



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KESKITALO PIRITA

LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLESTA JA HETERONORMA-
TIIVISUUDESTA, SEKÄ NIIDEN TOISINTAMISESTA JA PURKAMISESTA
ALAKOULUN TOIMINTAKULTTUURISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Keskitalo Pirita	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta, sekä niiden toisintamisesta ja purkamisesta alakoulun toimintakulttuurissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Maisterintyö	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 90+11
Tiivistelmä/Abstract <p>Sukupuoli on asia, josta jokaisella on jokin mielipide, käsitys ja kokemus. Suomessa jokaiselle lapselle määritetään juridinen naisen tai miehen sukupuoli heti syntymän yhteydessä. Intersukupuolisten kohdalla määrittely vaikeutuu ja lapsia medikalisoidaan juridisiin sukupuoliin sopiviksi. Transsukupuolisilla juridinen sukupuoli ei vastaa kokemusta omasta sukupuolesta. Jokaisessa koulussa ja luokahuoneessa on sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvia oppilaita, ja oppilaita, jotka eivät ilmennä sukupuoltaan sukupuolinormien mukaisesti. Heteronormi on syrjivä normi, jonka mukaan oikeutetaan ja normalisoidaan vain tietynlaiset sukupuolet, kehollisuus ja seksuaalisuus. Heteronormatiivisuudessa nähdään olevan vain naisia ja miehiä. He nähdään omina erillisinä homogeenisinä ryhminä, joissa naisille oikeutetaan feminiinisyys ja miehille maskuliinisuus. Naiset ja miehet nähdään heteroseksuaaleina hierarkkisessa arvojärjestyksessä, jossa mies nähdään arvokkaampana. Heteronormatiivisuus syrjii naisia ja miehiä, jotka eivät ilmaise sukupuoltaan heille ominaisilla feminiinisillä tai maskuliinisilla tavoilla, sukupuolivähemmistöjä ja ei-heteroseksuaaleja. Heteronormatiivisuus on esteenä tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen koulun toimintakulttuurin toteutumiselle. Heteronormatiivisuuden toisintamisen taustateorianä olen käyttänyt Judith Butlerin sukupuolen performatiivisuutta, jossa sukupuolta tehdään useiden toistojen kautta, jonka seurauksena syntyy vaikutelma luonnollisesta sukupuolesta. Koulun toimintakulttuuria tarkastelen Edgar Scheinin kulttuuristen tasojen mallilla, jossa kulttuurin nähdään rakentuvan kolmesta tasosta: näkyvistä artefakteista, kirjatusta arvoista ja tavoitteista, sekä perusoletuksista.</p> <p>Tutkimukseni on laadullista, jota ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuuden, 2) Millä tavoin heteronormatiivisuutta toisinnetaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä, ja 3) Millä tavoin heteronormatiivisuutta puretaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä.</p> <p>Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että luokanopettajat ja alakoulut toisintavat heteronormia alakoulun toimintakulttuurissa enemmän, kuin purkavat sitä. Luokanopettajat toimivat omien perusoletustensa ja yhteiskunnassa vallalla olevan heteronormin mukaan. Opetussuunnitelmaan kirjatut arvot, tavoitteet ja periaatteet eivät näy valtaosin artefakteissa, kuten opettajien käytännöissä tai puhutussa kielessä. Perusoletukset ovat esteenä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiselle, sekä niiden kehittämiseksi alakoulun toimintakulttuurissa.</p>			
Asiasanat/Keywords sukupuoli, heteronormi, alakoulu, toimintakulttuuri, fenomenografia			

Sisältö

1 Johdanto.....	3
2 Sukupuolen ja seksuaalisuuden teoriaa ja sanastoa	7
2.1 Näkökulmia biologisen ja sosiaalisen sukupuolen perustelemiseen	7
2.2 Sukupuolen performatiivisuus	10
2.3 Heteronormin ulkopuolella	12
2.3.1 <i>Hankala sukupuoli-identiteetti</i>	12
2.3.2 <i>Juridisen sukupuolen tuolla puolen</i>	14
2.3.3 <i>Seksuaalisuuden kirjo</i>	15
3 Sukupuoli ja koulun toimintakulttuuri.....	17
3.1 Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulun toimintakulttuurissa	20
3.2 Opettaja ja opetus osana koulun sukupuolitietoista toimintakulttuuria	21
3.3 Koulun toimintakulttuurin kehittäminen sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta.....	22
4 Sukupuoli ja heteronormatiivisuus koulun toimintakulttuurissa	24
4.1 Opettajien käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulun toimintakulttuurissa.....	24
4.2 Opettajan sukupuolen ja seksuaalisuuden vaikutus koulun toimintakulttuuriin opettajien käsityksissä.....	25
4.3 Tytöt ja pojat opettajien käsityksissä koulun toimintakulttuurissa	27
5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	28
6 Tutkimuksen toteutus.....	30
6.1 Laadullinen tutkimus.....	30
6.2 Fenomenografia.....	31
6.3 Kirjoitelmat tutkimusaineistona	33
6.4 Aineiston tuottaminen ja kohdejoukko	34
6.5 Aineiston analyysi	36
6.5.1 <i>Aineistoon perehtyminen ja alustava teemoittelu</i>	37
6.5.2 <i>Pelkistäminen ja pääluokkien muodostuminen</i>	37
6.5.3 <i>Ryhmittely pääluokan sisällä</i>	40
6.5.4 <i>Aineiston abstrahointi</i>	41
7 Tutkimuksen tulokset	43
7.1 Luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta.....	43
7.1.1 <i>Sukupuoli kaksijakoisesti ja moninaisesti määriteltynä</i>	44
7.1.2 <i>Sukupuoliin liitetyt piirteet, ominaisuudet ja käyttäytymisen tavat</i>	48
7.2 Luokanopettajien käsityksiä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun toimintakulttuurissa ..	54
7.2.1 <i>Luokanopettajan sukupuolen vaikutus koulun toimintakulttuuriin</i>	54

7.2.2	<i>Heteronormatiivisuus luokanopettajien omassa opetuksessa</i>	58
7.2.3	<i>Heteronormatiivisuus koulun muussa toimintakulttuurissa</i>	62
7.3	Luokanopettajien käsityksiä heteronormatiivisuuden purkamisesta koulun toimintakulttuurissa	68
7.3.1	<i>Heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri luokanopettajienopettajien omassa opetuksessa</i>	69
7.3.2	<i>Heteronormatiivisuutta purkava toiminta koulun muussa toimintakulttuurissa</i>	72
7.3.3	<i>Sukupuolitietoisien toimintakulttuurin kehittäminen</i>	74
8	Pohdinta	78
8.1	Tulosten koonti ja johtopäätökset.....	78
8.1.1	<i>Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta</i>	78
8.1.2	<i>Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun toimintakulttuurissa</i>	79
8.1.3	<i>Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden purkamisesta koulun toimintakulttuurissa</i>	81
8.1.4	<i>Johtopäätökset</i>	82
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	87
8.3	Jatkotutkimus.....	90
	Lähteet	91
	Liitteet	1
	LIITE 1 Avoin kirjoituspyyntö luokanopettajille.....	1
	LIITE 2 Sisällönerittelyä ja pelkistetyt ilmaukset opettajan sukupuolen vaikutuksista koulun toimintakulttuuriin.....	2

1 Johdanto

Tutkin tässä pro gradu tutkielmassa luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta sekä niiden toisintamisesta ja purkamisesta koulun toimintakulttuurissa. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, toteutuuko luokanopettajien käsityksissä sukupuolitietoisuus ja millä tavoin se näkyy koulun toimintakulttuurin näkyvissä käytännöissä. Toiseksi, tutkimuksen tarkoitus on tutkia heteronormatiivisuutta ylläpitäviä perusoletuksia ja käytäntöjä koulun toimintakulttuurissa, sekä miten toimintakulttuuria voitaisiin kehittää sukupuolitietoisemmaksi heteronormatiivisuutta purkamalla luokanopettajien käsityksissä.

Heteronormi on syrjivä normi ja heteronormatiivisuus on heteronormin mukaista syrjivää toimintaa. Se jättää ulkopuolelle kaikki muut sukupuolten muodot ja ilmentymät, kuin feminiiniset naiset ja maskuliiniset miehet, jotka tuntevat seksuaalista halua vastakkaiseen sukupuoleen (Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Heteronormatiivisuuteen sisältyy siis myös sukupuoli- ja seksuaalinormatiivisuus. Opiskelen luokanopettajaksi ja siksi mielenkiintoni kohdistuu alakoulun puolelle. Olen tutkinut kandidaatintutkielmassa heteronormatiivisuuden toisintamista ja purkamista suomalaisessa peruskoulussa. Peruskoulujen sukupuolittunut arki ja heteronormatiivisuus näkyvät kielessä, fyysisissä oppimisympäristöissä ja peruskoulun arjen yleisissä käytänteissä (Keskitalo 2016). Kasvatuksen ammattilaisina luokanopettajat ovat avainasemassa syrjivien normien purkamisessa.

Omien kokemukseni perusteella luokanopettajat toisintavat heteronormatiivisuutta huomaamattaan, koska heillä ei ole tarpeeksi tietoa aiheen käsittelyyn. Oletukset tasa-arvoisesta peruskoulusta tuottaa ja ylläpitää heteronormatiivisuutta (Ojala, Palmu & Saari-nen 2009, 13). Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa on pidetty aina opettajien hyvinä ja vaadit-tavina ominaisuuksina, mutta se ei näy tai näkyy vain vähän opettajankoulutuksessa. Luo-kanopettajakoulutus ei sisällä tarpeeksi sukupuoli- ja seksuaalitietoista opetusta, jonka mu-kaan oletusarvo lienee, että tulevat luokanopettajat saavat tai hankkivat tämän tiedon muu-alta. Olen aloittanut opintoni vuonna 2012 ja vuosikurssini kohdalla sukupuolitietoista koulutusta on ollut hyvin vähän. Opetushallituksen mukaan opettajankoulutukseen ei vält-tämättä kuulu sukupuolitietoinen kasvatus, joten opettajien sukupuolitietoisuudessa voi olla eroja (Jääskeläinen, Hautakorpi, Owen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander 2015, 19).

Jokaisen opettajan on kuitenkin noudatettava opetussuunnitelmaa ja Suomen lakeja. Vaikka edellisenkin perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) arvopohjana ovat olleet ihmis-oikeudet ja tasa-arvo, niin uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) antaa aiheelle nyt uudet raamit ja aihetta täytyy osittain katsoa uudesta näkökulmasta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja yhdenvertaisuuslaki velvoittavat koulut tekemään tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmat ja seuraamaan niiden toteutumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6 §). Lisäksi opetuksen tulee olla sukupuolitietoista. Se, millä tavoin sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus nähdään, vaikuttaa tasa-arvo - ja yhdenvertaisuussuunnitelmien sisältöön, koulun toimintakulttuuriin, sekä opettajien ja oppilaiden elämään. Sukupuolten yhdenvertaisuus ja sen huomioiminen opetuksessa ja muissa koulun käytännöissä on tärkeää, koska opetustilanteissa ja luokkahuoneissa on aina läsnä ihmisiä, jotka eivät mahdu sukupuoli- tai heteronormatiiviseen muottiin, tai heidän läheisiään (Saarikoski, Kovero & Wickman 2013, 76). Opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa useita Suomen lakeja, jotka eivät ole suosituksia, vain lain turvaamana noudatettavia asioita. Esimerkiksi yhdenvertaisuuslain mukaan yhdenvertaisuutta tulee edistää ja syrjintää ehkäistä (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät siis ole mielipideasioita, jossa puolen voisi valita. Tutkielma ei liity vain sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin vaan kyse on jokaisesta ihmisestä ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta.

Syrjivät normit tuottavat näkymättömyyttä. Jotta ihminen pystyisi olemaan osallinen yhteiskunnassa, hänen on tultava näkyväksi ja nähdyksi. Monissa tutkimuksissa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat kokeneet olonsa näkymättömäksi kaksinapaisessa kulttuurissa (Ks. Esim. Kjaran 2015; Saarikoski ym. 2013; Lehtonen 2003). Kun sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus tunnistetaan ja tehdään näkyväksi, ihmisten osallisuus lisääntyy (Salakka 2015, 9; Saarikoski ym. 2013, 47, 86). Tämä lisää turvallisuuden tunnetta, ja edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koulun toimintakulttuurissa ja sitä kautta oppilaiden ja opettajien elämään. Sukupuolitietoinen opetus ja toimintakulttuuri lisäävät motivaatiota opiskeluun ja mahdollisuuksia jatkokoulutuksen suhteen. Näin se purkaa sukupuolten segregaatiota työelämässä (Segregaation lieventämistyöryhmä 2010, 22, 28–29). Peruskoululla on siis oma vastuunsa tulevaisuuden yhteiskunnassa (Lampela & Lahelma 1996, 225). Sukupuolen moninaisuus, yhdenvertaisuus, turvallisuuden tunne ja tasa-arvo ovat kaikki tärkeitä asioita jotka ovat kirjattu myös valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014).

Heteronormatiivisuus läpäisee yhteiskunnan ja koulun vielä monin paikoin (Lehtonen 2010, 90, 101). Vaikka Opetushallitus yrittää viedä yhdenvertaisuutta eteenpäin niin uudessa, vuoden 2016-2019 hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa on otettu sen suhteen takapakia. Edellisessä hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa (2012-2015) oli monipuolisesti käsitelty sekä naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ja sen kehittämistä, että otettu huomioon sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt. Uudessa tasa-arvo-ohjelmassa (2016-2019) ei ole yhtäkään mainintaa sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöistä. Syytä kuitenkin olisi ollut, koska viime vuonna ilmestyneessä Euroopan perusoikeusviraston julkaisemassa tutkimusraportissa todetaan, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt (lesbot, homot, biseksuaalit, trans-, ja intersukupuoliset) kohtaavat syrjintää edelleen monissa Euroopan maissa kuten Suomessa (FRA- European Union Agency for Fundamental Rights 2016, 3). Sukupuolten välisestä tasa-arvosta *hallitusohjelmassa todetaan, että naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia* (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016-2019, 7). Heteronormatiivisuuden läpäisevyys näkyy hallitusohjelmassa siten, että naisten ja miesten lisäksi muita sukupuolia ei ole otettu huomioon (Lehtonen 2010, 101).

Sukupuolia pidetään arjessa niin itsestään selvinä oletuksina, että niitä harvoin kyseenalaitetaan (Lorber 1994, 13). Sukupuoliin liitetyt heteronormatiiviset oletukset näkyvät usein koulutukseen ja lapsiin liittyvissä uutisissa ja mielipidekirjoituksissa (Ks. Esim. Koivisto 2017; Kujala 2017; Pietiläinen 2017). Lorberin (1994, 13) mukaan kaksijakoinen sukupuoli-ajattelu on niin kokonaisvaltaista, että yhteiskunnassa oletetaan sukupuolten ”kasvavan” geeneissä. Harva tunnistaa, että sukupuolta vahvistetaan ja toisinnetaan tekemällä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mt. 1994, 13; Butler 1990a, 235).

Tässä tutkimuksessa en ole rajannut sukupuolen tai seksuaalisuuden käsitteitä vastaajille tai kertonut omaa näkökulmaani aiheeseen. Olen kiinnostunut millä tavoin luokanopettajat ymmärtävät nämä käsitteet ja miten he niiden pohjalta kirjoittavat sukupuolista ja heteronormatiivisuudesta alakoulun toimintakulttuurissa. Tutkin, nähdäänkö sukupuoli edelleen binaarisena vai ymmärretäänkö sukupuoli ja seksuaalisuus moninaisina. Sen lisäksi, että tyttöjä tai poikia ei voida ryhmitellä joukoksi sen perusteella, että heitä yhdistäisi jokin tietty piirre tai ominaisuus, on olemassa myös muita sukupuolia. Myös seksuaalisuus on moninainen, eikä rajaudu pelkkään heteroseksuaalisuuteen.

Viimeisten vuosikymmenten aikana sukupuolta ja seksuaalisuutta koulukontekstissa on tutkittu paljon, mutta opettajien käsityksiä niistä vähemmän. Uusimmat tutkimukset opetta-

jien käsityksistä sukupuolesta, liittyvät *tasa-arvo- ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa* - hankkeeseen (myöhemmin TASUKO-hanke). Nämä tutkimukset kohdistuvat enimmäkseen opettajankoulutusten laatuun Turun (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012) ja Lapin yliopistoissa (Vildén & Naskali 2010). Lampela (1994) on tutkinut tasa-arvon toteutumista koulujen toimintakulttuurissa ja opettajien käsityksiä oppilaiden sukupuolen merkityksestä. Tarmo (1992) puolestaan on tutkinut opettajien käsityksiä sukupuolinäkökulmasta liittyen oppilaiden käytökseen, työtapoihin ja kouluosaamiseen koulun toimintakulttuurissa. Seksuaalisuutta koskevissa tutkimuksissa on tutkittu opettajien käsityksiä sekä seksuaalivähemmistöjen perusoikeuksista, että seksuaalivähemmistöistä koulun toimintakulttuurissa (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights 2016; Lehtonen 2012; Puustinen & Tikkanen 2010). Tyypillistä sukupuolta käsittelevissä tutkimuksissa on ollut sukupuolten merkitysten, erojen ja tasa-arvon tutkiminen tyttöjen ja poikien tai naisten ja miesten välillä. Sukupuolen muita mahdollisuuksia ei ole otettu tutkimuksissa huomioon. Seksuaalisen suuntautumisen kirjo ja ohimennen myös sukupuolen moninaisuus näkyvät enemmän seksuaalisuutta koskevissa tutkimuksissa. Kaikki aikaisemmat tutkimukset on tehty tai aineisto tuotettu edellisten perusopetuksen opetussuunnitelmien (2004; 1994) voimassaoloaikana.

Käytän tässä tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta. Tutkin luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta alakoulun toimintakulttuurissa. Käsityksiin liittyviä asioita opetetaan päivittäin koulun arjessa tiedostaen ja tiedostamatta perusoleusten ja näkyvien käytäntöjen tasolla. Tutkin siis myös, millä tavoin luokanopettajat ymmärtävät käsitteitä joita he opettavat. Ihmisen muodostama käsitys jostain tietystä asiasta on Martonin ja Boothin (1997, 112) mukaan merkittävä osa tietoisuutta. Fenomenografian avulla pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja sekä ymmärtämään erilaisia käsityksiä jotka kohdistuvat ilmiöön tai käsitteeseen, että ymmärtämään käsitysten keskinäisiä suhteita. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää millä tavoin todellisuus ja käsitys todellisuudesta eroavat. (Marton 1981, 177–178.)

