ta-

voiteltaessa opintopisteitä ja nopeaa valmistumista muodostuvat sujuvuus ja joustavuus hyvän opetuksen kriteereiksi tieteellisesti vaativan ajattelun sijaan (Naskali 2010, 255–256). Myös tasa-arvokoulutuksessa pedagogisen suhteen muodostuessa palvelujen tuottajan ja asiakkaan suhteeksi on liian yksinkertaistamisen riski. Tasa-arvokoulutuksen asiakkaat toivovatkin usein vähemmän teoriaa ja enemmän käytännön esimerkkejä. Teorian karsiminen asiakaslähtöisyyden nimissä johtaa kuitenkin siihen, että käytännön esimerkit jäävät vaille sisältöä.

Tasa-arvokoulutuksessa valta on keskeinen elementti: koulutuksessa pyritään purkamaan yhteiskunnallisia valtasuhteita, mutta myös koulutuksessa pedagogisena käytäntönä on kyse vallasta. Valta on myös feministisen pedagogiikan keskeinen teema: valta kuuluu oleellisesti opetussuhteeseen. Opettajan on sekä tiedostettava opetukseen liittyvä valta että autettava opiskelijoita tunnistamaan vallan mekanismit, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, kenellä on puheoikeus, mitä arvoja kätkeytyy neutraaliksi väitettyyn tietoon ja kuka valtaa tilan (Naskali 2001a, 4-5; 2001b, 285). Feministinen pedagogiikka on suorassa dialogissa feministisen teorian kanssa, minä vuoksi se, *miten* opetetaan on yhtä tärkeää kuin se, *mitä* opetetaan (Mayberry 1998, 447; Weber 2010, 128). Feministisen pedagogiikan avainkäsitteitä ovat valtauttaminen (*empowerment*) ja äänen antaminen (*voicing*). Ne ovat myös pedagogisia ratkaisuja vallan jakamiseen opetustilanteissa. Valtauttamisella tarkoitetaan opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnustamista ja voimistamista, äänen antamisella taas opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. Feministisen pedagogiikan lähtöajatuksena voidaankin pitää autoritaarisen opetuksen mallin murtamista sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistaa heidän subjektiuttaan. (Rekola & Vuorikoski 2006, 17.) Näitä voidaan pitää myös tasa-arvokoulutuksen tavoitteina.

Pyrkimystä valtauttamiseen on myös kritisoitu feministisen pedagogiikan sisällä siitä, että se edellyttää oletuksen alistetusta naisten ryhmästä, jota jo valtaistunut opettaja rientää vapauttamaan. Tällainen ajattelu perustuu paitsi essentialistiseen käsityk-

seen naisista yhtenäisenä, saman sorron kokemuksen jakavana ryhmänä, myös tiedostavien ja alistettujen naisten väliseen erotteluun. (Naskali 2001b, 285). Äänen korostumista vapauden merkinä puolestaan on kritisoitu siitä, että se vahvistaa sukupuolista dikotomiaa hijaisuus/passiivisuus/feminiinisyys – ääni/aktiivisuus/maskuliinisuus (Naskali 2001a, 6). Ääntä korostavassa kulttuurissa hijaisuus patologisoituu ja hiljaisesta naisesta tehdään voimaton (emt.; Walkerdine 1990, 35). Sittenmin feministisessä pedagogiikassa on alettu korostaa sukupuolen moninaisuutta ja muita eroja sukupuolieron ohella sekä kyseenalaistettu opettajan asema valtaistuneena subjektina.

Feministisen pedagogiikan rinnalle on tullut queerpedagogiikka, joka keskittyy opettamaan erityisesti sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuutta ja pyrkii tarjoamaan opiskelijoille käsitteellisiä työkaluja tietoteorian heteronormatiivisuuden purkamiseen. Queerpedagogiikassa kiinnitetään huomio sukupuolen moninaisuuteen sekä siihen, että sukupuolen lisäksi tiedon rakentumiseen vaikuttavat muutkin tekijät, erityisesti seksuaalisuus, sekä näiden erojen risteäminen eli intersektionaalisuus. (Vänskä 2011, 455–456; Britzman 1995, 154.) Queerpedagogiikan ja nykymuotoisen feministisen pedagogiikan välille ei kuitenkaan pidä vetää kovin jyrkkää eroa: myös feministisessä pedagogiikassa kiinnitetään huomiota naisten keskinäisiin eroihin ja kritisoidaan naiseryityisen kokemuksen käsitettä (eroista feministisessä pedagogiikassa esim. Lathrop & Connolly 2000, 61; Mayberry 1998, 444; Weber 2010, 128). Tasa-arvokoulutuksessa feministisen pedagogiikan voi ajatella palvelevan kriittistä ja analyttistä tapaa soveltaa ja purkaa sukupuolen käsitettä.

#### TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN KOKEMUKSEN KÄSITTEEN AVULLA

Tasa-arvokoulutuksessa feministisen teorian soveltamisen haasteena on, etteivät teoria ja käytäntö tunnu kohtaavan. Feministisen teorian ja työpaikkojen jäsenysten ero käy erityisen selväksi määriteltäessä tasa-arvoa moninaisuuden eli sukupuolen ohella muiden erojen, kuten iän, etnisen taustan ja seksuaalisen suuntautumisen näkökulmasta. Feministisessä teoriassa eroja lähestytään intersektionaalisuuden

eli erojen yhteen kietoutumisen (esim. Davis 2008) sekä kaksija-kaisen sukupuolen käsitteen ylittämisen kautta. Työpaikoilla sen sijaan erot määritellään toisistaan riippumattomina ja erillisinä. Erot nähdään usein kaavamaisina ja ihmisten ajatellaan edustavan jotakin tai joitakin tiettyjä, vakaita sosiaalisia ryhmiä. Feministisessä teoriassa on kritisoitu tällaista lähestymistapaa ja muistutettu, että eletyt kokemukset ovat monimutkaisia ja elettyinä kategoriat ovat täynnä poikkeuksia, muutoksia ja murtumia (Staunæs 2003, 103–104).

Toisinaan monista eroista puhumalla voidaan vastustaa sukupuolten tasa-arvon kehittämistä. Erään työpaikan tasa-arvokoulutuksessa joukko miehiä ilmoitti, etteivät he tule mukaan tasa-arvon kehittämistyöhön ”ennen kuin sukupuoli otetaan siitä pois”. Heidän mukaansa työelämässä on niin paljon tärkeämpiäkin tasa-arvokysymyksiä kuin sukupuolten tasa-arvo, että sukupuolinäkökulmaa on turha nostaa esiin. Näin moninaisuustulkinta tarjoaa poliittisesti korrektin tavan vastustaa sukupuolten tasa-arvon kehittämistä (Ylöstalo 2012, 170, 250–256).

Moninaisuuspuheella vastustetaan myös keskittymistä sukupuolten tasa-arvoon. Edellä mainitulla työpaikalla vaadittiin sukupuolten tasa-arvon sijaan kaiken kattavaa näkökulmaa, ”ihmisten tasa-arvoa”. Veronika Honkasalo ja kumppanit (2007, 7) toteavat, että tähtääminen kaikenlaisten erojen samanaikaiseen huomioon ottamiseen saattaa estää erojen ja niiden merkityksen huolellisen arvioinnin. Esimerkiksi yleisellä monimuotoisuuden käsitteellä voidaan perustella sitä, ettei etnisiin ja kulttuurisiin eroihin voida keskittyä erityisellä tavalla, vaan kaikki erot vaativat tasavertaista huomiota. Tämä saattaa johtaa ”keveään kulttuuristen hierarkioiden tarkasteluun”, joka ei tavoita arkielämän keskeisiä jännitteitä. (Emt.) Lisäksi esimerkiksi rodullinen, seksuaalinen ja sukupuolten tasa-arvo eivät ole samankaltaisia, vaan niillä on erilainen historia ja niiden eriarvoisuutta tuottavat mekanismit ovat erilaisia, samoin kuin tasa-arvotavoitteet ja keinot niihin pääsemisek-

## MIEHET KOKEVAT NAISIA USEAMMIN TASA-ARVON TOTEUTUVAN TYÖPAIKALLAAN.

si. Sen vuoksi erilaisia tasa-arvoja ei voi edistää samalla tavoin. (Verloo 2006, 215–224).

Kun feministisen teorian käsitteet tuottavat työpaikoilla tulkin-toja, jotka estävät koulutuksen tavoitteiden toteutumista, tarvitaan keinoja, jotka kytkevät teorian ja käytännön yhteen. Feministisessä pedagogiikassa keskeinen väline sillan rakentamiseen feministisen

teorian ja käytännön välille on ollut kokemuksen käsite. Esimerkiksi bell hooksin ajatteluun kuuluu teorian ja käytännön kuilun ylittäminen, mikä ilmenee esimerkiksi hänen kirjoitustavassaan kytkeä yhteen teoretisointeja ja omia kokemuksia. Lisäksi hooksin kasvatustavassa korostuu yksilön oma kokemus ja sen ainutlaatuisuus. Hooksin mukaan opettajan tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin omia kokemuksiaan, jolloin jokaisen ääni on osaltaan rakentamassa uutta tietoa. (Hooks 1994; Rekola & Vuorikoski 2006, 18–20.)