2 Sukupuolen ja seksuaalisuuden teoriaa ja sanastoa

Käytän työssäni Judith Butlerin (1990) teoriaa heteroseksuaalisesta matriisista, jossa sukupuoli ja seksuaalisuus nähdään asettuvan yhteiskunnassa, sen määrittämiin heteroseksuaalisiin raameihin. Heteroseksuaalisen matriisin kyllästävässä kulttuurissa luonnollistetaan tietynlainen kehollisuus, sukupuolet ja seksuaalisuus. Keho tulee ymmärrettäväksi ja yhte-näiseksi vain, jos siihen liittyy pysyvä biologinen sukupuoli. Biologista sukupuolta esitetään muuttumattomana sosiaalisena sukupuolena. Maskuliiniset miehet ja feminiiniset naiset nähdään heteroseksuaaleina, vuorovaikutuksessa toisilleen vastakkaisina ja hierarkkisi-na. (Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151.) Sukupuoli nähdään staattisena ja samana syntymästä kuolemaan. Se nähdään kahtena eri luokkana, joiden välissä tai ulkopuolella ei kukaan voi olla. Suomen kielessä jo sana *sukupuoli* sisältää kaksijakoisen ajattelumallin sukupuolesta. Se viittaa ensinnäkin siihen, että ihminen on puolikas jostakin ja toiseksi se viittaa suvun jatkamiseen (Sipilä 1998, 21). Yleistä kahden sukupuolen näkökulmaa johdattelee myös historia ja Suomen lait.

2.1 Näkökulmia biologisen ja sosiaalisen sukupuolen perustelemiseen

”Voimmeko puhua ”annetusta” biologisesta sukupuolesta tai ”annetusta” sosiaalisesta sukupuolesta kysymättä ensin, kuinka biologinen/sosiaalinen sukupuoli annetaan, millä keinoin tämä tapahtuu? Ja mitä ”biologinen” sukupuoli oikein on?” (Butler 1990a, 55, suom. Pulkkinen & Rossi)

Kaikki ihmiset ovat biologisia ja anatomisesti erilaisia, mutta silti luonnollisia. Kuitenkin usein termiin *biologinen sukupuoli* sisältyy ajatus kaksijakoisuudesta ja luonnollisuudesta (Lorber 1994, 37–39). Biologia ja luonnollisina pidetyt anatomiset ja fysiologiset erot kehojen välillä ovat historiallisia (Liljeström 1995, 118). Freudin mukaan biologinen miessukupuoli oli kohtalo, kun taas Aristoteleen mukaan tämä kohtalo oli nähtävissä kahtena vastakkaisena sosiaalisena sukupuolena. Vielä 1800-luvulle asti miessukupuoli nähtiin ainoana sukupuolena. Miehen kehon nähtiin olevan yleinen kehon malli, jonka ”jakoivat” sekä miehet että naiset. Naisen kehon katsottiin olevan keskeneräinen tai puutteellinen versio miehen kehosta tai toisinpäin. Yleisimmin ajateltiin kuitenkin, että naisen alhaisemman kehon lämpötilan vuoksi naisen ulkoiset sukuelimet pysyivät kehon sisäpuolella. Samasta syystä myöskään naisen rintoihin muodostunut ”ylimääräinen” rasva ei sulanut. Tästä pu-

hutaan historiassa yhden sukupuolen mallina. (Salomäki 2011, 13–14; Lorber 1994, 37; Laqueur 1990, 4, 8.) Siitä on edelleen olemassa jäänteitä sosiaalisissa ja symbolisissa diskursseissa (Salomäki 2011, 13–14).

Kahden sukupuolen mallissa biologiseen sukupuoleen liittyy ajatus vastakohtaisuuksista ja välttämättömistä sukupuolieroista ja siitä, että sukupuolet täydentävät toisiaan (Salomäki 2011, 15; Lorber 1994, 38–39; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Näin esimerkiksi biologian ja lääketieteen diskursseissa, joissa sukupuoli nähdään luonnollisena asiana, joka määrittelee ”oikean” ja ”väärän” sukupuolen (Aarnipuu 2008, 122; Heinämaa 1996, 125; Liljeström 1995, 118). Luonnollinen nähdään hyvänä, totena ja muuttumattomana, jossa ”luonnonvastaiset” sukupuolet nähdään väärinä (Salomäki 2011, 15; Sipilä 1998, 22). Sukupuolten vastakkaisuudet heijastetaan usein luontoon, jonka ajatellaan kannattavan näitä vastakkaisia sukupuolia (Mt. 2011, 15). Eläinkunnasta löytyy kuitenkin esimerkiksi alkueläimiä jotka lisääntyvät suvuttomasti ja sekä etanat että kotilot ovat kaksineuvoisia ja lisääntymiskykyisiä (Aarnipuu 2008, 130). Eläinkunnasta siis tuskin voidaan hakea tukea ihmisen keksimälle luonnollisena pidetylle biologiselle kahden sukupuolen mallille.

Biologiseen ”muuttumattomaan” sukupuoleen liittyy ennakkoon määritelty sukupuoli eli juridinen sukupuoli (Butler 1990a, 56). Suomessa on kaksi laillista, eli juridista sukupuolta: nainen ja mies. Sukupuoli vahvistetaan kuuluvaksi joko naisen tai miehen sukupuoleen heti syntymän jälkeen. Lapsen muiden tietojen ohella, myös tieto sukupuolesta lähetetään väestötietojärjestelmään, josta jokainen saa yksilöllisen henkilötunnuksen joka sisältää tiedon myös sukupuolesta. Yleensä henkilötunnus pysyy muuttumattomana koko elämän ajan, vaikka nimi muuttuisikin. (Maistraatti.) Henkilötunnus voidaan muuttaa myöhemmin ainoastaan, jos henkilö on transsukupuolinen ja täyttää siihen liittyvät lakiin ja asetukseen kirjatut kriteerit (THL 2017a).

Oulun yliopistollisen sairaalan lastenkirurgin Mika Venholan (2001, 5) mukaan sukupuolen määrittely ei ole niin itsestään selvä asia, mitä haluttaisiin sen olevan. Hänen mukaansa sukupuolta voidaan määrittellä sukurauhasten, ulkoisten ja sisäisten sukuelinten, hormonien, kromosomien, toissijaisten sukupuolen tunnusmerkkien, sukupuoliroolien, sekä sukupuolisen ja seksuaalisen suuntautumisen avulla (Venhola 2001, 3–5). Kuitenkin länsimaisissa lääketieteen diskursseissa sukupuolen määrittelyä on jo pitkään ohjannut ulkoisten sukupuolielinten kaksijakoisuus (Ks. Esim. Salomäki 2011, 233; Heinämaa 1996, 125). Esimerkiksi jos lapsella on mikropenis tai ei penistä ollenkaan, on hänet perinteisesti mää-

ritelty naissukupuoliseksi (Aarnipuu 2008, 129; Venhola 2001, 21–22; Heinämaa 1996, 125; Lorber 1994, 38). Yhdeksänteen raskausviikkoon asti sikiön sukupuoli on vielä kaksineuvoinen jonka jälkeen molemmat sukupuolet kehittyvät vielä jonkin aikaa kromosomeista huolimatta. Myöhemmissä vaiheissa yleensä toisen sukupuolen kehitys surkastuu ja ihminen voidaan yksiselitteisesti luokitella joko naiseksi tai mieheksi. Kaikkien henkilöiden kohdalla ei kuitenkaan pystytä luokittelua tekemään. (Venhola 2001, 6–7, 21–23.) Näin ollen poikkeavat eli ”epäluonnolliset” fyysiset sukuelinten muodot medikalisoidaan siihen totena ja luonnollisena pidettyyn sukupuoleen, jonka nähdään vaikuttavan taustalla (Salomäki 2011, 233). Lasten sukuelimiä medikalisoidaan ja niitä muutetaan kirurgisesti ottamatta huomioon sukupuolen kokonaisvaltaisuutta ja lapsen itsemääräämisoikeutta omaan sukupuoleensa.

Biologisen sukupuolen lisäksi sukupuolta perustellaan usein sosiaalisella sukupuolella. Sosiaalinen sukupuoli nähdään kulttuurisesti rakentuneena ja vaihtelevana (Butler 1990a, 54–56). Tätä erottelua puoltaa klassiset feministiset teoriat, joissa biologinen ja sosiaalinen sukupuoli nähdään toisistaan irrallisina (Ks. Esim. Liljeström 1995, 115–120; Rubin 1975). Erottelu on alun perin tuonut jouston varaa siihen, että biologinen sukupuoli olisi pysyvä kohtalo, johon se on hyvä peruste (Mt. 1990a, 54–56). Kuitenkin usein myös sosiaalinen sukupuoli nähdään vain kahtena. Butler (1990a) leikittelee ajatuksella siitä, että jos biologisia sukupuolia olisi vain kaksi, niin miksi myös sosiaalisia sukupuolia olisi saman verran? Oletukset kaksijakoisesta sosiaalisesta sukupuolesta pitää yllä oletuksia siitä, että sosiaalinen sukupuoli on heijastuma biologisesta sukupuolesta. Voidaan nähdä niin, että naisen kehosta rakentuu vain naisia tai, että miehen kehosta rakentuu vain miehiä. Näin ollen kulttuurinen matriisi sulkee ulkopuolelle muut sukupuoli-identiteettien muodot. Jos taas biologinen sukupuoli ja sosiaalinen sukupuoli pidetään täysin toisistaan erillisinä, se tarkoittaisi karkeasti sitä, että feminiininen nainen voisi merkitä yhtä hyvin myös miehen kehoa ja maskuliininen mies naisen kehoa. Butler kyseenalaistaa teoriassaan erot biologisen ja sosiaalisen sukupuolten välillä. Hän ei myöskään hyväksy sukupuolen kategorioita annettuna totuutena. Butler pohtii teoriassaan, onko biologinen sukupuoli yhtä lailla kulttuurisesti rakentunut, kuin sosiaalinen sukupuoli. (Butler 1990a, 54–56, 69.)

2.2 Sukupuolen performatiivisuus

Butlerin teoriassa naiset ja miehet eivät vain ”ole olemassa” vaan sukupuolta ennemminkin tehdään. Sukupuolen kategoria on osaksi kulttuurisesti ylläpidetty valtarakenne ja valtakentästä riippuen, se voidaan ymmärtää eri tavoin. Heteronormin mukaiset eli ”ymmärrettävät ja luonnolliset” sukupuolet toistavat ja siten ylläpitävät yhteenkuuluvia suhteita biologisen - ja sosiaalisen sukupuolen, sekä seksuaalisen halun ja käytännön välillä taaten näiden jatkuvuuden. Kaikki ne ”mahdottomat ja luonnottomat” sukupuolet, jotka estävät jatkuvuuden heteroseksuaalisessa matriisissa kielletään. Ne tuotetaan uudelleen ja pyritään estämään laeilla, joiden pyrkimyksenä on vakiinnuttaa biologisen - ja sosiaalisen sukupuolen heteroseksuaaliset välit ja ilmaisut. (Butler 1999, 25; Butler 1990a, 69, 71.)

Butlerin mukaan sukupuolta esitetään ja siten ”tehdään” performatiivisesti sosiaalisissa käytänteissä, sekä puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. Sukupuoli ei ole vain yksi teko, vaan siihen liittyy esitykselle tyypilliset useat toistot. Sukupuolta ilmaistaan arjessa kehon eleiden ja puhutun, sekä kirjoitetun kielen avulla tuottaen sukupuolta ja todellisuutta, niin kuin se ymmärretään. Esimerkiksi nainen esitetään istumassa jalat ristissä ja mies puhumassa möreällä äänellään. Naista ei esitetä istumassa jalat ristissä sen takia, että hän on nainen. Se on, miten ymmärrämme naisen ja kuinka naista tulisi esittää. Butlerin mukaan sukupuolta ei voida sanoa substantiiviksi, mutta se ei ole myöskään erilaisten vapaavalintaisten ominaisuuksien lajitelma, koska toistamiseen liittyy yhdenmukaisuutta varjelevat heteronormatiiviset käytännöt. Butler on lainannut osuvasti Simone de Beauvoiria ”*naiseksi ei synnytä, vaan pikemminkin naiseksi tullaan*”. Kun sukupuolta toistetaan kauan jäykissä, tiettyjen ehtojen sanelemissa raameissa, se alkaa näyttäytyä luonnolliselta olemiselta. Näin ”oleminen” on useiden toistojen aikaansaama efekti eli seuraus. (Butler 1990a 79, 90–91, 235.)

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen jaottelussa biologinen sukupuoli nähdään aitona ja ”totuutena” ja sen päälle on ikään kuin kulttuurisesti kirjoitettu sosiaalinen sukupuoli. Butlerin (1990a) teoriassa tämä erottelu on turha, koska nämä molemmat kategoriat nähdään vallan tuottamina, eikä sukupuolta voida supistaa ajatteluun ”luonnollisesta” sukupuolesta. Myös naisen ja miehen kategoriat ovat diskursiivisesti synnytettyjä vallan tuotoksia. Butler pohtii naisen kategoriaa tyypillisen feministisen tutkimussuuntauksen kautta, jossa naiseus nähdään yleisenä kattoterminä tietynlaiselle identiteetille. Butler kyseenalaistaa koko naiseuden kategorian ja olemisen feminismin subjektina. Hän pohtii, miten naisten oikeuksia voidaan saavuttaa, jos koko kategoria jättää ulkopuolelleen ihmisjoukon, jotka eivät täytä

naisuuden normatiivisia odotuksia. (Butler 1990a, 48–54, 242.) Myös naisilla voi olla möreä ääni ja heillä voi kasvaa parta siinä missä miehilläkin. Nämä piirteet eivät tee naisista kuitenkaan vähempää naisia. Butlerin johdattelemana mietin, millä tavoin yhdenvertaisuus saavutetaan, jos sukupuolen käsite tarkoittaa vain naisia ja miehiä ja nimenomaan tietynlaisia naisia ja miehiä? Suurin osa ihmisistä ei koe epäselvyyttä tai ongelmaa tulla kategorioiksi naisen tai miehen sukupuolinormatiiviseen ”lokeroon”, mutta kuinka moni oikeasti kokee täyttävänsä nämä tarkat säännöstelyt ja piirteet joita tämä ”lokeron” vaatii? Miten on niiden lasten laita, joiden ulkoisia sukuelimiä ei voida syntymähetkellä selkeästi määritellä tytöksi tai pojaksi? Mikä on se identiteetti joka kulloisellakin hetkellä ”otetaan” käyttöön?

Heteroseksuaalisessa matriisissa katse on kääntyneenä kahteen eri sukupuoleen, jotka ovat toisilleen vastakkaiset ja hierarkkiset. Ihminen tulee ”ymmärrettäväksi” vain jos hänet voidaan jakaa naisen tai miehen sukupuoleen tiettyjen tunnistettavien normien mukaan. Sukupuoli on valvonnan ja sääntelyiden alaisena normatiivisen seksuaalisuuden turvaamiseksi (Butler 1999, 21–22; Butler 1990a, 68). Usein arjessa sukupuolta pidetään asiana, johon huomio ensimmäisenä kiinnittyy ja jos henkilöä ei voida selkeästi lajitella naisen tai miehen sukupuoleen, se koetaan häiritsevänä. Nämä tietyt säännöt ja normistot vaikuttavat myös sukupuoli-identiteettiin. Butlerin teoriassa sukupuolen performatiivisuuden nähdään tuottavan nämä sukupuoli-identiteetit. Kuitenkin heteroseksuaalisen halun kulttuurissa feminiinisyys nähdään koskevan naisen ominaisuutta ja maskuliinisuus miehen. Silloin muita sukupuoli-identiteetin muotoja ei ole olemassa. Myös biologisesta sukupuolesta johdetut sukupuoli-identiteetit voivat olla pikemminkin normien ihanteita, kuin aitoja kokemuksia. (Butler 1990a, 68–70.)

Butlerin teoriassa sukupuoli on ajan saatossa mukautuva identiteetti, joka saa alkunsa kehon ulkopuolella tapahtuvista performatiivisista toistoista. Sukupuolen efektit tuotetaan arkisissa tilanteissa kehon ilmaisulla, eleillä ja liikkeillä sekä kielen välityksellä. Lopulta nämä muodostavat illuusion muuttumattomasta sukupuoli-identiteetistä. Se mikä näyttäytyy sukupuolen perusaineiksena, esimerkiksi biologinen sukupuoli, onkin rakennettu ja performatiivisesti esitetty sukupuoli-identiteetti, johon uskoo sekä esittäjä että yleisö. Kun sukupuoli-identiteetti nähdään tietyn ajan kestävästä toistona, eikä muuttumattomana niin sukupuolta on mahdollista muuttaa toistamalla sitä ”väärin”. Vallan aikaan saamana sukupuoli on avoin itsekritiikille, säröille ja ”luonnollisen” yliampuville esityksille, jotka tuovat esiin sukupuolen kuvitteellisen perustan. Biologinen sukupuoli, jota on pidetty luonnolli-

sena asiana, paljastuu poliittisen rakennelman tuotokseksi, mutta juuri siksi se on myös muutettavissa. (Butler 1999, 33; Butler 1990a, 235–236, 243–244.)

Yhdenvertaisuuden saavuttamiseen sukupuolta tulisi toistaa, mutta miettiä millä tavoin sen tekee. Silloin kun sukupuolta toistetaan ”epäonnistuneesti” ja ”väärin” niin sukupuolen kategoriat kyseenalaistuvat. Ahtaat ja luonnollisena pidetyt sukupuolen mallit kriisiytyvät ja huomataan, että todellisuus on muokattavissa. Silloin myös ”luonnottomat ja mahdottomat” sukupuolet tulevat ”mahdollisiksi ja ymmärrettäviksi”. (Butler 1990a, 236, 246.)

2.3 Heteronormin ulkopuolella

Heteronormatiivisessa ajattelussa biologinen sukupuoli nähdään aitona ja oikeana, jolloin muut sukupuolen muodot jäävät huomaamattomiksi. Heteronormatiivisuus on syrjivän heteronormin mukaista toimintaa. Jos sukupuoli ymmärretään valtarakenteena, jota lujittaa normatiivinen seksuaalisuus, myös sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus ovat helpommin ymmärrettävissä (Butler 1990a). Tässä luvussa tuon näkyviin nämä sukupuolen ja seksuaalisuuden muodot, jotka usein jäävät näkymättömiksi. Kerron muun muassa *hlbtqi*-ihmisistä sukupuoli-identiteetin, juridisen sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmista. Hlbtqi –lyhennettä käytetään, kun halutaan viitata sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin. Lyhenne pitää sisällään, homot, lesbot, biseksuaalit tai bi-ihmiset, intersukupuoliset, queerit ja aseksuaalit (Seta 2016a). Luku sisältää sanastoa, joita yleisesti käytetään puhuttaessa moninaisista sukupuolen ja seksuaalisuuden muodoista. On tärkeää käyttää asianmukaisia termejä, koska väärin termien käyttö saattaa loukata muita ihmisiä. Usein kuulee puhuttavan esimerkiksi sukupuolen muuttamisesta, vaikka nykytutkimuskirjallisuudessa käytetty termi on sukupuolen korjaaminen. Asiaan perehtymättömän mielestä pienet sanavirheet ovat elämää, mutta asianomaista tämä voi loukata. Olen käyttänyt käsitteistön avaamiseen eri yhdistysten ja organisaatioiden Internet sivuja, koska sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä koskeva termistö ja käytänteet uudistuvat usein, joten painetut teokset niihin liittyen vanhentuvat nopeasti.

2.3.1 Hankala sukupuoli-identiteetti

Sukupuoli-identiteetti tarkoittaa ihmisen omaa kokemusta omasta sukupuolesta. Sukupuoli-identiteettejä voi olla yhtä monta kuin on ihmisiäkin. Henkilöt jotka kokevat olevansa syntymänsukupuolensa mukaisesti miehiä tai naisia kuuluvat *cis-sukupuolisiin* (Transtuki-

piste 2015). Myös cis-ihminen voi ilmaista sukupuoltaan moninaisesti, mutta sukupuolen ilmaisu tulee erottaa sukupuolen kokemuksesta (THL 2017d). Näin karkealla luokittelulla voidaan katsoa, että enemmistö väestöstä kuuluu joko cis-naisiin tai cis-miehiin. Kaikki eivät kuitenkaan koe omaa syntymän yhteydessä määriteltyä sukupuolta omakseen tai Suomen juridiset kaksi sukupuolta eivät riitä sitä kuvailemaan (THL 2017c). Sukupuoli-identiteetin tärkeys korostuu etenkin intersukupuolisten ja transihmisten kohdalla, koska juridisen sukupuolen korjaaminen omaa sukupuoli-identiteettiä vastaavaksi voi olla hankalaa tai mahdotonta. Henkilö voi kokea olevansa nainen tai mies, jotain näiden kahden väliltä tai olevansa niiden ulkopuolella. Ihminen voi kokea kuuluvansa yhteen - tai moneen sukupuolen ryhmään, tai kokea kuulumatta yhteenkään. Sukupuoli-identiteetit eivät siis rajoitu vain kahteen eri sukupuoleen. Jokaisella on itsemääräämisoikeus omaan sukupuoli-identiteettiin. Myös siinä tapauksessa, jos sitä ei ole (Ks. Esim. Transtukupiste 2015).

Niistä sukupuoli-identiteeteistä, jotka eivät mene selkeästi naisen tai miehen sukupuolikategoriaan, käytetään Suomessa usein termiä *muunsukupuolinen*, *transgender* tai *gender queer*. Muunsukupuolisuus termi on tullut suomen kielessä korvaamaan transgender -termiä. Vaikka suomen kieli on saanut uuden sanan, niin transgender -termiä käytetään edelleen muunsukupuoliset termin ohella ja monet kokevatkin identifioituvansa siihen paremmin. Gender queer -termi on poliittisempi, jota käytetään, kun halutaan kuvata normien ja tiukkojen sukupuolisääntöjen rikkomista. Gender queer -termi viittaa ei-binääriseen sukupuolikäsitykseen silloin, kun ei haluta määritellä sukupuolta sen tarkemmin. Transgender -termillä viitataan englannin kielessä kattoterminä kaikkiin transihmisiin. Muunsukupuolinen tai transgender voi olla esimerkiksi sukupuolten ulkopuolella oleva, sukupuoleton, monisukupuolinen tai sukupuolirajat ylittävä henkilö. (THL 2017d; Seta 2016a; Transtukupiste 2015.)

Muunsukupuolinen henkilö voi olla myös *transsukupuolinen*. Transsukupuolinen henkilö kokee olevansa ristiriidassa syntymässä määritellyn sukupuolen ja sukupuoli-identiteetin kanssa. Transsukupuolinen voi kokea voimakasta kehodysforiaa eli kehoristiriitaa, jolloin hänellä on tarve lääketieteellisille sukupuolenkorjausleikkauksille. Kaikki transihmiset eivät kuitenkaan koe tarvitsevansa sukupuolenkorjausleikkauksia. Henkilö kuka ei koe tarvitsevansa sukupuolenkorjausleikkauksia voi silti olla trans- tai muunsukupuolinen. (THL 2017d; Transtukupiste 2015.)

Intersukupuolisen henkilön sukuelimistä ei voida selkeästi määrittellä pojan tai tytön sukupuolta. Intersukupuolisuus todetaan yleensä heti syntymän jälkeen. Jossain tapauksissa asia voi tulla ilmi myös myöhemmin, esimerkiksi jos murrosiässä lapselle - tai lapsen sukupuolelle ominaiset piirteet eivät kehity tavanomaisesti. Intersukupuolisuus määritellään eri tavoin kansainvälisesti. Suomessa intersukupuolisten sukuelimiä muutetaan kirurgisesti vastaamaan joko tytön tai pojan sukuelimiä. (Intersukupuolisten lasten hoito 2016.) Vastasyntyneellä lapsella ei näin ole oikeutta omaan sukupuolensa määrittelyyn, vaan sen tekee yleensä lääkäri. Lapsen oma kokemus sukupuolesta saattaa olla myöhemmin jotain muuta, kuin miksi se on kirurgisesti muutettu ja henkilötunnukseen merkitty. Lääkäri ei voi varmuudella tietää, mikä intersukupuolisen henkilön kokemus omasta sukupuolesta on aikuisena (Venhola 2001, 23). Vaikka ”epäselvällä” sukupuolella ei olisi vaikutusta lapsen terveyteen, niin se normalisoidaan kulttuurissa vallitsevien normien mukaisesti, jotta lapsi voisi elää niiden mukaista normaalia elämää oikeanlaisen tytön tai pojan sukupuolella. Kirurgisilla toimenpiteillä voi kuitenkin olla peruuttamattomia vaikutuksia, jos intersukupuolisen henkilön kokemus omasta sukupuolesta on eri kuin miksi se on kirurgisesti muutettu (Venhola 2001, 23). Identiteettikategorioita synnyttävät, luonnollistavat ja jähmettävät juridiset valtajärjestelmät (Butler 1990a, 52).

2.3.2 Juridisen sukupuolen tuolla puolen

Kansainvälisessä standardiluokituksessa sukupuolelle on annettu neljä eri koodia: Nainen, mies, tuntematon - ja määrittämätön sukupuoli (ISO/IEC 5218:2004). Standardiluokitukset ovat suosituksia, joita on tehty esimerkiksi helpottamaan virkamiesten työtä (Ks. Esim. Suomen Standardisoimisliitto SFS ry). Tilastokeskuksen mukaan Suomessa ei kuitenkaan ole syntynyt elävänä lapsia, joiden sukupuoli olisi määritelty tuntemattomaksi tai määrittämättömäksi (Tilastokeskus). Sen sijaan Suomessa lapsen sukupuoli vahvistetaan heti syntymän jälkeen kuuluvaksi joko naisen tai miehen sukupuoleen. Intersukupuolisen kohdalla sukupuolen valinta on lain puitteissa huoltajan tehtävä. (Intersukupuolisten lasten hoito 2016; Maistraatti; THL 2017a.)

Suomessa translaki ja transasetus koskevat vain transsukupuolisia ja ne säätelevät sukupuolen korjausprosesseja, sekä juridista sukupuolen muutosta. Transsukupuolisuus (F 64) diagnosoidaan Suomessa ICD-10 tautiluokituksen perusteella ja diagnoosi voidaan tehdä vain Tampereen tai Helsingin seudun yliopistollisissa keskussairaaloissa. Ehtona juridisen

sukupuolen muuttamiselle on F 64 -diagnoosin ja kahden eri psykiatrin lausunnon lisäksi, naimattomuus, lisääntymiskyvyttömyys, täysi-ikäisyys ja Suomen kansalaisuus tai pysyvä asuinpaikka Suomessa. Sukupuolenkorjaushoitoihin on mahdollista päästä myös muu sukupuoli-identiteetin häiriö diagnoosilla (F 64.8), mutta kyseisellä diagnoosilla ja tämän hetkisellä translailla sukupuolen juridinen muutos on käytännössä mahdoton. (Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta 28.6.2002/563; Transasetus 1053/2002; Tautiluokitus ICD-10 2011, 270–271; Transtukipiste.)

Intersukupuolista henkilöä ei voida kehollisten elementtien eli sukuelinten perusteella määrittellä selkeästi pojaksi tai tytöksi. Kuitenkaan Suomessa ei voi juridisesti olla muunsukupuolinen tai sukupuoleton. Usein intersukupuolisia medikalisoidaan eli vaikutetaan kirurgisesti ja hormonaalisesti kehon piirteisiin ja päätetään lapsen sukupuoli yleensä lääkärin johdosta (ks. Esim. Venhola 2001; Intersukupuolisten lasten hoito 2016). Näin lapsi voidaan merkitä juridisesti joko tytöksi tai pojaksi.

Butlerin (1990a, 48–49) mukaan juridiset valtajärjestelmät vaikuttavat poliittiseen elämään vain negatiivisesti. Valta kieltää, rajoittaa, sääntelee ja ”suojelee” yksilöitä. Tällä hetkellä muutamissa maissa tätä yksilöiden ”suojelua” ja rajoittamista on jo löyhennetty. Esimerkiksi Tanskassa henkilö voi hakea kirjallisella hakemuksella uutta henkilötunnusta, jos kokemus omasta sukupuoli-identiteetistä on toinen kuin alkuperäisessä henkilötunnuksessa (Sukupuolen oikeudellisen vahvistamisen edellytykset 2015, 20).

2.3.3 Seksuaalisuuden kirjo

Heteronormatiivisessa kulttuurissa nähdään olevan vain heteroseksuaalisuutta eli siinä tunnetaan emotionaalista tai seksuaalista vetovoimaa vastakkaiseen sukupuoleen. Normatiivinen seksuaalisuus pakottaa katseen sukupuoleen, jonka ainoat mahdollisuudet ovat nainen tai mies (Butler 1990a). Silloin nähdään naisten viehättyvän aina miehistä tai miesten naisista. Muista seksuaalisuuden muodoista puhuttaessa, käytetään nimitystä seksuaalivähemmistöt. Seksuaalisuudessa on kyse itsemäärittelyoikeudesta, joka on jokaisella itsellään. Heteroksi itsensä määrittelevällä henkilöllä voi olla seksuaalisia kokemuksia myös samaa sukupuolta olevan kanssa. *Aseksuaalit* ihmiset eivät tunne seksuaalista vetovoimaa toista ihmistä kohtaan (Seta 2016a). He voivat määrittellä itsensä kuuluvaksi seksuaalivähemmistöihin tai heteroseksuaaleiksi ja tuntea emotionaalista vetovoimaa toista ihmistä kohtaan (Seta 2016a; Seta 2016b).

Homoseksuaalisuudessa mies tuntee seksuaalista tai emotionaalista vetovoimaa toiseen mieheen, mutta esimerkiksi lesbo voi käyttää itsestään myös homo termiä. *Lesbo* termiä käytetään naisesta, joka tuntee seksuaalista tai emotionaalista vetovoimaa samaan sukupuoleen. *Biseksuaali* sen sijaan voi tuntea seksuaalista vetovoimaa joko samaan - tai vastakkaiseen sukupuoleen. Biseksuaalin ja *panseksuaalisuuden* muodot limittyvät osittain. Ppanseksuaalisuudessa seksuaalista tai emotionaalista vetovoimaa tunnetaan sukupuolesta huolimatta tai kaikkia sukupuolia kohtaan. Termiä käytettäessä ihastuksen kohdetta ei tarvitse luokitella mihinkään sukupuolen luokkaan. *Queer* -termiä käytetään, kun omaa seksuaalista suuntautumista ei haluta määrittää. Termi on enemmän poliittinen, jolla halutaan ravistella yhteiskunnan seksuaalisuusnormeja. (Seta 2016a.)

Seksuaalisuutta määriteltäessä katse suuntautuu sekä omaan sukupuoleen että viehätyksen kohteena olevan henkilön sukupuoleen. Seksuaali-identiteettiä ei ole aina helppo määrittää, jos oma tai toisen seksuaalisuus on sukupuolinormista poikkeava tai muuttuva. Silloin, kun määrittelyä ei haluta tehdä sukupuolen tai seksuaalisuuden suhteen, on queer -termi toimiva. Myös Lehtosen (2003) käyttämä *ei-heteroseksuaalisuus* on hyvä suomenkielinen termi, koska se ei ole riippuvainen sukupuolen määrittelystä.

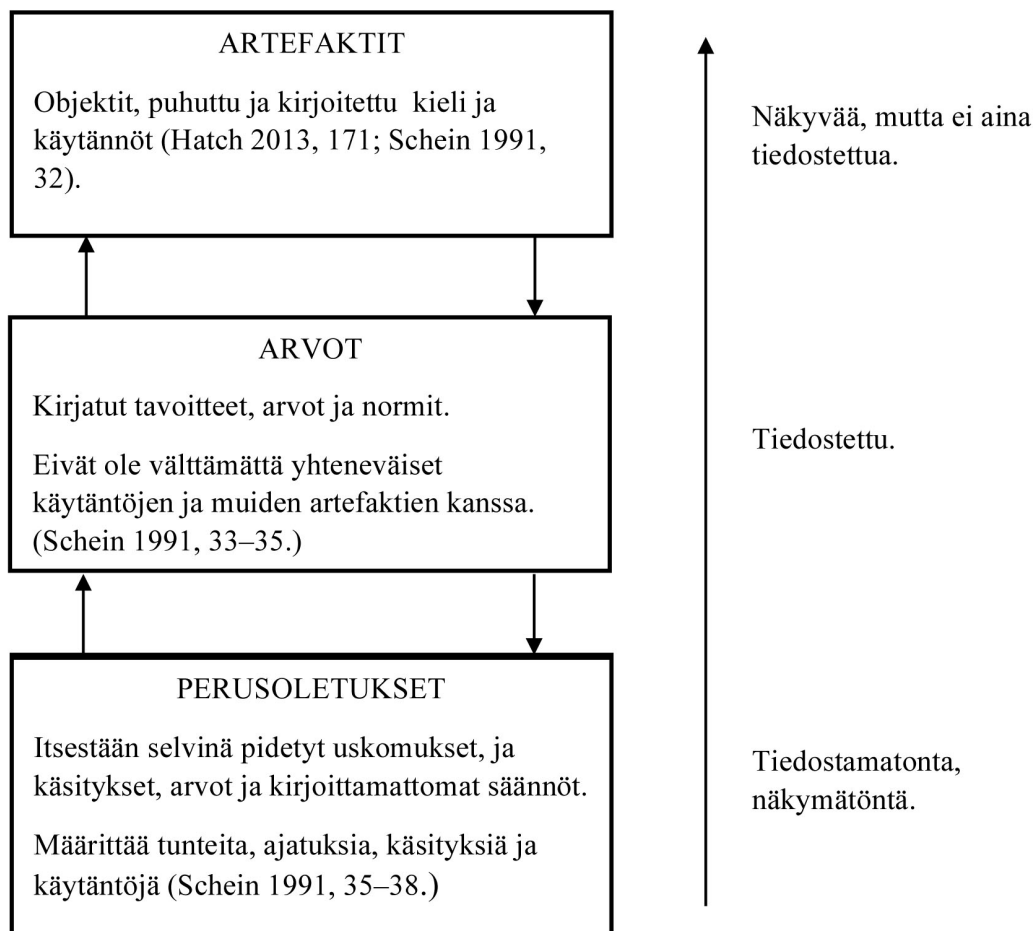
Myös lapset ovat seksuaalisia, vaikka siitä vähemmän puhutaan. Seksuaalisuus alkaa syntymästä ja on osa kasvua. Se kestää eliniän. Seksuaalisuus on erilaista lapsuudessa ja aikuisuudessa. Lapsuudessa seksuaalisuudessa ei tavoitella kosketusta samalla tavoin, kuin aikuisuudessa. Lapsille seksuaalisuus tarkoittaa oman kehon tutkiskelua ulkoisesti, mutta myös sisäistä ihmettelyä. Se voi olla leikkiä ja hauskanpitoa, sekä huolenpidon ja läheisyyden opettelua. Lapsille seksuaalisuus on sukupuolirajat ylittävää eikä lapsen leikeistä tulisi yrittää päätellä seksuaalista suuntautumisesta. (Cacciatore 2006, 205–225.) Kuitenkin myös lapset elävät heteroseksuaalisen matriisin ympäröimässä kulttuurissa ja oppivat hyvin pian minkälaiset suhteet ovat hyväksytyjä. Lapsen tutkimusmatka omaan seksuaalisuuteen voi häiriintyä, mikäli sukupuolen ja seksuaalisuuden mahdollisuudet rajataan liian kapeiksi (Huuki 2016, 20).

3 Sukupuoli ja koulun toimintakulttuuri

Tässä luvussa määrittelen koulun toimintakulttuurin ja tarkastelen alaluvuissa, miten sukupuolten tasa-arvo on sidoksissa siihen ja minkälainen rooli opettajilla on sukupuolitietoisessa kulttuurissa ja sen kehittämisessä. Koulun toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja jatkokoulutuksen mahdollisuuksiin (Goodhand & Brown 2016, 1). Koulun toimintakulttuuri on tärkeässä asemassa, kun puhutaan koulussa vallitsevista normeista. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on määritelty opettajille ja muulle kouluhenkilökunnalle yhteiset tavoitteet ja periaatteet siitä minkälainen koulukulttuurin tulisi olla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26–29). Toimintakulttuurien käytäntöjen tulee olla yhtenäisiä esikoulusta, aina yläkoulun viimeiselle luokalle asti (Mt. 2014, 26). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Mt. 2014, 26) on määritelty, että koulun kulttuuri rakentuu:

- *työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta*
- *johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista*
- *yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä*
- *pedagogiikasta ja ammatillisuudesta*
- *vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä.*

Toimintakulttuuri vaikuttaa koulussa koko kouluhenkilökuntaan, oppilaisiin ja sen vaikutukset ulottuvat myös koulun ulkopuolelle ja kotiin asti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26). Toimintakulttuuria voidaan tarkastella Scheinin (1991) kehittämällä organisaatiokulttuurin tasojen mallilla (Ks. Kuvio 1), jossa tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Saloranta 2017, 42–43; Schein 1991, 33).



KUVIO 1. Scheinin kulttuuristen tasojen malli (Schein 1991, 32).

Schein (2010, 24; 1991, 32) määrittelee kulttuurin tasot *artefakteihin*, *arvoihin* ja *perusoletuksiin*. Artefaktit muodostavat ensimmäisen ja näkyvimmän osan kulttuurien tasoista. Artefaktit muodostuvat sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä ja objekteista, puhutusta ja kirjoitetusta kielestä, sekä yhteisön näkyvistä tavoista toimia (Saloranta 2017, 42–43; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26; Hatch 2013, 171; Schein 2010, 24; Schein 1991, 33). Koulussa fyysiset ympäristöt muodostuvat oppimistiloista, wc:stä, pukuhuoneista ja koulurakennuksesta. Ihmisen rakentamat tai tekemät fyysiset objektit muodostuvat opetusmateriaalista, taiteesta, sekä vaatteista ja ulkonäöstä (Mt. 2017, 42–43; Mt. 2013, 171). Puhuttuun kieleen liittyy puheet, lempinimet, nimitykset, tarinat ja myytit (Mt. 2013, 171). Kirjoitettu kieli näkyy oppikirjoissa ja muussa oppimateriaalissa. Näkyvään käyttäytymiseen liittyvät rituaalit, viestintä, perinteet, elekieli, pelit, palkinnot ja rangaisukset (Mt. 2013, 171). Näkyvä käyttäytyminen ei välttämättä ole tiedostettua toimijalle, mutta on ulkopuolisen henkilön havaittavissa (Mt. 1991, 33). Heteronormatiivisuutta toisinnetaan usein tiedostamatta koulun toimintakulttuurissa, kuten vuorovaikutussuhteissa,

sekä kirjoitetussa ja puhutussa kielessä, opettajan tavoissa puhua ja oppimateriaalien kirjoitetussa kielessä ja kuvituksissa, sekä fyysisissä tiloissa (Goodhand ym. 2016, 2; Pulkkinen & Rossi 2006, 9; Saarikoski ym. 2013, 9, 72, 76; Tainio & Teräs 2010).