Olen itse pyrkinyt kokemusten avulla konkretisoimaan teoriaa sekä auttamaan koulutukseen osallistujia pohtimaan sukupuolen merkitystä heidän omassa elämässään. Kokemusten jakaminen on toiminut myös keinona jakaa ääntä ja tilaa tasapuolisemmin opettajan ja osallistujien kesken: sen sijaan, että olisin itse äänessä ja päättäisin mistä puhutaan, olen antanut tilaa osallistujien kokemuksille. Olen esimerkiksi kertonut todellisista eriarvoisuuteen liittyvistä tapahtumista ja pyytänyt osallistujia ottamaan niihin kantaa ensin pienryhmässä keskustellen, sitten yhteisesti. Kokemuksista käydyn keskustelun olen kytkenyt erilaisiin feministisen teorian käsitteisiin, kuten sukupuolijärjestelmään ja sukupuolen tuottamiseen tai tekemiseen. Kokemusten ja teorian yhdistämisen ansiosta osallistujat pystyvät kokemaan koulutuksessa esitetyt teoriat hyödyllisiksi tai paikkaansa pitäviksi, mikä luo otolliset olosuhteet oppimiselle (vrt. Juvonen 2006, 7). Samalla he pystyvät tarkastelemaan aiempia kokemuksiaan ikään kuin sukupuolilinssien läpi ja kenties sen myötä myös kyseenalaistamaan niitä sukupuolistuneita odotuksia, mitä heihin kohdistuu. Olen jakanut koulutuksissa

paljon myös omia kokemuksiani tasa-arvotutkijana, yliopiston työntekijänä ja kahden pienen lapsen äitinä. Omista kokemuksista kertominen ja niiden jakaminen murtaa osaltaan hierarkkista opettaja-opiskelija-asetelmaa (Saarinen 2001, 333–334; Broughton & Potts 2001, 377). Olen kertonut, miten olen hyötynyt perhevapaille jäädessäni Suomen Akatemian tasa-arvosuunnitelmasta, millaisia työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeuksia olen itse kokenut sekä millaisia eriarvoisuuden kokemuksia minulla on yliopiston työntekijänä. Tällä tavoin olen pyrkinyt purkamaan jännitettä, joka syntyy, kun ihmiset joutuvat käsittelemään eriarvoisuutta omalla työpaikallaan ja omassa elämässään. Kokemuksistani kertomalla olen osoittanut, että vaikka tasa-arvo-ongelmat ovat yksilön näkökulmasta henkilökohtaisia, ovat ne hyvin usein jaettuina. Kokemusten jakamisen hyödyistä huolimatta sitä ei voi edellyttää sen enempää opettajalta kuin osallistujiltakaan. Feministiseen pedagogiikkaan kuuluu myös omien ja toisten rajojen kunnioittaminen.

Käytettäessä kokemusten jakamista pedagogisena keinona on tärkeää problematisoida kokemuksen ja tiedon välistä suhdetta (vrt. Naskali 2001a, 6). Kokemus ei itsessään ole tietoa, jolla voisi sivuuttaa tutkimustiedon. Tasa-arvokoulutuksessa on tavallista, että joku koulutukseen osallistujista kieltää epätasa-arvon olemassaolon, koska ei ole itse sitä kokenut. Eriarvoisuutta kokeneiden kokemusta on jopa sanottu koulutustilanteessa ”vääräksi”. Miehet kokevat naisia useammin tasa-arvon toteutuvan työpaikallaan, kun taas naiset kokevat sukupuolestaan huomattavasti useammin haittaa työssä kuin miehet (Nieminen 2008, 28–29). Opetustilanteissa ei olekaan kyse pelkästään opettajan ja opiskelijoiden välisistä suhteista, vaan myös opiskelijoiden keskinäiset suhteet voivat tuoda tilanteisiin omia jännitteitä. Tietyntilaisista kokemuksista kertominen ja keskustelu voi tukahduttaa toisia tarinoita. (Saarinen 2001, 334.)

Yhtä lailla tasa-arvokoulutuksessa pelkästään naisten syrjintää ja eriarvoisuutta käsittelevistä kokemuksista keskustelu saattaa saada miehet kokemaan olevansa syytetyn penkillä (vrt. Jokinen 2002, 240–241). Tällainen puhe myös vaikeuttaa miesten kokemasta eriarvoisuudesta puhumisen tasa-arvo-

ongelmina. Lisäksi kokemusten jakaminen sukupuoleen liittyvistä tasa-arvo-ongelmista voi vaikeuttaa sellaisten tasa-arvo-ongelmien esiin nostamista, jotka eivät jäsenny kaksijakoisen sukupuolikäsityksen kautta (ks. Liljeström 2008, 250). Näin esimerkiksi seksuaaliseen suuntautumiseen tai etnisyyteen liittyvät tasa-arvo-ongelmat, samoin kuin useammalla syrjintäperusteella tapahtuva moniperusteinen syrjintä voivat jäädä pimentoon. Jaana Saarinen (2001, 334) muistuttaakin, että opetus- ja oppimistilanteissa tulisi löytää tilaa dialogille, joissa erilaiset, myös ristiriitaiset näkemykset voivat nousta keskusteluun. Tavoitteena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen vaan se, että jokaisen osallistujan erilaiset näkemykset ja kokemukset voivat olla osa keskustelua ja tiedon tuotantoa.

### FEMINISTI KAAPISSA

Kokemusten jakaminen liittyy myös kuulluksi tulemiseen, valtaan ja auktoriteettiin. Näitä pohtiesaan tasa-arvokouluttaja joutuu vastaamaan myös kysymykseen: onko sellaisia kokemuksia, joita ei kannata jakaa? Queerpedagogiikassa on käsitelty kaapin metaforan kautta kysymystä siitä, pitäisikö opettajan kertoa opiskelijoille seksuaalisesta suuntautumisestaan. Kaapin metaforaa voi soveltaa myös tasa-arvokoulutukseen, jossa feminismi on asia, jonka osa kouluttajista pitää mieluummin kaapissa (ks. Brunila 2009b, 150–153). Marianne Liljeströmin (2008, 246) mukaan feminismi määrittyy Suomessa edelleen kielteisellä, stereotyyppisellä tavalla, vihamielisyytenä miehiä ja ”oikeanlaista” naiseutta kohtaan. Tasa-arvo ja feminismi esiintyvät julkisuudessa toistensa jonkinlaisina vastakohtina, mistä kertoo jo osaksi kansallista arkitajuntaamme päätynyt toteamus ”En ole feministi, mutta kannatan tasa-arvoa”.

Opetustilanteissa vallan voi nähdä kytkettyvän monin tavoin puhujan asemaan. Kun esimerkiksi valkoinen miesprofessori kyseenalaistaa identiteettiään ja korostaa vähemmistöjen ja naisten oikeuksia, hän on sankari, kun taas erojen tunnistamista korostava lesbonainen leimautuu helposti kiihkoilijaksi (Naskali 2001b, 287; Juvonen 2006, 11). Sukupuoli kytketään edelleen kulttuurissamme vahvasti naiseuteen, ja naiseus ajatellaan samalla henkilökohtai-

semmäksi kuin ihmisyyteen liitetty mieheys. Tämän takia sukupuolesta puhuvan naisen tulkitaan usein puhuvan itsestään. (Naskali 2001b, 287.) Tasa-arvokoulutuksessa neuvottelukyvystä ja siitä, että esittää itsensä ja asiansa uskottavasti, muodostuu keskeinen osa toiminnan jatkuvuutta. Asia on esitettävä ”oikein” tullakseen kuulluksi. (Brunila 2009a, 88–89.) Feminismistä puhumalla tasa-arvokouluttaja ottaa riskin, että hänen uskottavuutensa kyseenalaistetaan eikä oppimista tapahdu.

Kun nainen opettaa, on joka tapauksessa olemassa riski, että hänen uskottavuutensa kyseenalaistetaan. Naisruumis on kulttuurissamme palautettavissa toistajan ja vastaanottajan paikalle. Nainen määrittänyt opetustapahtumassa Toisena, ja kun Toinen alkaa puhua, kiinnittyy huomio puhujaan, ei sanoihin, joita hän tuottaa. (Naskali 2009b, 10.) Halusimme tai emme, tulemme opettajina tulkituiksi perinteisten opetusten mallien ja niiden sisältämien valta-asetelmien kehityksessä (Rekola & Vuorikoski 2006, 23). Näitä valta-asetelmiä voi yrittää purkaa, mutta koska kyse on syvällä kulttuurissamme olevista käsityksistä, se ei ole helppoa.