Toinen taso Scheinin (1991, 32) mallissa muodostuu kirjatusta arvoista, kuten perusopetuksen opetus-, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmista. Kirjatut arvot näkyvät parhaimmillaan yhteisön käytännöissä ja artefakteissa, kuten vuorovaikutusmalleissa, sukupuolirooleissa ja asenteissa. Käytännöistä muodostuu yhteisön käytäntöjä ohjaavia hyväksytyjä normeja. Kirjatut arvot eivät aina näy käytännöissä, vaan opettaja voi esimerkiksi sanoa olevansa sukupuolitietoinen, aivan kuten opetussuunnitelmaan on kirjattu, mutta tämä ei kuitenkaan näy opetuksen käytännöissä. Jotta kirjatut arvot toteutuisivat myös käytännöissä, se vaatii koulu yhteisöltä kollektiivista arvopohdintaa. Toimintakulttuurin kehittämiseen liittyy syrjivien normien tunnistaminen koulun kulttuurista ja niiden vaikutusten pohtiminen, sekä toimintakulttuurin kehittäminen näiden pohjalta. (Saloranta 2017, 42–43; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26; Schein 1991, 33–34.) Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014, 26–29) on kirjattu koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita, joita ovat *oppiva yhteisö, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen*.

Kolmas taso Scheinin (1991, 32) mallissa muodostuu perusolettamuksista. Silloin, kun koulussa kohdataan haasteita tai ongelmia ja niiden ratkaisemiseen käytetään toistuvasti samoja keinoja, keinoista tulee itsestäänselvyyksiä. Itsestäänselvytykset ovat alitajuisia ja näkymättömissä olevia uskomuksia siitä, että juuri tämä on oikea tapa toimia. Kulttuurin sisällä toimiva henkilö voi toimia joko kirjatun arvon tai perusoletuksen mukaan. Tästä syystä koulun kulttuurin kirjatut arvot eivät aina välity käytäntöihin asti ja ovat siten ristiriidassa keskenään. Perusoletukset ovat pitkän ajan kuluessa muodostuneet niin itsestäänselvyyksiksi, että kulttuurin piirissä toimiva henkilö alkaa pitää niitä todellisuutena. (Saloranta 2017, 42–43; Schein 1991, 35–38.) Perusoletus voi olla syrjivä, kuten oletukset tietynlaisesta sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Yhteiskunnassa vallalla olevat normit, kuten heteronormi vaikuttaa perusoletuksiin (Saarikoski ym. 2013, 7).

3.1 Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulun toimintakulttuurissa

Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoperustaan ja toimintakulttuurin periaatteisiin kirjattuja arvoja. Niitä tulee edistää ja vahvistaa kaikessa koulun toiminnassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Sisäasiainministeriön (2013, 8) mukaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ensisijainen tarkoitus on ihmisarvon kunnioittaminen, sekä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen. Yhdenvertaisuus ei tarkoita samanlaisuutta ja erojen kieltämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28; Sisäasiainministeriö 2013, 8). Tarkastelen tässä alaluvussa lakeja, jotka määrittävät peruskoulun tasa-arvoista ja yhdenvertaista toimintakulttuuria.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman yhdenvertaisuusperiaatteet ja tasa-arvotavoitteet perustuvat Suomen perusopetuslakiin, yhdenvertaisuuslakiin, sekä lakiin naisten ja miesten tasa-arvosta ja kansallisiin ihmisoikeussopimuksiin (Jääskeläinen ym. 2015, 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14; Sisäasiainministeriö 2010, 10). Suomen perusopetuslain toisessa momentissa on määrätty, että *opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja* (Perusopetuslaki 1998/628 2 §). Suomen perusopetus- ja yhdenvertaisuuslain mukaan tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tulee turvata kouluissa, niiden toteutumista on valvottava ja tarpeen tullen kehitettävä, jotta tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuvat (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Perusopetuslaki 1998/628 2 §). Sukupuolten tasa-arvolla ja yhdenvertaisuudella tarkoitetaan naisten ja miesten välistä tasa-arvoa, sekä sukupuolten moninaisuuden ja seksuaalisen kirjjon tunnistamista (Sisäasiainministeriö 2013; Opetushallitus). Sukupuolten tasa-arvo on turvattu naisten ja miesten välisessä tasa-arvolaisissa:

Viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien sekä muiden koulutusta tai opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että tytöillä ja pojilla sekä naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. Tasa-arvoa edistetään koulutuksessa ja opetuksessa lasten ikä ja kehitys huomioon ottaen. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 5 §.)

Viranomaisten, koulutuksen järjestäjien ja muiden koulutusta tai opetusta järjestävien yhteisöjen sekä työnantajien tulee ennaltaehkäistä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 6 c §.)

Peruskoulut on velvoitettu tekemään koulukohtaiset tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat, joilla selvitetään koulun toimintakulttuurin tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustilannetta, arvioidaan toteutuneita tavoitteita ja kehitetään uusia (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 5 a §; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6 §).

3.2 Opettaja ja opetus osana koulun sukupuolitietoista toimintakulttuuria

Koulun toimintakulttuuri koostuu perusoletuksista, arvoista ja artefakteista (Schein 2010, 24; Schein 1991, 32). Opettamista ja koulun toimintakulttuuria ei voida erottaa toisistaan vaan ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat toimivat omien perusoletusten, valtakunnallisen opetussuunnitelman ja koulun omien opetus-, tasa-arvo-, ja yhdenvertaisuussuunnitelmien mukaan. Opettajan toiminta voi olla kirjattujen arvojen mukaista tai ristiriidassa niiden kanssa (Schein 1991, 33–34). Opettajien kaikki toiminta, kuten puhe ja käytännöt tapahtuvat näkyvien artefaktien tasolla ja sitä kautta vaikuttavat oppilaisiin (Goodhand ym. 2016, 2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26–28; Schein 1991, 31–33). Näin oppilaat oppivat opettajan arvoja ja normeja, opettajan tiedostaen sen tai tiedostamatta (Mt. 2016, 2; Mt 2014, 26–28). Opettajien tulee antaa tietoa sukupuolten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sekä lisätä ymmärrystä siitä, miten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kehitetään tietoisesti (Jääskeläinen ym. 2015, 9).

Sukupuolitietoisuus on osa opettajan ammattitaitoa ja siihen kuuluu yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen, sekä syrjinnän ja suosimisen tunnistaminen ja välttäminen. Sukupuolitietoisuuteen sisältyy myös heteronormitietoisuus. Sukupuolitietoinen opettaja tiedostaa omat käsitykset sukupuolista, tunnistaa sukupuolten moninaisuuden ja seksuaalisuuden kirjon. Hän ottaa tämän huomioon opetuksessa ja valitsee sellaisia opetustapoja ja materiaaleja, jotka puhuttelevat monenlaisia tyttöjä ja poikia, sekä sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön kuuluvia oppilaita. Sukupuolitietoisessa opetuksessa korostetaan yksilöitä ja persoonallisuuksia ilman sukupuolinormiin liittyviä odotuksia. Tämä näkyy esimerkiksi lasten kutsuminen heidän omilla nimillään. Yhdenvertaisuuden tulee toteutua myös arvi-

oinnissa, sekä palkintojen ja sanktioiden jaossa. Sukupuolitietoinen opettaja tukee oppilasta myös silloin, kun sukupuolikysymykset ovat oppilaalle haastavia oman kasvun kannalta tai hän kuuluu sukupuolivähemmistöön. Luokkahuoneessa on aina sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvia oppilaita tai heidän perheissään tai läheisissään. Sukupuolitietoinen opettaja ymmärtää sukupuolen yhtenä yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteena, johon sisältyy syrjiviä normeja ja pyrkii aktiivisesti purkamaan niitä. Sukupuolitietoinen opettaja on myös heteronormatiivisuutta purkava opettaja. Sukupuolitietoinen opettaja purkaa opetuksen kaksijakoisia vuorovaikutus- ja ajattelumalleja myös työyhteisössä, sekä osallistuu koulun yhdenvertaisuus ja tasa-arvosuunnitelmien tekemiseen. (Jääskeläinen ym. 2015, 13, 18–19; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26, 28; Saarikoski ym. 2013, 72, 76; Sisäasiainministeriö 2013, 8; Segregaation lieventämistyöryhmä 2010, 11–12; Opetushallitus.) Sukupuolitietoisesta opetuksesta voidaan käyttää myös käsitettä sukupuoli- ja tasa-arvotietoinen opetus, joka korostaa sukupuolitietoisuuden välttämättömyyttä tasa-arvotyölle (Jääskeläinen ym. 2015, 13; Segregaation lieventämistyöryhmä 2010, 11).

3.3 Koulun toimintakulttuurin kehittäminen sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen sukupuolitietoiseksi ja tasa-arvoiseksi on osa toimintakulttuuria. Koulun toimintakulttuurissa oppilaat, opettajat ja muu kouluhenkilöstö muodostavat oppivan yhteisön, joka kehittää koulukulttuurin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Yhteisössä kannustetaan kaikkia sen piirissä olevia oppimiseen, yhdessä tekemiseen ja osallisuuden kokemuksiin. Oppivassa yhteisössä käytännön tavat toimia ja rakenteet edistävät turvallisuutta ja hyvinvointia ja ovat siten oppimisen edellytyksiä. Käytännön tavoissa toimia huomioidaan yhteisön piirissä olevien tarpeet, tasa-arvo ja yksilöllisyys. Koulun tasa-arvoisessa toimintakulttuurissa kaikki oppilaat saavat yhdenvertaisesti tukea ja ohjausta kehitykseensä sekä ryhmän jäsenenä, että yksilöinä. Mikäli kiusaamista tai muuta syrjintää ilmenee, koulun velvollisuus on ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden kehittämiseksi. Opettajien ja muun kouluhenkilöstön välinen yhteistyö ja vuorovaikutus tukevat oppilaiden kehittymistä hyviin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin. Työnantajan velvollisuus on arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista työyhteisössä. Koulun toimintakulttuurissa toteutetaan ihmisoikeuksia ja edistetään oppilaiden osallisuutta, jotka edesauttavat oppilaita kasvamaan aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Oppiva yhteisö edistää sukupuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä kohtaa ja kohtelee kaikkia jäseniään

samanarvoisesti, riippumatta mielipiteistä, seksuaalisesta suuntautumisesta, perhesuhteista, sukupuolesta tai minkään muun yhteisön jäsenen liittyvästä tekijästä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19, 26–28; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.)

Koulukulttuurissa oppilaiden sukupuoli-identiteetin rakentumista ja seksuaalisuuden kehittymistä tuetaan toimintakulttuurin yhteisillä arvoilla ja käytännön tavoilla toimia. Koulussa jokaisella työntekijällä ja oppilaalla on oikeus ilmentää sukupuoltaan haluamallaan tavalla ja jokaisella on oikeus omanlaiseen kokemukseen sukupuolestaan. Tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa toimintakulttuurissa opetus on sukupuolitietoista. Sukupuolitietoisessa opetuksessa ei toisinneta sukupuolten jakoa kahteen ryhmään ja ymmärretään sukupuoli perinteistä biologista diskurssia laajempänä asiana, jossa nähdään sukupuolia olevan enemmän, kuin kaksi. Sukupuoli-identiteettien moninaisuuden ja seksuaalisuuden kirjon tunnistaminen kuuluvat sukupuolitietoiseen opetukseen. Oppilaita tuetaan tekemään valintoja eri oppiaineisiin ja valintoihin riippumatta sukupuolesta. Fyysisiä oppimistiloja, opetusmateriaaleja ja käytänteitä valitsemalla ja uudistamalla luodaan perusta moninaisuuden arvostamiselle. (Jääskeläinen ym. 2015, 13; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28; Opetushallitus.)

Sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittäminen koulun toimintakulttuurissa edellyttää heteronormatiivisuuden purkamista. Heteronormatiivisuuden purkaminen alakoulussa on myös tärkeä osa koulutuksen ja työelämän segregaaation lieventämistä, koska oppilaiden asenteet sukupuolista ja seksuaalisuudesta saavat perustan peruskouluikässä. Heteronormatiivisuus vaikuttaa opiskeluasenteisiin, kiinnostuksen kohteisiin, luottamukseen omasta osaamisesta, oppimistuloksiin ja oppiainevalintoihin ja täten oppimispolku uusintaa työelämän sukupuolista segregatiota. Sukupuolittuneisuus ja sukupuolten segregatio ovat rinnakkaiskäsitteitä: *sukupuolittuneisuus* käsitettä käytetään perusopetuksessa ja *sukupuolten segregatio* käsitettä, kun käsitellään ammatillista koulusta ja työelämää. Suomessa nuorten tekemät valinnat koulutuksen suhteen ja työelämä ovat segregoituneita. Jääskeläisen ym. (2015) mukaan tasa-arvon yhtenä toteutumisen haasteena on sukupuolitunut opetus ja toimintakulttuuri. Koulun toimintakulttuuria voidaan kehittää toteuttamalla sukupuolitietoista opetusta ja toimintakulttuuria. (Jääskeläinen ym. 2015, 9–12; Segregaaation lieventämistyöryhmä 2010, 56.) Sukupuolitietoinen opetus purkaa heteronormatiivisuutta.

4 Sukupuoli ja heteronormatiivisuus koulun toimintakulttuurissa

Tässä luvussa käsittelen aikaisempia tutkimuksia opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksistä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta koulun toimintakulttuurissa. Kaikki tutkimukset on tehty edellisten (1994; 2004) perusopetuksen opetussuunnitelmien voimassaoloaikana. Opettajien käsitykset sukupuolten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulun toimintakulttuurissa liittyivät tiedostamattomiin oletuksiin, opetussuunnitelmiin ja näkyviin artefakteihin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tutkimuksia, joissa on tutkittu sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista peruskoulujen toimintakulttuurissa opettajien käsityksissä. Toisessa alaluvussa käsittelen opettajan sukupuolen ja seksuaalisuuden vaikutusta koulun toimintakulttuurissa opettajien käsityksissä. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen opettajien käsityksiä tytöistä ja pojista koulun toimintakulttuurissa.

4.1 Opettajien käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta koulun toimintakulttuurissa

Euroopassa tehty tutkimus opettajien käsityksistä sukupuolten tasa-arvosta koulun toimintakulttuurissa on tehty seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen näkökulmasta. Euroopan perusoikeusviraston (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights) vuonna 2016 julkaisemassa tutkimuksessa tarkasteltiin eri aloilla työskentelevien ammattilaisten käsityksiä ja kokemuksia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin (lesbot, homot, biseksuaalit, transsukupuoliset) liittyvistä perusoikeuskysymyksistä. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltiin 1039 virkamiestä yhdeksästätoista EU:n jäsenvaltiosta. Tutkimukseen osallistuneet olivat virkamiehiä ja eri alojen ammattilaista, joilla on velvollisuus edistää, kunnioittaa ja suojella kansainvälisiä, eurooppalaisia ja kotimaisia perusoikeuksia. Lukion opettajia ja rehtoreita osallistui 277. Lisäksi osallistui virkamiehiä, jotka ovat vastuussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvästä tasa-arvopolitiikasta, poliiseja ja terveysalan ammattilaisia. Opettajat ja rehtorit korostivat, että henkilökunnan ja opiskelijoiden syrjiminen sukupuoli-identiteetin tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella on laajalle levinnyttä koulun toimintakulttuurissa. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät usein kerro suuntautumisestaan, jotta he eivät joutuisi kiusaamisen kohteiksi. Seksuaalisen suuntautumisen tai sukupuoli-identiteettien kirjo ei juurikaan näy koulun opetussuunnitelmissa tai käytännöissä. Kaikki kasvatusalan ammattilaiset (Irlantia lukuun otta-

matta) olivat sitä mieltä, että he eivät olleet saaneet peruskoulutuksessaan tietoa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvistä asioista. Joissakin maissa koulujen asenteissa näkyi kuitenkin sukupuolen ja seksuaalisuuden kirjon kunnioittaminen ja tukeminen. Kasvatustutkimusinstituutioiden rehtoreiden merkitystä korostettiin, jotta koulut olisivat turvallisia paikkoja kaikille seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille. Vaikeuksia kohdataan usein ennakkoluuloisten ja tietämättömien perheiden ja paikallisten yhdistysten kanssa. Usein negatiivinen kirjoittelu mediassa ruokkii näitä ennakkoluuloja. Rehtorit ja opettajat pitivät tärkeinä viharikosten torjuntaan liittyviä lainsäädöksiä ja yhteistyötä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen asioita ajavien ihmisoikeusjärjestöjen kanssa. Myös omaa henkilökohtaista sitoutumista kasvatustieteen ammattilaisina ja pyrkimys turvata ja edistää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen perusoikeuksia koulutusinstituutioissa pidettiin tärkeinä. (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights 2016, 3, 17, 37, 95.)

Kristiina Lampela (1996) on tutkinut Suomessa peruskoulujen toimintakulttuurin sukupuolten tasa-arvoa. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ja rehtoreiden käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja niiden kirjaamisesta paikallisiin suunnitelmiin, sekä opettajien käsityksiä oppilaan sukupuolen merkityksistä omassa opetustyössä ja omista vaikutusmahdollisuuksista sukupuolten tasa-arvon edistämiseen koulun toimintakulttuurissa. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeilla ja siihen osallistui kuuden kunnan yläkoulujen -, lukioiden -, ja ammattikoulujen opettajat, sekä rehtorit. Enemmistön mukaan sukupuolten tasa-arvotavoitetta ei ole kirjattu koulukohtaisiin suunnitelmiin ja sitä perusteltiin tasa-arvon itsestäänselvyytenä tai tasa-arvoa pidettiin toteutuneena. Opettajien ja rehtoreiden käsityksissä tyttöjä ja poikia kohdeltiin tasa-arvoisesti koulun toimintakulttuurissa, mutta se näkyi vain periaatteellisella tasolla, jossa nähtiin tasa-arvon olevan hyvän opettajan piirre. Tasa-arvoinen ajattelu ei kuitenkaan näkynyt toiminnan tasolla. Kouluilla nähtiin olevan hyvät vaikutusmahdollisuudet sukupuolten tasa-arvon kehittämiseen koulun toimintakulttuurissa, mutta myös muut tahot ja koti nähtiin tärkeinä. (Lampela 1996, 9–10, 68–72.)