Opettajuutta voi myös ajatella performatiivisena, jolloin opetuksellisen kulttuurin ja vallan käytäntöjen muutosta ei etsitä tarkoituksellisesta valtauttamisesta, vaan diskursiivisten käytäntöjen vähittäisestä muutoksesta. Ajatusta sukupuolesta performatiivisena eli sukupuolen esittäviä eleitä toistamalla suoritettuna (Butler 1990) voidaan Päivi Naskalin (2001b, 290–292; 2001a, 10) mukaan soveltaa opettajuuteen. Silloin opettajuuden ajatellaan rakentuvan toistamalla eleitä, jotka pitävät yllä ja uusintavat opettajuutta. Opettajuutta, kuten sukupuoltakaan, ei kuitenkaan voi pukea päälle tai riisua tahdonmukaisesti, koska sen takana ei ole mitään ”aitoa”. Me emme siis määritä itseämme opettajina vaan opettajuuden kulttuuriset merkitykset määrittävät meitä. Siksi emme voikaan valita vapaasti sitä, mitä olemme opiskelijoille. Opettajuuden toistaminen ja jäljittely kuitenkin tuottaa kaiken aikaa liikahduksia, jotka horjuttavat opetuksen staattisuutta. Muutos ei riipu vain opettajista, vaan myös siitä, miten opiskelijat tunnistavat opettajuuden uudet eleet ja merkit. He voivat torjua tai vahvistaa toisin toistettuja eleitä, jotka vähitellen tuottavat murtumia opetusdiskurssiin.

Olen pyrkinyt tasa-arvokoulutuksessa tietoisesti purkamaan sukupuolen ja siihen liitettyjen stereotyyppien ohella feminismiin ja tietämiseen liittyviä stereotyyppioita ja siten rakentamaan toisenlaista opettajuutta. Olen tuonut eriarvoisuuskeskusteluun miesnäkökulmia (jotka ennakkoluulojen mukaan eivät kuulu feministiseen tutkimukseen) ja kertonut akateemisesta feministisestä tutkimuksesta, jolla on aivan samat laatukriteerit kuin muullakin tutkimuksella. Olen avannut tiedon ja sen esittäjän suhteisiin liittyvää problematiikkaa esimerkiksi keskustelemalla osallistujien kanssa siitä, etten käytä opettaessani ”uskottavuusunivormua” kuten jakkupukua, koska haluan purkaa opettajan ulkomuodon ja tietämisen suhteeseen liittyviä stereotyyppioita. Hieman nolona olen jälkikäteen huomannut, että puhumalla kahden pienen pojan äitiydestäni olen luultavasti pyrkinyt purkamaan itseäni feministinä liitettyjä kielteisiä leimoja, kuten miesvihaa, vaikkei tämä kovin tietoista ole ollutkaan. Samalla pohdin, että tällaisella ”kiltillä” esityksellä feminismistä saatan yhtä lailla uusintaa feminismiin liitettyjä stereotyyppioita kuin purkaa niitä: tuottaa jakoa ”hyviin” ja ”pahoihin” feministeihin ja naisiin. Tavoitteeni on kuitenkin ollut konkretisoida sitä feministiselle teorialle keskeistä havaintoa, että tieto ei koskaan ole puolueetonta ja ettei objektiivisuus tarkoita arvoneutraaliutta, vaan omien lähtöasetelmien näkyviksi tekeminen parantaa tieteen objektiivisuutta (ks. Harding 1991; Ronkainen ym. 2011, 76).

## OPPIMISEN VASTUSTAMINEN

Huolimatta siitä, että tasa-arvo on jaettu yhteiskunnallinen ihanne, on tasa-arvo edelleen työpaikoilla arka aihe. Lisäksi feministisen ”tiedostamisen” on sanottu tekevän kipeää ja pitävän sisällään menetyksen tunteita. Ihmiset tuntevat surua ja vihaa, kun he havaitsevat eriarvoisuutta, josta he eivät olleet aiemmin tietoisia ja jonka tuottamiseen ja uusintamiseen sekä he itse että heidän läheisimmät ihmisensä osallistuvat (Magnet & Diamond 2011, 21–24). Tämä jännite voi purkautua oppimisen vastustamisena. Vastustus ilmenee eri tavoin: se voi olla kouluttajan ja hänen opettamansa tiedon kyseenalaistamista, toisten kokemusten mitätöimistä ja kieltämistä tai

pelkästään poissaoloa (Leinonen & Uosukainen 2004).