4.2 Opettajan sukupuolen ja seksuaalisuuden vaikutus koulun toimintakulttuuriin opettajien käsityksissä

Jo opettajiksi opiskelevien ja työssä olevien opettajien sukupuoliin liitetään merkityksiä ja ennakkokäsityksiä. Jauhiainen ym. (2012) ovat tutkineet kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä sukupuolen merkityksestä, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta yliopistossa ja

työelämässä. Keskiössä oli naisten ja miesten välinen tasa-arvo. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä vuonna 2010 ja siihen osallistui 583 kasvatustieteiden opiskelijaa. Ongelmia koettiin olevan esimerkiksi koulutukseen pääsyssä, jossa nähtiin olevan hiljainen mieskiintiö. Myös naisiin ja miehiin kohdistettiin stereotyyppisiä odotuksia. Suurin osa vastaajista oli kiinnostunut sukupuolitematiikasta ja toivoi sen käsittelyä enemmän opintoihin. Sukupuolella nähtiin olevan yliopistoa enemmän merkitystä työelämässä, jossa koettiin, että miehiä arvostetaan enemmän. Naiset näkivät, että heillä on miehiä heikommat uramahdollisuudet. Naiset olivat kohdanneet opetusharjoittelussa ja työssä enemmän sukupuoleen liittyvää väheksyntää kuin miehet. (Jauhiainen ym. 2012.)

Lehtosen (2012) tekemän analyysin mukaan myös opettajan seksuaalisella suuntautumisella on väliä. TASUKO-hankkeeseen liittyvä analyysi on OAJ:n vuonna 2010 teettämästä *Opettaja*-lehden kyselystä. Kyselytutkimus liittyi opettajien käsityksiin seksuaalisuuden kirjosta. Ensimmäiseen Suomessa tehtyyn seksuaalisuuden kirjoa käsittelevään tutkimukseen osallistui 1002 opettajaa tai lehtoria, sekä rehtoreita ja lastentarhanopettajia. Kolme-toista prosenttia vastaajista ilmoitti kuuluvansa johonkin seksuaalivähemmistöön (HLB). Lehtonen analysoi tutkimusten tulosten ja niistä käytyjen keskusteluiden perusteella opettajien käsityksiä seksuaalisesta suuntautumisesta koulussa. Yhtäläisyyksiä ja eroja hän analysoi hetero-opettajien ja seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvien opettajien välillä. Tutkimuksen mukaan koulu ei ole yhdenvertainen paikka kaikille, vaan heteronormatiivisuus näkyy edelleen vahvasti. Hetero-opettajat ja ei-heteroseksuaaliset opettajat näkevät asiat eri tavoin. Ei-heteroseksuaali opettaja näkee moninaisuutta koulussa enemmän ja on motivoituneempi tarttumaan aiheeseen kuin hetero-opettaja. Hetero-opettajista 84 prosenttia ei kokenut tarvitsevansa lisätietoa, jolla koulun kulttuurista saisi muokattua seksuaalivähemmistöille turvallisemman paikan. He halusivat pikemminkin pitää aiheen vaiettuna tabuna. Vastaajista 36 prosenttia piti koulua turvattomana paikkana seksuaalivähemmistöön kuuluvalla lapsella. Kaikista vastanneista 72 prosenttia pitivät seksuaalista suuntautumista vaikeana aiheena ja koulumaailman tabuna. Opettajat pitivät itseään tasa-arvoisina ja tietoisina seksuaali-identiteeteistä, mutta opetuksen käytännöissä tasa-arvo tarkoitti usein hetero-olettamusta ja seksuaalivähemmistöjen näkymättömyyttä. (Lehtonen 2012; Puustinen ym. 2010.)

4.3 Tytöt ja pojat opettajien käsityksissä koulun toimintakulttuurissa

Marjatta Tarmo (1992) on tutkinut opettajien käsityksiä liittyen oppilaiden käytökseen, työtapoihin ja kouluosaamiseen sukupuolinäkökulmasta. Sukupuolinäkökulma nähtiin tyttöjen ja poikien välisten erojen tutkimisena. Tutkimus toteutettiin syvähaastatteluina ja siihen osallistui 8 opettajaa. Myös Lampelan (1996) tutkimuksen yhtenä tutkimusongelmana olivat opettajien käsitykset oppilaiden sukupuolen merkityksistä. Tarmon (1992, 294–297) tutkimuksessa opettajat kuvailivat, että oppilaiden välillä on yksilöiden välisiä eroja. Myös Lampelan (1996, 70) tutkimuksessa opettajat ja rehtorit halusivat puhua oppilaista enemmän yksilöinä, kuin tyttöinä ja poikina ja näkivät sukupuolella olevan merkitystä vain lukujärjestysteknisissä syissä, kuten liikuntatuntien järjestelyssä. Molemmissa tutkimuksissa näennäinen sukupuolineutraalius murtui, kun opettajat kuvailivat sukupuoliryhmät erilaisina. Tyttöjen ja poikien sukupuoliin liitetyt merkitykset kiellettiin ja sen jälkeen sukupuolille kuitenkin annettiin merkityksiä. Tytöt nähtiin kiltteinä, ahkerina ja tunnollisina. Pojat nähtiin näkyvämpinä, aktiivisempina ja usein häiriökäyttäytyjinä. Tytöt nähtiin menestyneinä koulussa, kun taas pojat eivät välttämättä menestyneet niin hyvin. Tarmon tutkimuksessa (1992, 294–297.) tyttöjen hyvät ominaisuudet saivat kuitenkin negatiivisia sävyjä ja poikien protestointia ja suurpiirteisyyttä pidettiin myönteisinä. Tätä selitettiin sillä, että tytöt tekevät eivätkä kysele, kun taas pojat etsivät helpompia ja järkevämpiä oikeiteitä tehdä asioita (Tarmo 1992, 294–297). Lampelan tutkimuksessa (1996, 70–71) poikien työtapana nähtiin itsenäisenä, kun taas tyttöjen tekemiseen liitettiin negatiivinen sävy, jonka mukaan tyttöjen motiivi tunnollisuuteen nähtiin opettajan miellyttämishaluna. Pojat ja tytöt asetettiin kouluissa hierarkkiseen asemaan, jossa pojat arvotettiin korkeammalle. Poikien negatiivisena pidetyt piirteet, kuten laiskuus ja aktiivisuus sai ymmärrystä ja niihin liitettiin positiivinen sävy. (Lampela 1996, 70–71; Tarmo 1992, 294–297.)

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tavoitteena minulla on, pohtia toteutuuko opettajien käsityksissä sukupuolitietoinen tasa-arvo, sekä kouluissa sukupuoli- ja heteronormitietoinen toimintakulttuuri. Toisena tavoitteena minulla on herättää lukija pohtimaan sukupuoliin ja heteronormatiivisuuteen liittyviä haasteita ja miettimään, millä tavoin itse toimii sukupuoli- ja heteronormitietoisien kulttuurin hidastajana ja edistäjänä. Tällä tavoin tutkimuksen tavoitteeksi nousee myös sukupuoli- ja heteronormatiivisen ajattelun ja kulttuurin edistäminen. Teorian perusteella päädyin kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka käsittelen seuraavaksi kysymys kerrallaan.

1. Millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuuden?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on ensinnäkin selvittää miten luokanopettajat määrittelevät sukupuolen. Olen kiinnostunut siitä, määrittelevätkö luokanopettajat sukupuolen kaksijakoisesti heteronormin mukaan vai onko käsityksissä nähtävissä sukupuolitietoisuus ja nähdäänkö sukupuoli jo moninaisena? Sukupuolen määrittelyyn liittyen on tarkoitus selvittää liittävätkö opettajat tiettyjä piirteitä tai ominaisuuksia eri sukupuoliin. Liitetäänkö tyttöihin, poikiin ja muihin sukupuoliin tiettyjä piirteitä tai ominaisuuksia ja eroavatko ne toisistaan? Toiseksi, selvitän miten opettajat käsittävät heteronormatiivisuuden. Tarkastelen, nähdäänkö käsityksissä sukupuolesta heteronormatiivisia yleistyksiä tietyn sukupuolen sisällä vai nähdäänkö, että saman sukupuolen edustajat eivät välttämättä ole samoilla määreillä ja ominaisuuksilla kyllästettyjä. Opettajien käsitykset heijastuvat koulun toimintakulttuurin kaikille tasoille, tiedostettuina tai tiedostamattomina.

2. Miten heteronormatiivisuutta toisinnetaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä?

3. Miten heteronormatiivisuutta puretaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä?

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää millä tavoin opettajat käsittävät, että heteronormatiivisuutta toisinnetaan ja puretaan koulun toimintakulttuurissa. Määrittelen koulun toimintakulttuurin Scheinin (1991) kulttuuristen tasojen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan. Scheinin kulttuuristen tasojen mallissa kulttuuri jakaantuu kolmeen tasoon, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään: näky-

vät, mutta ei aina tiedostetut artefaktit, kirjatut arvot ja tavoitteet, sekä tiedostamattomat perusoletukset (Saloranta 2017, 42–43; Schein 1991, 33.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen kasvatus ja opetus muodostavat kokonaisuuden, jossa usean eri osa-alueen sisällöt ja tavoitteet nivoutuvat yhteen ja muodostavat perustan opetukselle ja koulun omalle toimintakulttuurille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9). Olen kiinnostunut siitä, mitkä ovat ne käytännöt, tavat ja rakenteet joissa opettajat kokevat, että sukupuolta ja heteronormatiivisuutta toisinnetaan omassa opetuksessa ja koulun muussa toimintakulttuurissa. Entä mitkä ovat ne tavat ja käytännöt, joissa heteronormatiivisuutta puretaan omassa opetuksessa ja koulun muussa toimintakulttuurissa? Tulokset antavat osviittaa siitä miten sukupuolitietoinen koulun toimintakulttuuri on tällä hetkellä ja mitkä ovat niitä asioita, jotka hidastavat sukupuolitietoisen toimintakulttuurin toteutumista ja ylläpitää heteronormatiivisuutta.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa paikannan tutkimukseni laadulliseen tutkimukseen, jota ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Tutkimusaineisto koostuu luokanopettajien kirjoitelmista, joissa he kirjoittavat käsityksistään sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta, sekä siitä miten niihin liittyvää normatiivisuutta toisinnetaan ja puretaan omassa opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa. Analysoin aineiston fenomenografiselle analyysille ominaisella tavalla, joka noudattelee aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Esittelen viimeisessä alaluvussa, aineiston analyysin etenemisen neljän eri vaiheen kautta.

6.1 Laadullinen tutkimus

Toteutin tutkimukseni laadullisesti eli kvalitatiivisesti, koska tutkin luokanopettajien käsityksiä. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista tutkia saatavaa tietoa kokonaisvaltaisesti ja siinä suositaan ihmisiä aineiston tuottajina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 155). Laadullisen aineiston tuottamisessa on tärkeää saada vastaajien omat näkemykset esiin ja käyttää avoimia kysymyksiä strukturoitujen kysymysten sijaan (Silverman 2000, 8; Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 155). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien omat näkemykset tulivat esille kirjoitelmien kautta. Luokanopettajat tuottivat aineiston kirjoituspyynnön pohjalta, jossa teemana olivat luokanopettajien omat käsitykset ja kokemukset sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta alakoulussa (Ks. Liite 1). Kirjoitelmissa sai hyödyntää valmiiksi annettuja, avoimia ja teemaan liittyviä kysymyksiä. Avoimet kysymykset antoivat opettajille vapauden vastata omin sanoin ja haluamallaan laajuudella (Ks. Esim. Marton 1988, 154). Laadullisessa aineistossa analysoidaan tiettyä tutkimusta varten tuotettua tekstiä tai kuvia (Silverman 2000, 8; Eskola & Suoranta 1998, 16). Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena olivat luokanopettajien tuottamat teemalliset kirjoitelmat.

Laadullisessa tutkimuksessa vastaajien joukko on yleensä melko pieni. Aineiston koko voi määräytyä ennalta määritellysti, tapauksen mukaan tai testaamalla aineiston saturaatiota eli kylläisyyttä. Tähän tutkimukseen määrittelin ennalta sopivan vastausmäärän olevan kuu-desta kahdeksaan. Lopulta tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa. Tutkittavien joukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksella (Eskola ym. 1998, 18;

Hirsjärvi ym. 1997, 155, 168–169.) Tässä tutkimuksessa valittu joukko oli luokanopettajat, koska tutkin luokanopettajien käsityksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta on tärkeää ja se kulkee mukana koko tutkimuksen ajan (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tässä tutkimuksessa tulkintaa tapahtui jo analyysin ensimmäisessä vaiheessa ja tämän vuoksi olen esittänyt analyysistä, sekä tutkimuksen tuloksista seikkaperäisesti eri vaiheita. Laadullisten menetelmien kirjosta tutkimustani hyödytti eniten fenomenografinen tutkimusote. Se on laadullinen ja tulkitseva lähestymistapa, jolla voidaan etsiä vastauksia oppimiseen ja ajatteluun liittyen (Eskola ym. 1998, 16; Marton, 1988, 141).

6.2 Fenomenografia

Valitsin fenomenografisen tutkimussuuntauksen, koska tarkastelen nimenomaan luokanopettajien käsityksiä. Fenomenografian avulla pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja sekä ymmärtämään erilaisia käsityksiä jotka kohdistuvat ilmiöön tai käsitteeseen, että ymmärtämään käsitysten keskinäisiä suhteita (Marton 1981, 177–178). Tässä tutkimuksessa tutkittavat käsitykset kohdistuvat sukupuoleen ja heteronormatiivisuuteen. Olen rajannut sukupuoleen ja heteronormatiivisuuteen liittyvien käsitysten tarkastelun luokanopettajiin ja alakoulun toimintakulttuuriin. Käsitysten tutkiminen on tärkeää, koska käsitykset ovat usein tiedostamattomia, perusoletusten tasolla olevia itsestäänselvyyksiä (Ks. Schein 1991, 32, 35–38). Luokanopettajat opettavat näihin käsityksiin liittyviä asioita, jotka näkyvät artefaktien tasolla ja välittyvät sitä kautta oppilaille (Goodhand ym. 2016, 2; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26–28; Schein 1991, 31–33). Fenomenografia on siis perusteltu valinta tutkimukselleni.

Maailma ilmenee ja muodostuu eri tavoin eri ihmisten tietoisuudessa ja näin ollen samasta ilmiöstä voi olla useita eri käsityksiä. Näitä erilaisia käsityksiä voi kuitenkin olla vain tietty määrä. Käsityksen lisäksi tärkeä käsite fenomenografisessa tutkimuksessa on *kokemus*. Kokemus on prosessi, jonka johdattamana muodostetaan käsityksiä. Aineistossa nousi esiin esimerkiksi kokemukset leikkivästä ja kokkaavasta isästä, joka muutti henkilön käsitystä siitä, millainen isän roolin tulisi olla. Käsitys ei ole mielipiteen synonyymi vaan se on vankempi, tietyistä perusteista rakentunut kuva jostakin asiasta. Kokemukset ovat kokeumuksia jostakin tilanteesta tai tapahtumasta ja kaikki ihmisen kokemukset ovat läsnä siinä prosessissa, kun käsityksiä rakennetaan. Eräässä kirjoitelmassa vastaaja oli kokenut työ-

paikallaan paljon sukupuolten välistä epätasa-arvoa ja syrjintää. Hänen käsityksensä miesopettajista oli paljon negatiivisempi kuin vastaajalla, joka oli kokenut työpaikkansa tasa-arvoisena. Ihminen erottaa käsityksen jostakin aiemmin kokemastaan ja liittää sen johonkin uuteen kontekstiin. Käsitys voidaankin nähdä rakenteena, jonka tukemana ihminen jäsentää edelleen uuteen asiaan liittyvää tietoa. (Huusko ym. 2006, 162–163; Niikko 2003, 24–25; Marton ym. 1997, 112, 118; Ahonen 1994, 114–117; Marton 1988, 143.)

Erilaisia käsityksiä maailmasta esitetään niin tiedemaailmassa, kuin arkielämässäkin ja ne voidaan jakaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. Molemmat näkökulmat ovat tärkeitä, mutta fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita enemmän toisen asteen näkökulmasta. Siinä mielenkiinto kohdistuu siihen, miten ihmiset käsittävät maailman tai ilmiön. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ollaan kiinnostuneita itse maailmasta tai ilmiöstä ja pyritään kuvaamaan todellisuus sellaisena kuin se oikeasti on. Ihmiset pitävät yleensä itsestään selvinä tapoja, joilla he kokevat maailman, ilmiön tai tilanteet ja näitä kokemuksia ei yleensä nähdä tai tiedosteta. (Marton 1981, 178; Marton 1988, 144, 146; Marton & Booth 1997, 118.) Ihminen saattaa nähdä itsensä suvaitsevaisena, mutta esimerkiksi dikotominen näkemys sukupuolesta sulkee joukon ihmisiä ulkopuolelle. Fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena ovat taustalla olevat tavat kokea maailma, tilanteet ja ilmiöt (Mt. 1981, 178; Mt. 1988, 144, 146; Mt. 1997, 118).

Fenomenografia ei ole pelkästään analyysi- tai tutkimusmenetelmä. Se on enemmänkin tapa lähestyä tutkimusta ja tutkimussuuntaus joka ohjaa tutkimuksen eri vaiheita. (Huusko ym. 2006, 163; Marton 1981, 181; Marton ym. 1997, 111.) Ahonen (1994, 115) jakaa tutkimuksen vaiheet karkeasti neljään. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija havaitsee, että jostain käsitteestä tai asiasta esiintyy paljon erilaisia käsityksiä ja toisessa vaiheessa tutkija perehtyy näihin käsitteisiin teoreettisesti. Tässä tutkimuksessa ensimmäinen ja toinen vaihe alkoivat jo kandidaatintutkielman aikana, jossa tutkin heteronormatiivisuuden toisintamista ja purkamista suomalaisessa peruskoulussa. Huomasin silloin keskusteluissa kollegoiden kanssa, kuinka paljon sukupuolesta oli erilaisia käsityksiä. Niihin aikoihin perehdyin sukupuolen, seksuaalisuuden ja heteronormin käsitteisiin ja niihin liittyvien normatiivisuuksien ylläpitämiseen ja purkamisen mahdollisuuksiin. Kolmannessa vaiheessa aineisto tuotetaan. Tässä tutkimuksessa aineistona olivat teemalliset kirjoitelmat. Neljännessä vaiheessa käsityksiä luokitellaan ja ryhmitellään merkitysten perusteella, sekä uudelleen luokitellaan ja ryhmitellään vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. Vaiheet eivät etene yksitellen vaan limittyvät toisiinsa ja puhuvat vuoropuhelua keskenään. (Ahonen 1994, 125.)

6.3 Kirjoitelmat tutkimusaineistona

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa ei ole tiettyä omaa aineiston tuottamisen tapaa (Kakkori & Huttunen 2014, 381) vaan aineistoa voidaan tuottaa monilla eri tavoilla. Valitsin aineiston tuottamisen tavaksi luokanopettajien kirjoitelmat. Kirjoittamisen aikana opettaja voi reflektoida omaa ajatteluprosessia ja testata omien perusteluidensa kestävyyttä tai kyseenalaistaa niitä. Kirjoitelmaan voi palata myöhemmin ja tutkia omaa ajatteluprosessia tarkemmin. (Lavonen, Meisalo & Niittykangas 2001.) Kirjoittaminen on luontainen keino hahmottaa maailmaa ja luoda merkityksiä (Mt. 2001), joten se sopii hyvin fenomenografiseen tutkimukseen. Kirjoituspyyntö tuntui luotettavalta keruumenetelmältä myös sen takia, että pystyin etukäteen miettimään tarkkaan apukysymykset, joilla en johdattele vastaajia. Tutkijan pitää pystyä luomaan keskusteleva ja luottamuksellinen ilmapiiri ja olla herkkä kuuntelija (Ahonen 1994, 137; Niikko 2003, 31). Aiheeni on arka ja tällä tavoin opettajilla oli aikaa miettiä aihetta rauhassa ja lopputuloksena on mietitty kokonaisuus. Lisäksi tällä menetelmällä pystyin paremmin asettumaan herkkään ja ”kuuntelemaan” tutkijan rooliin. Yhtä kirjoitelmaa täydennettiin haastattelulla, koska vastaukset olivat niin lyhyet, että ne eivät täyttäneet kirjoitelman vaatimuksia.

Opettajille osoitetut kysymykset muodostetaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusongelmien perusteella. Niistä on tehtävä mahdollisimman avoimia, jotta tutkittava henkilö voi itse valita millä laajuudella ja ulottuvuudella hän haluaa niihin vastata. Tämä ulottuvuus jolla tutkittava vastaa kysymyksiin on tärkeä, koska siinä vastaaja tuo esiin oman näkökulmansa tutkittavaan aiheeseen. Usein vastaus avoimeen kysymykseen on enemmän tutkittavan oma tulkinta kysymyksestä, kuin vastaus tutkijan kysymykseen. (Gröhn 1992, 18; Marton ym. 1997, 131; Marton 1988, 154.) Aiheena sukupuoli, seksuaalisuus ja heteronormatiivisuus voivat olla hankalia ja vaikeita. Tein yksitoista kysymystä liittyen sukupuoleen ja seksuaalisuuteen, joita voisi käyttää apuna kirjoitelman teossa. Nämä olivat:

1. *Mitä sukupuoli tarkoittaa sinulle?*
2. *Oletko huomannut oman sukupuolesi vaikuttavan kasvatustyössäsi? Jos olet niin miten?*
3. *Miten huomioit sukupuolen kasvatustyössäsi?*
4. *Millä tavoin sukupuolen ja seksuaalisuuden tasa-arvo näkyy mielestäsi koulun arjessa?*

5. *Millaisia sukupuoleen liittyviä ongelmatilanteita olet kohdannut opetuksessa? Miten olet ratkaissut niitä?*
6. *Millaisia sukupuoleen liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä lasten toiminnassa olet huomannut olevan a. sukupuolten välillä? b. sukupuolten sisällä?*
7. *Mistä olet saanut tietoa sukupuolitietoisuudesta, seksuaalisuudesta ja tasa-arvokysymyksistä ajatellen ammattiasi?*
8. *Millä tavoin sukupuolta ja seksuaalisuutta on käsitelty mielestäsi opetus suunnitelmassa?*
9. *Millaisia käsityksiä koulu ja opettajat ylläpitävät sukupuolesta?*
10. *Millaisin keinoin olet edistänyt sukupuolten tasa-arvoa kasvatustyössäsi?*
11. *Kuinka tärkeänä pidät opettajan roolia sukupuolitietoisien kasvatuksen edistäjänä?*

Teemallisia kysymyksiä käytetään, kun halutaan tietoa aiheista joista ei välttämättä ole totuttu puhumaan, aihe on arka tai heikosti tiedostettu (Hirsjärvi 1981; Hirsjärvi & Hurme 1982, 35, 38). Osa vastaajista käytti kaikkia kysymyksiä apuna, osa vastasi tiettyihin kysymyksiin ja osa kirjoitti vastaukset ilman apukysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistot muokataan lopuksi kirjalliseen muotoon ja nämä kirjalliset tuotokset ovat ne mitä tutkimuksessa analysoidaan (Huusko ym. 2006, 163; Marton 1988, 154).

6.4 Aineiston tuottaminen ja kohdejoukko

Ennen varsinaista aineiston keruuta, tein esitutkimusta (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Lähetin pilottikirjoituspyynnöt kahdelle luokanopettajalle, joista toinen henkilö vastasi minulle kirjoitelman muodossa ja toinen henkilö keskittyi enemmän kirjoituspyynnön ulkoasuun ja rakenteeseen. Esitutkimuksen avulla voidaan tarkistaa, että pyyntö on tarkoituksenmukainen ja kysymykset selkeitä (Mt. 1997, 190–191). Tein muutamia pieniä korjauksia näiden saamieni palautteiden avulla. En käyttänyt pilottikirjoitelmaa osana lopullista aineistoa. Kirjoituspyynnössä oli kerrottu tutkimukseen liittyviä tärkeitä tietoja, kuten aihe, mitä varten kerään aineistoa, yliopisto johon teen tutkimusta ja ohjaajani nimi. Myös eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyen olin kertonut, että tutkittavia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimuksesta ja että vastauksia käytetään vain tähän tutkimukseen. Lisätietoihin halusin vielä nimimerkin, iän, opetusvuodet ja kaupungin tai kunnan jossa opetus tapahtuu. Olin ilmoittanut myös sähköpostiosoitteeni, johon kirjoitelmat voidaan lähettää. (Ks. Liite 1.)

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakoulun luokanopettajat. Rajasin aluksi tutkittavaksi alueeksi Oulun kaupungin ja aloitin aineistonkeruun joulukuussa 2016 tekemällä tutkimuslupahakemuksen Oulun sivistys- ja kulttuuripalveluihin. Luvan saatuani välitin kirjoituspyynnön saatesanoineen kaikille Oulun kaupungin alakoulujen rehtoreille. Olin varannut aikaa vastaamiseen kolme viikkoa, mutta en kuitenkaan saanut tätä väylää käyttämällä yhtään vastausta. Seuraavaksi laitoin kirjoituspyynnön sosiaaliseen mediaan ja aloin lähettää sitä myös henkilökohtaisesti tuntemilleni luokanopettajille. Yksi vastaus tuli sosiaalisen median kautta ja häntä en tiennyt entuudestaan. Luokanopettajat tuottivat teemalliset kirjoitelmat omalla ajallaan. Vastajat työskentelevät pääosin Pohjois-Pohjanmaalla, mutta yksi Päijät-Hämeessä. Kaksi vastaajaa oli työskennellyt luokanopettajana pidempään (yli viisitoista vuotta) ja loput kuusi olivat vastavalmistuneita (vuosi tai alle vuosi sitten). Lopulta aineisto oli kerätty helmikuun lopussa 2017. Tutkimukseen osallistui kaksi miestä ja kuusi naista.

Suurin osa vastauksista oli kahdesta viiteen sivuun pitkiä kirjoitelmia, joissa oli selkeästi alku- ja loppukappaleet. Muutamat vastaajat käyttivät kirjoituspyynnössä olevia kysymyksiä otsikkoina, joiden alapuolelle he olivat kirjoittaneet pidemmän vastauksen. Yhdessä vastauksessa oli vastattu hyvin lyhyesti ja minulle nousi heti mieleen useita lisäkysymyksiä. Tässä vastauksessa ei täyttyneet kirjoitelman kriteerit, koska vastaukset olivat vain virkkeen tai parin mittaisia. En kuitenkaan halunnut hylätä tätä vastausta vaan pyysin vastaajan lisäksi haastatteluun. Joustavuutta ja kielellistä vuorovaikutusta pidetään haastattelun ainutlaatuisina puolina (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Haastattelutilanteessa sekä luin kirjoituspyynnössä olleen kysymyksen ja tutkittavan aiemmin kirjoittaman vastauksen, että esitin siihen liittyvän syventävän tai tarkentavan kysymyksen, jos sille oli tarvetta. Haastattelu noudatteli teemahaastattelun muotoa ja sen kesto oli nauhoitettuna noin 16 minuuttia. Lopuksi litteroin haastattelun.

Sain kaikki kirjoitelmat sähköpostiini suoraan viestillä tai sen ohessa liitteellä. Siirsin kaikki kirjoitelmat tekstinkäsittelyohjelmaan, laitoin kaikkiin saman fontin ja rivivälin. Näin pystyin häivyttämään jokaisen vastaajan omat, toisistaan eriävät tekstin asetukset. Kaikki vastaajat vastasivat joko omalla nimellään tai ilmoittamalla oman sukupuolen ja iän. Henkilöllisyyden suojaamiseksi, annoin tässä vaiheessa jokaiselle vastaajalle nimi-merkin, joita käytän tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tulostin kaikki kirjoitelmat ja litteroidun haastattelun aineiston analyysiä varten. Aineistoa oli yhteensä kolmekymmentä

sivua, kun riviväli oli 1,5 ja fonttina Times new roman. Sanoja aineistossa oli yhteensä 6813.

6.5 Aineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi pohjautuu empiiriseen aineistoon (Huusko ym. 2006, 166; Ahonen 1994, 136; Marton 1988, 154) joka on tässä tutkimuksessa kirjoitelma-aineisto. Fenomenografisessa tutkimuksessa on metodisia piirteitä. Se ei kuitenkaan ole metodi siinä mielessä, että tutkimuksen voisi tehdä noudattaen tiettyjä samoja vaiheita tutkimuksesta riippumatta. Tästä syystä myöskään fenomenografisen tutkimuksen analyysistä ei voida määritellä tarkkaa tekniikkaa. (Niikko 2003, 32; Marton ym. 1997, 154.) Se on kuitenkin laadullista ja aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia (Ks. Esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksikkö voi olla kuitenkin vain osa ajatuskokonaisuudesta (Tuomi ym. 2009, 110), kun fenomenografiselle analyysille on ominaista, että tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (Huusko ym. 2006, 167; Ahonen 1994, 143; Marton 1988, 154). Pääpaino tässä tutkimuksessa on sisällönanalyysissä ja fenomenografisessa tulkinnassa. Käsitteenä sisällönanalyysi tarkoittaa sekä sisällönanalyysia että sisällön erittelyä (Tuomi ym. 2009, 107). Tutkimuksen kannalta on tärkeää tietää, missä määrin käsityksissä on samankaltaisuutta ja eroja. On merkittävää, onko aineistossa yksi luokanopettaja esimerkiksi sitä mieltä, että sukupuolia on vain kaksi vai ovatko kaikki luokanopettajat sitä mieltä. Tämän takia olen tehnyt taulukoita, joissa erittelen sisältöä myös määrällisesti.

Analyysi etenee vuorovaikutuksessa teorian, tutkimuskysymysten, ajatuskokonaisuuksien etsimisen ja tulkinnan kanssa. Ajatuskokonaisuuksia luokitellaan ja uudelleen luokitellaan, kunnes niistä voidaan muodostaa käsitteellisempiä luokkia. Luokittelut syntyvät aineiston, ei teorian perusteella. Käsitteellisempien luokkien tarkoituksena on tehdä aineistosta löytyneet ajatuskokonaisuudet ymmärrettäviksi. Lopulta näistä muodostetaan tutkimuksen johdopäätökset ja teoria. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Ahonen 1994, 123, 128, 143–147; Marton & Booth 1997, 154–155.) Esittelen tässä alaluvussa esimerkkien avulla analyysin etenemisen käytännössä neljän eri vaiheen kautta. Esimerkit liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuuden?* Analyysin eri vaiheiden termit ja taulukon otsikot olen soveltanut Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–113) aineistolähtöisen sisällönanalyysin ohjeista.

6.5.1 Aineistoon perehtyminen ja alustava teemoittelu

Aloitin analyysin Tuomen ja Sarajärven (2009, 109), sekä Niikon (2003, 33) ohjeiden mukaan lukemalla tulostettua aineistoa läpi useaan kertaan. Lukiessani kirjoitelmia, huomasin, että opettajat olivat kirjoitelmissa vastanneet muutamiin samoihin kysymyksiin, jotka liittyivät tiettyihin *teemoihin*. Teemat olivat osittain suoraan kirjoituspyynnön kysymyksistä, kuten: *Mitä sukupuoli tarkoittaa sinulle?* Osa teemoista nousi uusina aineistosta, kuten *sukupuoleen liitetyt ominaisuudet*. Mietin, mihin teemaan liittyen opettajat ovat vastanneet ja koodasin alkuun teemoja mitkä toistuivat usein. Teemat olivat alustavia ja ne liittyivät eri tutkimuskysymyksiin. Jätin huomioimatta yleiseen tasa-arvoon liittyvät teemat.

Teknisessä lahjakas ja tekstiilissä heikko saa yhteisarvioinniksi kasin, etenkin mikäli aiemmilla luokilla opetus on painottunut jompaankumpaan (Meri).

[...] sopiiko koulu nykyisellään vain oppilaille, jotka ovat motivoituneita opiskeluun, jaksavat keskittyä ja istua hiljaa paikallaan sekä tottelevat auktoriteetteja (Carita).

Yleiseen tasa-arvoon liittyvä käsityksiä oli vähän. Koodasin, eli yliviivasin, ympyröin ja alleviivasin tulostetusta tekstistä aina erivärisellä kynällä samaan teemaan liittyvät ajatuskokonaisuudet eli analyysiyksiköt. Analyysiyksikkönä toimivat fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien käsitykset, eivät tutkittavien yksittäiset kirjoitelmat tai tutkittavat itse. Analyysiyksikkö on yleensä lause tai pidempi ajatuskokonaisuus. (Valkonen 2006, 33; Huusko & Paloniemi 2006, 167; Ahonen 1994, 143; Marton 1988, 154–155.) Kun koko aineisto oli analysoitu, analyysiyksiköitä oli yhteensä 257 kappaletta.

6.5.2 Pelkistäminen ja pääluokkien muodostuminen

Toinen vaihe alkoi aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla (Tuomi ym. 2009, 109). Pelkistäminen voi olla tutkimuskysymyksen johdattamaa, jolloin aineistoa pilkotaan osiin sen johdattamana ja aineistosta poimitaan olennaiset ajatuskokonaisuudet eli analyysiyksiköt (Tuomi ym. 2009, 109; Marton 1988, 154). Tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset analyysiyksiköt löytyivät koodaamieni teemojen kautta, jotka olin koodannut aineistoon perehtymisen yhteydessä. Poimin aineistosta analyysiyksiköt ja sijoitin ne toiseen tiedostoon, johon nimesin ne *alkuperäisilmauksiksi*. Alkuperäisilmaukset ovat tutkittavien käsitysten joukko (Marton 1988, 155). Tein analyysiä taulukkolaskentaohjelmaan, johon kehitin luo-

kittelujärjestelmän. Taulukon avulla pystyin jäsentelemään ja luokittelemaan aineistoa aina uudelleen hävittämättä alkuperäistä dataa (Ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Taulukon otsikot.

Nimim.	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Huom.
--------	------------------	--------------------	-----------	-----------	-----------	------------------	-------

Pelkistämällä voidaan tarkoittaa olennaisten ilmausten löytämisen lisäksi myös asian tiivistämistä (Tuomi ym. 2009, 109). Tiivistäminen osoittautui hyödyllisimmäksi litteroidun haastattelun kohdalla. Vähimmillään se oli sitä, että poistin alkuperäisilmauksesta minä muodon (Ks. Taulukko 2). Pelkistettyjä ilmauksia tehdessä keskityin alkuperäisilmauksessa olevaan merkitykseen (Marton 1988, 155). Tässä vaiheessa tapahtui jo tulkintaa ja lisäksi tarpeen tullen omia huomautuksia niille varattuun sarakkeeseen. Martonin (1988, 155) mukaan jokaisella alkuperäisilmauksella on kaksi asiayhteyttä, joiden suhteen tulkintaa tapahtuu. Ensinnäkin, kirjoitelma, josta se on otettu ja toiseksi, teema johon se luokitellaan (Mt. 1988, 155).

Yhteen tutkimuskysymykseen liittyi useita eri teemoja. Tulkintaa tapahtuu myös tässä vaiheessa, kun ilmauksia luokitellaan eri teemojen mukaan (Marton 1988, 155). Alustavista teemoista muodostui jo tässä vaiheessa muutamia *pääluokkia*. Muun muassa *sukupuolen määrittelyyn* tai *sukupuolen ominaisuuksiin* liittyvät käsitykset luokittuivat selkeästi koodaamaani alustavaan teemaan, joten tein abstrahointia eli käsitteellistämistä jo tässä vaiheessa (Tuomi ym. 2009, 111). Abstrahoinnin tarkoituksena on erotella tutkimukselle olennaista tietoa ja muodostaa valitun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä (Mt.). Siinä vaiheessa, kun olin käynyt läpi kaikki kirjoitelmat silmällä pitäen kysymystä *millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuude*, alustavia pääluokkia oli neljä:

- 1) Sukupuolen määrittely
- 2) Sukupuoliin liitetyt piirteet
- 3) Sukupuolen rakentuminen
- 4) Sukupuoli työelämässä

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäisilmauksen eli analyysiyksikön pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Ala-luokka	Ylä-luokka	Pääluokka
<i>Näen, että vaikka biologinen sukupuoli ei aina vastaa yksilön kokemusta omasta sukupuolesta, on sillä kuitenkin suuressa mittakaavassa merkitystä yksilön ominaisuuksille tai esimerkiksi mielenkiinnonkohteille.</i>	Biologinen sukupuoli vaikuttaa fyysisiin ominaisuuksiin			Sukupuoliin liitetyt piirteet
<i>Näen, että vaikka biologinen sukupuoli ei aina vastaa yksilön kokemusta omasta sukupuolesta, on sillä kuitenkin suuressa mittakaavassa merkitystä yksilön ominaisuuksille tai esimerkiksi mielenkiinnonkohteille.</i>	Biologinen sukupuoli vaikuttaa mielenkiinnon kohteisiin			Sukupuoliin liitetyt piirteet

Muutamissa ilmauksissa oli sisällytettyinä useampia eri käsityksiä samaan pääluokkaan liittyen. Esimerkissä (Ks. Taulukko 2) opettajalla on käsitys, että biologinen sukupuoli vaikuttaa sekä *fyysisiin ominaisuuksiin* että *mielenkiinnon kohteisiin*. Silloin kopioin alkuperäisilmauksen kahteen sarakkeeseen ja lihavoin sen osan tekstistä, jonka olin ottanut huomioon pelkistyksessä. Muutamissa tapauksissa samassa analyysiyksikössä oli kahteen eri pääluokkaan liittyviä käsityksiä. Esimerkissä (Ks. Taulukko 2) virkkeessä on sekä *sukupuolen määrittelyyn*, että *sukupuoliin liitettyihin piirteisiin* liittyviä käsityksiä. Silloin alleviivasin toiseen pääluokkaan liittyvän osan tekstistä. Näin pystyin säilyttämään alkuperäisen ilmauksen selkeänä kokonaisuutena ja alleviivaus kertoi minulle, että olen jo ottanut huomioon saman käsityksen myös eri pääluokassa. Nämä vaiheet olivat välttämättömiä, koska taulukkolaskentaohjelmassa luokittelu perustuu sarakkeiden sisältöön. Näin ne luokittuivat tutkimuksen kannalta oikeisiin paikkoihin.