Kun vaikeiksi tai kiusallisiksi koetut aiheet, kuten sukupuolten epätasa-arvo, saa osallistujat varautuneiksi, voi uuden tiedon vastaanottaminen tulla mahdolltomaksi. Deborah Britzman (1995, 156–158; Juvonen 2006, 6) kuvaa tätä haluna olla tietämättä. Tuula Juvonen (2006, 6) toteaa, että asenteisiin vaikuttaminen lisätietoa jakamalla ei voi tuottaa tulosta tilanteessa, jossa opiskelijoilla on uuden oppimisen halun sijaan halu ja tarve pitää kiinni aiemmista ajatusmalleistaan. Kun opetetaan aiheita, jotka kyseenalaistavat paitsi opiskelijoiden aiempia uskomuksia myös heidän identiteettiään, tullaan pahimmillaan vain vahvistaneeksi olossulkemista ja torjuntaa, jota on tarkoitus hälventää. Siksi vanhaa tietoa täytyy purkaa turvallisesti niin, että opiskelijoissa heräisi halu tietää toisin. Tämä on Juvosen mukaan mahdollista silloin, kun uutta tietoa ei vain omaksuta, vaan sitä rakennetaan yhteistoiminnallisesti. (Emt.) Aiemmin käsittelemäni kokemusten jakaminen on yksi, vaikkakaan ei ongelmaton keino rakentaa tietoa yhteistoiminnallisesti.

Vastustus voi nousta myös koulutukseen osallistujien eroista ja valtasuhteista. Osallistujien keskinäisellä suhdeverkostolla onkin merkittävä asema oppimisessa (Rekola & Vuorikoski 2006, 24). Esimerkiksi sukupuolentutkimuksen opinnoissa miesopiskelijoiden on todettu kokevan ajoittaista toiseutta, mikä saattaa saada heidät asettumaan puolustuskannalle ja vastustamaan opetuksen sisältöjä (Flood 2011, 140). Tasa-arvokoulutuksessa työpaikan sisäiset valtasuhteet vaikuttavat osallistujien keskinäiseen dynamiikkaan, sillä osallistujilla on työhön liittyvän, julkilausutun hierarkkisen asemansa vuoksi erilainen asema esittää mielipiteitä ja näkemyksiä koulutuksessa. Tämän lisäksi osallistujat asemoituvat eri tavalla suhteessa erilaisiin yhteiskunnallisiin kategorioihin, kuten sosiaaliseen asemaan ja ikään sekä niihin kietoutuviin valtasuhteisiin. Eräässä koulutuksessa ylimpään johtoon kuuluva vanhempi mieshenkilö sanoi heti alussa eriarvoisuuden johtuvan siitä, etteivät naiset halua johtajiksi. Tällaisessa tilanteessa työpaikan alemmilla hierarkiatasoilla toimivien naisten oli vaikea väittää vastaan.

Näitä valtasuhteita voi purkaa opetuksessa esimerkiksi jakamalla ääntä ja tilaa tasapuolisemmin osallistujien kesken. Feministisessä pedagogiikassa on myös kritisoitu opetukseen liittyvien valtasuhteiden liiallista purkamista ja pidetty sitä paitsi mahdolltomana, myös opetuksen kannalta haitallisena. Carmen Luke (1996, 295) esimerkiksi kyseenalaistaa ajatuksen, että kaikkien opiskelijoiden tulkinnat voisivat olla yhtä hyviä ja kysyy, mikä on opetuksen idea, ellei opettaja saa sanoa viimeistä sanaa. Luke kyseenalaistaa myös opettajan ja opiskelijoiden tasavertaisuuden, koska opettaja opettaa ja arvioi opiskelijoita ja on siten väistämättä erilaisessa asemassa. Luke itse puolustaa perinteistä tietokäsitystä ja vaatii feministiopettajille rohkeutta asettua auktoriteeteiksi: opettajan on voitava viitata normatiivisiin lähtökohtiin ja feministisiin kertomuksiin. (Emt.; Naskali 2001b, 287.)