Tässä vaiheessa olin edennyt kirjoitelma kerrallaan, joten taulukossa oli järjestyksessä jokaisen opettajan kaikki käsitykset sukupuolesta nimimerkin mukaan. Järjestelin taulukon nyt ensimmäistä kertaa eri sarakkeiden mukaan. Ensimmäisenä järjestelyperusteena oli *pääluokka* ja toisena *nimimerkki*. Nyt ensimmäisenä listassa olivat kaikki Caritan käsitykset, joita hänellä oli sukupuolen määrittelyyn liittyen. Seuraavaksi Eetun ja niin edespäin.

Suurimmalla osalla opettajista sukupuolen määrittelyyn liittyviä käsityksiä löytyi kirjoitelman eri kohdista ja sitä oli määritelty useilla eri virkkeillä. Näin järjestelemällä sain saman opettajan määrittelyt sukupuolesta allekkain, jolloin ydinasian löytäminen oli helpompaa.

6.5.3 Ryhmittely pääluokan sisällä

Aineiston ryhmittely- eli klusterointivaiheessa luin yhteen tutkimuskysymykseen liittyviä alkuperäisilmauksia läpi moneen kertaan ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Klusteroinnin tarkoituksena on etsiä samaa tarkoittavia käsityksiä, yhdistää ne luokaksi ja nimetä luokka sen sisältöä kuvaavalla tavalla (Tuomi ym. 2009, 110; Marton 1988, 155). Ryhmittelin käsityksiä niiden sisältöjen perusteella alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi (Ks. Taulukko 3). Luokat eroavat toisistaan niissä olevien erilaisten tai samanlaisten käsitysten mukaan (Marton 1988, 155).

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista pääluokassa sukupuoliin liitetyt piirteet.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Tytöt ja pojat ajattelevat eri tavoin [...] Tytöt ja pojat ovat kiinnostuneita eri asioista	Ajattelu	Erot
Sekä tytöt ja pojat innostuvat samanlaisista peleistä ja leikeistä	Tekeminen	Yhtäläisyydet

Silloin, kun saman vastaajan eri virkkeet liittyivät samaan alaluokkaan, yhdistin ne samaan sarakkeeseen ja erotin ne toisistaan [...] – merkillä.

Biologinen ja yksilön kokema sukupuoli eivät aina kohtaa, eikä yksilön kokemusta omasta sukupuolesta voi ulkopuolelta määritellä [...] Minulle myös muunsukupuolisuutta on olemassa (Meri).

6.5.4 Aineiston abstrahointi

Klusteroinnin jälkeen jatkoin aineiston abstrahointia. Abstrahoinnissa valikoidaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja tämän tiedon perusteella muodostetaan luokalle oma teoreettinen käsite (Tuomi ym. 2009, 111). Tein aineiston abstrahointia jo aineiston pelkistämisen yhteydessä. Päätin ensin teoreettiset käsitteet pääluokkien muodossa ja analysoin käsityksiä niiden sisällä. Tässä vaiheessa eri sisältöiset käsitykset olivat sekaisin eli siinä järjestyksessä, kun olin kirjoitelmia lukenut. Yhdistin nyt taulukossa sekaisin olevat käsitykset omiksi luokikseen (Ks. Taulukko 4). Taulukkolaskentaohjelmassa se tarkoitti sitä, että järjestelin taulukon uudestaan sarakkeiden otsikoiden mukaan. Järjestelyperusteena oli: *pääluokka*, *yläluokka*, *alaluokka* ja viimeisenä *nimimerkki*. Nyt pääsin tarkastelemaan sisältöä tarkemmin kunkin pääluokan osalta. Tässä vaiheessa huomasin, että kaikki alustavat teemat eli pääluokat, joita olin analyysin alkuvaiheessa tehnyt, eivät olleet loogisia. Joten joitain pääluokkia jäi pois kokonaan ja osa muokkaantui kuvaavimmiksi. Käsitykset, jotka olivat niissä pääluokissa, jotka jäivät pois, siirsin toiseen pääluokkaan. Lopulta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät pääluokat olivat:

- 1) Sukupuolen määrittely
- 2) Sukupuoliin liitetyt piirteet

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista opettajien käsityksistä sukupuolesta.

MILLÄ TAVOIN LUOKANOPETTAJAT KÄSITTÄVÄT SUKUPUOLEN?		
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Biologinen sukupuoli Juridinen sukupuoli Sukupuoli-identiteetti	Kaksijakoinen sukupuoli	Sukupuolen määrittely
Biologinen sukupuoli Sukupuoli-identiteetti	Moninainen sukupuoli	
Ajattelu Fyysiset ominaisuudet Kehittyminen Oppiminen Tekeminen Vuorovaikutus Oletukset	Erot	Sukupuoliin liitetyt piirteet

Fenomenografisessa analyysissä käsitteitä luokitellaan yhteen niiden sisältöjen perusteella ja siten saadaan vastaus tutkimuskysymykseen. Fenomenografinen analyysi etenee tulkin-
tojen ja päättelyn avulla vastaajien kirjoitelmista, kohti käsitteellisempään näkökulmaan
tutkittavasta aiheesta. Reflektoin abstrahointivaiheessa vastaajien käsityksistä muodostu-
neita käsitteitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Abstrahointia jatkamalla muodostin
heteronormatiivisuuden toisintamisesta ja heteronormatiivisuuden purkamisesta yhdistävät
käsitteet. (Tuomi ym. 2009, 112; Marton 1988, 154–155.)

TAULUKKO 5. Aineiston abstrahoinnissa muodostetut yhdistävät luokat *heteronormatii-
visuuden toisintaminen* ja *heteronormatiivisuuden purkaminen*.

HETERONORMATIIVISUUDEN TOISINTAMINEN	HETERONORMATIIVISUUDEN PURKAMINEN
Sukupuolen määrittely: Sukupuolen määrittely kaksijakoisesti	Sukupuolen määrittely: Nähdään sukupuoli moninaisena
Sukupuoliin liitetyt piirteet: Sukupuolitettut piirteet	Sukupuoliin liitetyt piirteet Ei sukupuoliteta piirteitä

Tällä tavoin sain vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kokonaisuudessaan. Kun
analysoin toista ja kolmatta tutkimuskysymystä, abstrahointia ei tarvinnut jatkaa näin pit-
källe, koska pääluokat muodostivat samalla myös yhdistävät luokat.

7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tarkemmin luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta, sekä kuinka opettajien käsityksissä heteronormatiivisuutta toisinnetaan ja puretaan omassa opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa. Tein aineistolähtöistä sisällysanalyysiä fenomenografisten periaatteiden mukaisesti ja lähestyin aineistoa ensin siitä löytyvien teemojen perusteella ja tarkemmin tutkimuskysymys kerrallaan. Luokittelin ajatuskokonaisuuksia pää- ala- ja yläluokkiin niiden sisältöjen perusteella. Käsittelen tässä luvussa kaikki tutkimuskysymykset omina alalukuinaan. Olen liittänyt tekstin joukkoon taulukoita, joissa on esitetty suluissa olevilla numeroilla vastaajien käsitysten määrä ala- ja yläluokissa. Saman opettajan useat eri käsitykset on laskettu yhdeksi, jos ne ovat liittyneet samaan luokkaan.

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen: Millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuuden? Käsitykset jäsenyivät kahteen eri pääluokkaan: *Sukupuolen määrittely kaksijakoisesti ja moninaisesti*, sekä *sukupuoliin liitetyt piirteet*. Näistä pääluokista muodostin yhdistävät luokat *heteronormin toisintaminen* ja *heteronormin purkaminen* (Ks. Taulukko 5), joiden avulla tarkastelen käsitysten heteronormatiivisuutta. Toisessa alaluvussa käsittelen millä tavoin heteronormatiivisuutta toisinnetaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä? Käsitykset jäsenyivät tässä alaluvussa kolmeen pääluokkaan: *Luokanopettajan sukupuolen vaikutus koulun toimintakulttuuriin*, *heteronormatiivisuus luokanopettajien omassa opetuksessa* ja *heteronormatiivisuus koulun muussa toimintakulttuurissa*. Kolmannessa alaluvussa käsittelen kolmannen tutkimuskysymyksen: Millä tavoin heteronormatiivisuutta puretaan koulun toimintakulttuurissa luokanopettajien käsityksissä? Tässä yhdistävässä luokassa ryhmittelin käsitykset kolmeen eri pääluokkaan: *heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri luokanopettajien omassa opetuksessa*, *heteronormatiivisuutta purkava toiminta koulun muussa kulttuurissa* ja *sukupuolittetoisen toimintakulttuurin kehittäminen koulun toimintakulttuurissa*.

7.1 Luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millä tavoin luokanopettajat käsittävät sukupuolen ja heteronormatiivisuuden? Käsitykset jakaantuivat kahteen eri

pääluokkaan: 1. Sukupuolen määrittely kaksijakoisesti ja moninaisesti, sekä 2. Sukupuoliin liitettyihin piirteisiin. Näissä kahdessa pääluokassa luokanopettajat määrittelivät sukupuolta biologisen sukupuolen, sukupuoli-identiteetin ja juridisen sukupuolen diskursseilla, sekä sukupuoliin liitettyjen piirteiden kautta. Olen luokitellut sukupuolen määrittelyn *biologisen* - ja *juridisen sukupuolen*, sekä *sukupuoli-identiteetin* omaksi pääluokakseen ja *sukupuoliin liitetyt piirteet* omaksi pääluokakseen. Tarkastelen opettajien käsityksiä heteronormatiivisuudesta sukupuolen määrittelyiden avulla, jotka luokittelin yhdistävien luokkien avulla (Ks. Taulukko 5). Olen esitellyt pääluokat omina alalukuinaan ja sisällyttänyt niihin yhdistävät luokat eli käsitykset heteronormatiivisuudesta.

7.1.1 Sukupuoli kaksijakoisesti ja moninaisesti määriteltynä

Tässä alaluvussa käsittelen tarkemmin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvän pääluokan tuloksia. Pääluokka sisältää tuloksia sukupuolen määrittelystä kaksijakoisesti ja moninaisesti. Suurin osa opettajista määritteli sukupuolen käsitettä kirjoitelman useissa eri kohdissa. Kaikki opettajat määrittelivät sukupuolta *biologisen sukupuolen* kautta ja reilu puolet määritteli sitä lisäksi *sukupuoli-identiteetin* kautta ja yksi lisäksi *juridisen sukupuolen* kautta. Vain yksi vastaaja määritteli sukupuolta ainoastaan sukupuoli-identiteetin kautta. Näistä eri diskursseista käsitellä sukupuolen käsitettä muodostuivat alaluokat. Opettajat kuitenkin antoivat samoille alaluokille eri merkityksiä, joten jaoin ne vielä kahteen yläluokkaan: *Kaksijakoinen sukupuoli* ja *moninainen sukupuoli* (Ks. Taulukko 6).

Käytän luokituksissa sukupuoli-identiteetin käsitettä, koska luokanopettajat puhuivat nimenomaan yksilöiden sukupuolen kokemuksesta ja kasvamisesta identiteettiin. Sosiaalinen sukupuoli olisi tarkoittanut ulkopuolelta määriteltyä sukupuolta. Butlerin (1991, 55) mukaan biologisen sukupuolen kategoria on yhtä lailla sosiaalisesti tuotettu, kuin sosiaalinen sukupuoli ja sen vuoksi näiden kahden ero on olematon (Butler 1991, 55). Halusin tuoda tuloksissa opettajien tuoman selkeän eron ulkopuolelta määritellyn biologisen - ja juridisen sukupuolen, sekä kokemusta kuvaavan sukupuoli-identiteetin välille. Toisaalta voidaan miettiä, missä määrin sukupuoli-identiteetti on aito kokemus ja missä määrin sosiaalisen sukupuolen pakottamaa (Butler 1991, 69).

TAULUKKO 6. Sisällönerittelyä pääluokassa sukupuolen määrittely.

Pääluokka: SUKUPUOLEN MÄÄRITTELY	
Kaksijakoinen (5)	Moninainen (3)
Biologinen sukupuoli (5)	Biologinen sukupuoli (2)
Sukupuoli-identiteetti (2)	Sukupuoli-identiteetti (3)
Juridinen (1)	

Seitsemän opettajista määritteli sukupuolta biologisen diskurssin avulla. Biologinen diskurssi ymmärrettiin eri tavoin opettajien käsityksissä. Luokittelin luokanopettajan käsitykset eri yläluokkiin sen perusteella, miten he määrittelivät alaluokkia. Tyypillisesti sukupuolta määriteltiin kahden eri sukupuolen anatomisten ja fysiologisten erojen kautta, mikä on tyypillistä myös historialliselle käsitykselle biologisesta sukupuolesta (Liljeström 1995, 118). Esimerkiksi Saran käsityksessä sukupuoli nähdään fyysisinä ominaisuuksina, joka voidaan yhdistää perinteiseen biologiseen diskurssiin, jossa luonnollistetaan tietynlainen ”oikea” kehollisuus (Aarnipuu 2008, 122; Heinämaa 1996, 125; Liljeström 1995, 118).

Sukupuoli tarkoittaa itselleni ihmisen fyysisiä ominaisuuksia, jotka asettavat tietyt fyysiset rajoitukset yksilölle [...] (Sara)

Saran käsityksessä sukupuoli nähdään mahdollistajana ja rajoitteena, jossa tytöille ja pojille näyttää olevan eri polut. Viivi määritteli sukupuolta myös biologian kautta. Hänen käsityksessä sukupuoli nähtiin perintötekijöiden tuloksena ja evoluution perustana.

Sukupuoli tarkoittaa minulle geenien kautta muotoutuvaa biologista roolia. Sukupuoli on evoluution perusta. Näen, että olemassa on kaksi sukupuolta mies ja nainen [...] (Viivi)

Mikael käsittää sukupuolen fysiologisena käsitteenä. Tulkitsen Mikaelin ajatuskokonaisuuden niin, että hän näkee naisten ja miesten olevan anatomisesti ja fysiologisesti erilaisia.

Ymmärrän sukupuolen fysiologisena käsitteenä, jolla ihmiset jakautuvat miehiin/poikiin ja naisiin/tyttöihin [...] (Mikael)

Pysyvään biologiseen sukupuoleen liittyy juridinen sukupuoli ja näin ollen kaikki käsitykset kaksijakoisesta sukupuolesta voisi olla luokiteltuna myös juridiseen sukupuoleen (But-

ler 1990a, 56). Luokittelin juridiseen luokkaan kuitenkin vain Jennyn käsityksen, jossa se tuotiin terminä esille.

Oppilaat ovat biologisesti tai juridisesti tyttöjä tai poikia. [...] Transseksuaaliset oppilaat pitää ottaa huomioon, mutta se voidaan tehdä unohtamatta sukupuoli. (Jenny)

Kaksi opettajaa käsitti biologisen diskurssin moninaisemmin ja heidän käsityksissä myös inter- ja transsukupuolisuus nähtiin samalla tavoin biologisina ja luonnollisina sukupuoli- ja miehen sukupuolet. Merin käsityksessä biologinen ja luonnollinen sukupuoli nähdään moninaisemmin ja siinä nähdään, että myös muunsukupuolisuutta on olemassa. Käsityksessä painotetaan sukupuolen itsemääräämisoikeutta ja sukupuolen kokemuksellista puolta.

Biologinen ja yksilön kokema sukupuoli eivät aina kohtaa, eikä yksilön kokemusta omasta sukupuolesta voi ulkopuolelta määritellä [...] (Meri)

Jennyn käsityksestä on lisäksi nähtävissä käsitys, joka toistui viidessä käsityksessä. Sen mukaan sukupuoli nähdään synonyyminä naisen ja miehen sukupuolille. Jennyn käsityksessä kohta *unohtamatta sukupuoli*, voidaan käsittää siten, että tyttöjä ja poikia ei sovi unohtaa ja jossa binaarinen sukupuoli arvotetaan hierarkkisesti korkeammalle. Nykytutkimuskirjallisuudessa käytetään *transseksuaali* käsitteestä mieluummin termiä *transsukupuolinen*, koska termi ei liity seksuaalisuuteen. Tässä käsityksessä koetaan, että biologinen sukupuoli ei ole välttämättä pysyvä. Se purkaa heteronormatiivisuutta. Kuitenkin transsukupuolisuus nähdään olevan jonkinlainen välitila, josta siirrytään joka tapauksessa naisen tai miehen sukupuoleen. Se vain on silloin eri kuin biologinen, syntymähetkellä määritelty sukupuoli.

Viisi opettajista määritteli sukupuolta sukupuoli-identiteetin kautta. Kahdessa käsityksessä sukupuoli-identiteetti nähtiin olevan kaksijakoinen. Se nähtiin jatkumona biologiselle sukupuolelle. Heteronormatiivisessa ajattelussa biologinen sukupuoli nähdään muuttumattomana, joka ilmentää itseään pysyvänä sosiaalisena sukupuolena (Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Näin ollen, jos ihminen syntyy tytöksi, hän kasvaa naiseksi (Butler 1990a, 54–56). Butlerin (1990a, 54–56) mukaan tämän kaltaiset käsitykset sukupuoli-identiteetistä pitävät yllä kahden sukupuolen mallia ja rajaavat muut sukupuoli-identiteetin muodot ulkopuolelle.

[...] Näen, että olemassa on kaksi sukupuolta mies ja nainen, jotka määrittävät jokaista yksilöä paljon nimenomaan näihin perustuvien geenien ja sitä kautta tyyppillisten ominaisuuksien takia. Näen sukupuolen tärkeänä asiana oman identiteetin rakennuspalikkana. Perustelen asiaa sillä, että mielestäni sukupuoli on ensimmäinen seikka siihen, mikä selittää jollakin tavalla sitä mitä kukin on. (Viivi)

Kahdessa luokanopettajan käsityksessä sukupuoli-identiteettiä määriteltiin moninaisemmin. Näissäkin käsityksissä biologisen sukupuolen nähtiin vaikuttavan sukupuoli-identiteettiin, mutta se määriteltiin kuitenkin asiana jonka voi määritellä vain henkilö itse. Näissä käsityksissä sukupuoli-identiteettiä ei nähdä itsestään selvänä jatkumona biologisesta sukupuolesta.

Sukupuoli on laaja käsite. Biologisessa mielessä on olemassa sekä mies- että naissukupuoli ja kolmas sukupuoli, jota ei voi selkeästi rajata kumpaankaan edellisistä (intersukupuolisuus). Identiteettinäkökulmasta sukupuolen voi puolestaan määritellä vain henkilö itse: Mitä hän kokee olevansa? Mies, nainen vai jotakin muuta? Mielestäni sukupuoli määrittääkin pitkälle henkilön identiteettiä. Sukupuoleen nimittäin samaistutaan jo varhaisessa vaiheessa. Jo lapsena omat kiinnostuksen kohteet, vaatteet ja kaverit tulee valittua oman sukupuolen mukaan – jos sitä ei tee itse tietoisesti, voivat vanhemmat vaikuttaa siihen tekemällä sukupuolittuneita valintoja lapsensa puolesta. Lapsille on usein myös tärkeää tietää, mihin ryhmään he kuuluvat, tyttöihin vai poikiin. (Carita)

Caritan käsityksessä sukupuolta kuvataan ensin biologian kautta kolmen sukupuolen mallilla. Sukupuoli-identiteetti määritellään itsemäärittelykysymykseksi sisältäen vaihtoehdot nais-, mies ja muunsukupuolisuudesta. Lopuksi kuitenkin sukupuoli-identiteetti nähdään kaksijakoisena eli pojan ja tytön sukupuolet arvioidaan kuitenkin muita paremmaksi vaihtoehdoksi. Käsityksessä näkyy se, kuinka heteronormatiivisuus vaikuttaa ”ymmärrettäviin” käsityksiin sukupuoli-identiteetistä (Butler 1990a, 69). Näin ollen se edellyttää, että sellaiset sukupuoli-identiteetit, joissa sosiaalinen sukupuoli ei ole heijastuma biologisesta sukupuolesta eivät ”ole olemassa” (Mt. 1990a, 69).