Itse tunnistan tarpeen asettua auktoriteetiksi tietyissä tilanteissa, esimerkiksi silloin, kun joku osallistujista kiistää esittämäni tutkimustiedon oman kokemuksensa nojalla. Olen esimerkiksi kertonut tutkimusten osoittavan naisten kokevan miehiä useammin arvostuksen puutetta työssään, jolloin minulle on kerrottu, että kyllä miehet ovat ne, jotka arvostuksen puutetta oikeasti kokevat. Samalla kuitenkin ajatelen, ettei auktoriteetiksi asettuminen edellytä sitä, että opettaja jyrää oman tietonsa läpi. Esimerkiksi tasa-arvoon liittyy erilaisia tulkintoja, jotka eivät sinänsä ole oikeita tai väriä, mutta niillä on erilaisia seurauksia tasa-arvon kehittämisen kannalta. Sen sijaan, että pyrittäisiin yhteisymmärrykseen ”oikeasta” tulkinnasta, voidaan tasa-arvon käsitteestä käydä keskustelua ja avata niitä seurauksia ja sitoumuksia, joita erilaisiin tulkintoihin liittyy. (Ylöstalo 2012, 276–279.) Myös Kattis Honkanen (2011, 21) kannustaa ristiriitojen hyväksymiseen feministisessä pedagogiikassa jo siksi, että vastustus kertoo aina vallankäytöstä. Tilanteessa, jossa opiskelijat vastustavat opetettavaa sisältöä, voidaan kysyä, mitä vastustus heijastelee: opettajan tietovaltaa, opiskelijoiden ajatusten sivuuttamista, heidän vaientamistaan tai heidän kokemusmaailmansa marginalisointia? Honkasen mukaan yhteisymmärryksen puuttuminen luokin parhaimmillaan tilan, joka tekee mahdolliseksi erot ja avoimen dialogin.



## LOPUKSI

Olen artikkelissani käsitellyt tasa-arvokoulutuksen ongelmakohtia ja feministisen pedagogiikan tarjoamia ratkaisuja niihin. Vallan, valtaistamisen, kokemuksen, äänen ja tilan antamisen kaltaiset feministisen pedagogiikan lähtökohdat ovat yhtä lailla sovellettavissa tasa-arvokoulutukseen kuin yliopisto-opetukseen, vaikkakin opetuksen konteksti ja sen asettamat reunaehdot on otettava huomioon. Tasa-arvokoulutuksen reunaehdot voivat kuitenkin olla myös tasa-arvokoulutuksen ja laajemmin feministisen pedagogiikan kehittämisen mahdollisuus. Tasa-arvokoulutuksessa koulutuksen sisältö ja muoto ovat periaatteessa aina vapaita, tai ainakin neuvoteltavissa. Usein koulutuksen tilaajat luottavat koulutuksen toteuttajan ammattitaitoon, eivätkä halua edes puuttua koulutuksen sisältöön ja muotoon, vaikka saattavatkin esittää toiveita. Koulutukseen osallistujat puolestaan suorastaan odottavat jotakin uutta, jotakin muuta kuin kouluopetusta. Tämä antaa kouluttajalle mahdollisuuden kokeilla toisin tekemistä ja opettamista. Toisin opettamista puoltaa myös se, että tasa-arvokoulutuksessa tapahtuva oppimisen vastustaminen

haastaa oletuksen aikuisista elinikäiseen oppimiseen valmiina, oppimishalusena ryhmänä.

Toisin opettamalla voi murtaa ainakin tilanteisesti opetuksen tuottamia valtasuhteita. Tasa-arvoajattelu on saanut työelämässä 2000-luvulla yhä enemmän jalansijaa, joten tasa-arvokoulutukselle on työpaikoilla tilausta. Koulutukseen osallistuvat ovat oman kokemukseni mukaan usein valmiita heittäytymään siihen rooliin, jota toisin opettaminen ja oppiminen heiltä itseltään edellyttää. Siksi tasa-arvokoulutus voi tarjota merkittävän kanavan perinteisten opetuksen käytäntöjen murtamiseen. Tämä kuitenkin edellyttää, että tasa-arvokouluttaja reflektoi jatkuvasti omaa opetajuuttaan ja opetustilanteisiin sisältyvää valtaa. Tässä feministinen pedagogiikka toimii erinomaisena apuna.



Hanna Ylöstalo  
YTT, erikoistutkija  
Työelämän tutkimuskeskus  
Tampereen yliopisto

## LÄHTEET

- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory* 45(2), 151–165.
- Broughton, T. L. & Potts, L. (2001). Dissonant Voices: The Teacher's 'Personal' in Women's Studies. *Gender and Education* 13(4), 373–385.
- Brunila, K. (2009a). Hivutuksia, hanttiin pistämissä ja muita diskurssitaituruuksia. Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.
- Brunila, K. (2009b). *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. *Feminist Theory* 9(1), 67–85.
- Ely, R. & Meyerson, D. (2000). Advancing Gender Equity in Organizations: The Challenge and Importance of Maintaining a Gender Narrative. *Organization* 7(4), 589–608.
- Flood, M. (2011). Men as Students and Teachers of Feminist Scholarship. *Men and Masculinities* 14(2), 135–154.
- Fraser, N. (1999) Social Justice in the Age of Identity politics: redistribution, Recognition, and Participation. Teoksessa Ray, L. Sayer, A. (toim.) *Culture and Economy After the Cultural Turn*. Lontoo: Sage, 25–42.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Honkanen, K. (2011). Uudet terapiat ja feministinen pedagogiikka. *Ratkes* 2011(4), 18–23.

- Honkasalo, V. & Souto, A-M. & Suurpää, L. (2007). *Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? Kokemuksia, käytäntöjä ja haasteita 10 suurimmassa kunnassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Huhta, L., Kolehmainen, S., Lavikka, R., Leinonen, M., Rissanen, T., Uosukainen, K., Ylöstalo, H. (2005). *Tasa-arvosta lisäarvoa. Käsikirja työpaikkojen tasa-arvotyöhön*. Tampere: Vastapaino & Tasa-arvovaltuutettu.
- Jauhiainen, A. (2011). Opetustyö ja sukupuoli uusliberalistisessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 31(3), 164–173.
- Jokinen, A. (2002). Mihin miehet tarvitsevat tasa-arvoa? Teoksessa Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Porvoo: WSOY, 240–253.
- Juvonen, T. (2006). Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queertutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 19(4), 4–16.
- Korvajärvi, P. (1998). Reproducing Gendered Hierarchies in Everyday Work: Contradictions in an Employment Office. *Gender, Work and Organization* 5(1), 19–30.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609.
- Lathrop, A. & Connolly, M. (2000). Feminist Theory and Collaborative Learning in Seminar Context. *The International Journal for Academic Development* 5(1), 61–67.
- Leinonen, M. & Uosukainen, K. (2004). Rimakauhua ja rahanvalvontaa – tasa-arvon edistäminen työpaikoilla. *Työelämän tutkimus* 2(2–3), 145–149.
- Leinonen, M., Uosukainen, K. & Ylöstalo, H. (2006). Näkymätön sukupuoli, olematon tasa-arvo. Teoksessa Lipponen, P. (toim.) *Akat aidan tekee, miehet käyvät mittaamassa. Nainen työelämässä*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 171–192.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 483–495.
- Liljeström, M. (2008). Pohjoismainen tasa-arvo ja Suomi. Teoksessa *Suomen ja kansanvallan haasteet*. Helsinki: Suomen eduskunta, 224–251.
- Luke, C. (1996). Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority. *Educational Theory* 46(3), 283–302.
- Magnet, S. & Diamond, S. (2011). Feminist Pedagogy Meets Feminist Therapy: Teaching Feminist Therapy in Women's Studies. *Feminist Teacher* 21(1), 21–35.
- Mayberry, M. (1998). Reproductive and Resistant Pedagogies: The Comparative Roles of Collaborative Learning and Feminist Pedagogy in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching* 35(4), 443–459.
- Naidoo, R. (2008). Building or Eroding Intellectual Capital? Student Consumerism as a Cultural Force in the Context of Knowledge Economy. Teoksessa Välimaa, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. New York: Springer, 43–55.
- Naskali, P. (2001a). Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 14(4), 4–15.
- Naskali, P. (2001b). Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. *Aikuiskasvatus* 21(4), 284–294.
- Naskali, P. (2010). Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 251–268.
- Nieminen, T. (2008). *Tasa-arvobarometri*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 24.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37(1), 16–25.
- Ronkainen, S. & Pehkonen, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saarinen, J. (2001). Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus* 21(4), 330–335.
- Staunæs, D. (2003) Where Have All the Subjects Gone? Bringing Together the Concepts of Intersectionality and Subjectification. *Nordic Journal of Women's Studies* 11(2), 101–110.
- Verloo, M. (2006). Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies* 13(3), 211–228.
- Vänskä, A. (2011). Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus* 42(5), 455–467.
- Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. Lontoo: Verso.
- Weber, B. (2010). Teaching Popular Culture through Gender Studies: Feminist Pedagogy in a Postfeminist and Neoliberal Academy? *Feminist Teacher* 20(2), 124–138.
- Ylöstalo, H. (2006). Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 19(3), 17–28.
- Ylöstalo, H. (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press.