Vain yksi opettaja näki sukupuolen määräytyvän pelkästään sukupuoli-identiteetin kautta. Tässä käsityksessä opettaja näkee sukupuolten kirjon ja ymmärtää myös, että kaikki eivät halua määrittellä itseään mihinkään sukupuolen kategoriaan. Kuitenkin myös tässä näkemyksessä kaksijakoinen biologinen sukupuoli nähdään yleensä ensisijaisena määrittämisen tapana sukupuolelle.

Sukupuoli tarkoittaa minulle ihmisen kokemusta siitä, mihin sukupuoliryhmään kuuluu vai kokeeko kuuluvansa mihinkään. Sukupuoli määrittellään kuitenkin mielestäni useimmiten biologian [kahden sukupuolen] kautta (Maiju).

Viisi opettajista käsitti sukupuolen kaksijakoisesti, joka viestittää heteronormatiivisesta ajattelusta (Butler 1990a, 25; Butler 1990b, 151). Käsityksiä perusteltiin biologian, sukupuoli-identiteetin ja juridisen sukupuolen kautta. Naiset ja miehet nähtiin biologian mukaan erilaisina ja toisilleen vastakkaisina fysiologisesti ja anatomisesti. Tämä tukee perinteisiä biologian ja lääketieteen diskursseja, joissa sukupuolet nähdään toisilleen vastakkaisina ja toisiaan täydentävinä. Näissä diskursseissa oikeutetaan tietynlainen luonnollinen ja ”oikea” sukupuoli, jolloin muut kuin naisen tai miehen sukupuolet nähdään luonnottomina ja väärinä. (Salomäki 2011, 15; Aarnipuu 2008, 122; Sipilä 1998, 22; Heinämaa 1996, 125; Liljeström 1995, 118; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151.) Kolme opettajista määritteli sukupuolta moninaisesti (Ks. Taulukko 6). Käsityksissä joissa sukupuolta määriteltiin moninaisesti, oli nähtävissä kuitenkin vielä rippeitä kahden sukupuolen mallista. Ensin sukupuolta määriteltiin moninaisesti, mutta myöhemmissä kohdissa palattiin mainitsemaan biologinen sukupuoli (kaksijakoisessa merkityksessä) tai puhuttiin sukupuolesta tarkoittaen naista ja miestä.

7.1.2 Sukupuoliin liitetyt piirteet, ominaisuudet ja käyttäytymisen tavat

Tässä alaluvussa käsittelem tarkemmin opettajien käsityksiä sukupuoliin liitetyistä piirteisistä, ominaisuuksista ja käyttäytymisen tavoista. Tämä on pääluokka, joka liittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: opettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta. Piirteet, ominaisuudet ja käyttäytymisen tavat, joita opettajat nostivat esiin käsityksissään, liittyivät *ajatteluun, fyysisyyteen, kehittymiseen, oppimiseen, sukupuolen ilmaisuun, tekemiseen ja vuorovaikutukseen*. Nimesin nämä alaluokiksi. Näissä alaluokissa erottuivat *erot ja yhtäläisyydet tyttöjen ja poikien välillä, sekä yhtäläisyydet kaikkien sukupuolten välillä*, joten luokittelin alaluokat vielä näihin kolmeen yläluokkaan (Ks. Taulukko 7).

Luokanopettajien käsityksissä aihetta tarkasteltiin suurimmaksi osaksi lasten ja oppilaiden näkökulmasta, mutta muutamassa yksittäisessä vastauksessa kirjoitettiin myös mies- ja naisopettajan erilaisista ominaisuuksista. Luokanopettajan sukupuolen merkitystä tarkastelen lähemmin alaluvussa 7.2.1 *Luokanopettajan sukupuolen vaikutus koulun toimintakulttuurissa opettajien käsityksissä.*

TAULUKKO 7. Sisällönerittelyä pääluokassa sukupuoliin liitetyt piirteet.

Pääluokka: SUKUPUOLIIN LIITETYT PIIRTEET		
Erot (tytöt, pojat) (8)	Yhtäläisyydet (tytöt, pojat) (2)	Yhtäläisyydet (kaikki) (2)
Ajattelu (4)		
Fyysiset ominaisuudet (7)		
Kehittyminen (2)		
Oppiminen (4)	Oppiminen (1)	
Sukupuolen ilmaisu (2)	Sukupuolen ilmaisu (1)	Sukupuolen ilmaisu (1)
Sukupuoliroolit (2)		
Tekeminen (5)	Tekeminen (2)	Tekeminen (2)
Vuorovaikutus (5)		

Luokanopettajien käsityksissä nähtiin olevan pääsääntöisesti tietynlaisia poikia ja tietynlaisia tyttöjä. Kaikki vastaajat kokivat, että tyttöjen ja poikien välillä on eroja. Tyttöjen ja poikien nähtiin olevan fyysisiltä ominaisuuksiltaan erilaisia, heidän nähtiin tekevät eri asioita, olevan vuorovaikutuksessa erilaisia, ajattelevan ja oppivan eri tavoin (Ks. Taulukko 7). Biologiaa käytettiin perusteena näille geenien mukana tuleville erilaisuuksille. Naisten ja miesten nähtiin eroavan toisistaan eniten fyysisten ominaisuuksien perusteella.

Uskon myös (en ole perehtynyt tieteellisellä tasolla vaikka varmaan pitäisi), että miehissä ja naisissa on tiettyjä biologisia eroja ja toisaalta miehissä keskenään ja naisissa keskenään samankaltaisuuksia, jotka määrittyvät puhtaasti biologian ja esimerkiksi hormonitoiminnan kautta ja näin ohjaavat esimerkiksi ulkoisia ominaisuuksia.. [...] (Meri)

Tässä käsityksessä koetaan, että naiset ja miehet ovat joukko tietynlaisia ihmisiä. Biologinen sukupuoli näyttäytyy vahvana ”totuutena” ja sitä perustellaan lääketieteellisin perustein. Yli puolet vastaajista koki, että pojat ja tytöt tekevät eri asioita ja ovat sukupuolen

sisällä vuorovaikutuksessa keskenään erilaisia. Erot tekemisessä liittyivät erilaisiin peleihin, leikkeihin ja tapoihin leikkiä.

Sukupuoleen liittyvät erot näkyvät minusta kaikista selvimmin vapaa-ajan harrastuksissa; pojat pelaavat paljon erilaisia pelejä (puhelin ja konsoli) ja tytöt taas eivät. Välitunnilla liikunnalliset pojat pelaavat jalkapalloa [...]
(Maiju)

Pojille ja miehille ”tyypillisiä” piirteitä tuotiin enemmän esille, kuin tyttöjen tai naisten. Niiden mukaan pojat pelaavat ja tytöt leikkivät. Pojat kuvattiin aktiivisina ja liikkuvina, kun taas tytöt kuvattiin hiljaisimpina ja passiivisempina ja heidän roolinsa oli enemmän sivustaseuraaja. Tämänkaltaisissa käsityksissä näkyy naisten ja miesten hierarkkinen eriarvoisuus, jossa mies arvotetaan korkeammalle kuvaamalla mies aktiiviseksi toimijaksi. Sukupuolten eroja korostavissa käsityksissä koetaan, että miesten ja naisten joukko ovat kaksi erilaista ryhmää: naisten ryhmä koostuu tietynlaisista naisista ja miehet tietynlaisista miehistä. Heteronormatiivisuudessa nähdään, että miehet ovat kyllästetty maskuliinisilla - ja naiset feminiinisillä piirteillä, ominaisuuksilla, sekä tavoilla toimia (Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Teräs (2005, 62) on listannut tyypillisiä stereotypisiä käsityksiä, joita liitetään maskuliinisuuteen ja feminiinisyyteen. Feminiinisyyteen liitettäviä piirteitä oli muun muassa nukkeleikit, kotileikit, arkuus ja varovaisuus (Mt. 2005, 62). Maskuliinisuuteen liitettäviä piirteitä oli muun muassa autoleikit, rakennuspalikoilla leikkiminen, tietokonepelien pelaaminen, kilpailuhenkiset joukkueurheilulajit, rohkeus ja villeys (Mt. 2005, 62).

Puolet luokanopettajista koki, että poikien keskinäinen vuorovaikutus on fyysisempää. Tämä näkyy välitunneilla peleissä ja riitatilanteissa.

[...] välituntileikeissä se voi näkyä, että ehkä pojat on keskenään kovakourasempia ja semmosta niinku.. nii.. se kuvaa ehkä aika hyvin semmone vähä kovakourasempi pieni töniminen ja tollanen tommonen fyysisempi olemus siinä mielessä, muttaa tunneilla ei niinkää ehkä näy mun mielestä. [...] (Eetu)

[...] sillä selittäähän sukupuolet esimerkiksi pojilla keskinäistä fyysisempää kontaktinottoa [...] (Viivi)

Teräksen (2015, 62) mukaan maskuliinisuuteen liitetään sukupuolistereotypisiä käsityksiä, joita ovat muun muassa aggressiivisuus, villeys, rohkeus ja nyrkkitappelut. Tyttöjen välistä

vuorovaikutusta pidettiin rauhallisempänä ja henkisempänä kuin poikien. Tytöt nähtiin kävelevän ja jutustelevan keskenään välituntisin. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille myös tyttöjen välinen hierarkia ja valtasuhteet, jonka sanottiin näkyvän selkeämmin kuin pojilla. Tarmon tutkimuksessa tytöt nähtiin salakavalina välien selvittelyssä, kun poikien selvittely näyttöäytyi julkisempänä ja reilumpänä (Tarmo 1992, 289; 294). Tyttöjen ja poikien katsottiin viihtyvän oman sukupuolen sisäisissä ryhmissä niin välitunneilla kuin luokassakin.

[...] *kun taas tytöt leikkivät leikkejä ja kävelevät jutustellen keskenään* (Sara)

[...] *Varsinkin välitunnilla yhdessä tekemistä sukupuolen sisällä usein. Myös luokassa halutaan enimmäkseen tehdä ryhmätöitä saman sukupuolen sisällä*
[...] (Eetu)

[...] *mutta kaikki tytöt (5.lk) seisoskelevat enemmän paikoillaan ja juttelevat keskenään.* (Maiju)

Teräksen (2015, 62) sukupuolistereotyyppioiden listassa feminiinisiin piirteisiin liitettiin senlän takana puhuminen, juoruaminen, varovaisuus ja tunneperäinen argumentointi. Puolet opettajista näki, että sukupuoli vaikuttaa mielenkiinnon kohteisiin ja ajattelun tapoihin.

Me olemme kuitenkin pääsääntöisesti tyttöjä tai poikia ja valitettavasti meillä on erilaiset tavat ajatella, olla kiinnostuneita erilaisista asioista. (Jenny)

[...] *on sillä [sukupuolella] kuitenkin suuressa mittakaavassa merkitystä yksilön ominaisuuksille tai esimerkiksi mielenkiinnonkohteille.* [...] (Meri)

Pojilla alkaa stereotypiset, joillekin miehille tyypilliset, roolit nostamaan päätään jo tässä vaiheessa. Jutut pyörivät pippelin ja "hauskojen" panojuttujen ympärillä. [...] Tyttöjen puheessa ei ainakaan julkisesti tämän suuntaiset aihepiirit esiinny. [...] Lisäksi poikien internetissä viettämä aika heijastuu puheissa. (Maiju)

Puolet vastaajista toi esille oppimiseen liittyvää erilaisuutta. Tytöt nähtiin innostuneina, positiivisina, ahkerina ja tavoitteellisina oppijina. Tyttöjä pidettiin parempina tekstiilitöissä, vihkotyöskentelyssä ja heidän nähtiin pystyvän ottamaan enemmän vastuuta. Pojat sen sijaan nähtiin kärsimättöminä ja laiskoina joilta puuttuu kunnianhimo. Myös Lampelan (1996, 70–71) ja Tarmon (1992, 294–297) tutkimuksissa opettajien käsityksissä korostui-

vat tyttöihin ja poikiin liitetyt erot. Tämä oli alaluokista ainut, joissa tyttöjen erilaisia taitoja ja piirteitä tuotiin esille enemmän kuin poikien. Tyttöihin liitettiin positiivisia merkityksiä ja poikiin negatiivisia. Teräksen (2015, 62) mukaan poikiin liitetään älykkyys ja tyttöihin ahkeruus.

En tiedä miksi suuriosa tytöistä pystyy ottamaan enemmän vastuuta poikiin verrattuna. [...] Tytöt ovat tarkempia tehtävien teossa ja esimerkiksi vihko-työskentelyssä.. (Sara)

Heiltä [pojilta] puuttuu kärsivällisyys, oman toiminnan ohjaamisen taidot, motivaatio sekä tavoitteellisuus. Hommat hoidetaan, kun on pakko, mutta ei ymmärretä miksi. [...] Pojilta kerta kaikkiaan tuntuu tässä iässä puuttuvan omatoiminnan ohjaamiseen tarvittavat ominaisuudet, kärsivällisyys, kunnianhimo ja vastuunkanto. (Jenny)

Tulos tukee Tarmon (1992) tutkimusta jossa tytöillä nähtiin olevan parempi opiskelumotivaatio. Se näkyi muun muassa tunnollisuutena ja ahkeruutena. Tyttöjen nähtiin myös tekevän, vaikka *mekkoon mutisten*, kun taas pojat protestoivat ja kyseenalaistivat tehtäviä. Poikien huonompi opiskelumotivaatio tarkoitti välinpitämättömyyttä, joka näkyi esimerkiksi huolimattomuutena ja läksyjen tekemättä jättämisinä tai tavaroiden unohteluna. (Tarmo 1992, 291.) Yksi vastaaja toi esille oppimiseen ja tekemiseen liittyviä samankaltaisuuksia tytöillä ja pojilla.

Toisaalta hyvin usein sekä tytöt että pojat innostuvat samanlaisista peleistä ja leikeistä, ovat taitavia esimerkiksi liikunnassa tai matematiikassa jne. Ylipäänsä näen enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja sukupuolten välillä alakouluikäisissä lapsissa. (Meri)

Kaksi opettajaa toi esille käsityksissään, että sukupuolesta huolimatta, asioita voi tehdä monipuolisesti. Lasten yhtäläisyyksiin liittyi ikä. Pienemmät lapset nähtiin ennemmin tekevän samoja asioita.

Pienimpien koululaisten kohdalla on mielestäni hienoa se, että he leikkivät paljon yhdessä sukupuolesta riippumatta ja tiettyjä leikkejä ei ole ehkä siinä vaiheessa vielä mielletty vain toisen sukupuolen leikeiksi. Esimerkiksi hyp-

pynarulla hyppimiseen tai jalkapallon pelaamiseen on helppoa kaikkien hukkaiden osallistua. (Carita)

Vähemmistö opettajista toi esille kehittymiseen (2), sukupuolen ilmaisuun (2) ja sukupuolirooleihin (2) liittyvät erot. Yhdessä käsityksessä pojat nähtiin enemmän maskuliinisina ja tytöt feminiinisinä. Toisessa käsityksessä nähtiin, että sukupuolen ilmaisu voi olla sekoitus maskuliinisuutta ja feminiinisyttä huolimatta siitä kumpaa sukupuolta edustaa. Mikael koki maskuliinisen miessukupuolen ilmaisun myös *feminiinisesti* sukupuolettomuutena.

[...] pohdinta siitä, millainen minä olen (mitä feminiinistä minussa on, entä maskuliinista), sai havahtumaan siihen sukupuolettomuuteen, joka meissä kaikissa on. (Mikael)

Mikaelin käsitys on mielenkiintoinen, koska sen taustalla on ajatus sukupuolen ilmaisusta, joka on naisilla feminiininen ja miehillä maskuliininen. Näiden sekoittuminen nähtiin siten sukupuolettomana. Caritan käsityksessä lapsi voi edustaa poikaa, tyttöä tai jotain näiden kahden väliltä ulkonäöstä huolimatta.

Lasten on hyvä ymmärtää, että vaikka ihminen näyttäisi ulospäin pojalta tai tytöltä, voi hän kokea olevansa silti toista sukupuolta tai jotain kahden sukupuolen väliltä. (Carita)

Vastaajalta tosin jää sanomatta, että vaikka tyttölapsi ”näyttäisi pojalta”, niin hän voi silti kokea olevansa tyttö. Käsityksestä käy myös ilmi käsitys jonka mukaan tytöt näyttävät aina tietyltä ja pojat tietyltä. Butlerin (1990a; 1990b) heteroseksuaalisessa matriisissa on tyypillistä, että naiset nähdään feminiinisinä ja miehet maskuliinisina.

Opettajien käsityksissä korostuivat tyttöjen ja poikien väliset erot. Tämänkaltaiset käsitykset kertovat heteronormatiivisesta ajattelumallista (Butler 1990a, 25; Butler 1990b, 151). Eniten eroja nähtiin olevan fyysisissä ominaisuuksissa, tekemisessä, vuorovaikutuksessa, ajattelussa ja oppimisessa. Tulos tukee Lampelan (1996, 70–71) ja Tarmon (1992, 294–297) tutkimuksia, joissa opettajat liittyivät tyttöihin ja poikiin erilaisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa vain muutamassa vastauksessa tytöillä ja pojilla nähtiin olevan samanlaisia ominaisuuksia. Nämä liittyivät oppimiseen, sukupuolen ilmaisuun ja tekemiseen. Vielä harvemmassa olivat käsitykset siitä, että ominaisuudet tai tavat tehdä asioita voivat liittyä kaikkiin sukupuoliin. Nämä liittyivät sukupuolen ilmaisuun ja tekemiseen.

7.2 Luokanopettajien käsityksiä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun toimintakulttuurissa

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: Miten luokanopettajat kokevat heteronormatiivisuutta toisinnettavan koulun toimintakulttuurissa? Käsitykset jakaantuivat kolmeen eri pääluokkaan, jotka olivat 1. Luokanopettajan sukupuolen vaikutus koulun toimintakulttuuriin 2. Heteronormatiivisuus luokanopettajien omassa opetuksessa, ja 3. Heteronormatiivisuus koulun muussa toimintakulttuurissa. Pääluokat on esitetty omina alalukuinaan.

7.2.1 Luokanopettajan sukupuolen vaikutus koulun toimintakulttuuriin

Tässä alaluvussa tarkastelen toiseen tutkimuskysymykseen liittyvää pääluokkaa, jossa vastaajat pohtivat luokanopettajan sukupuolen merkitystä koulun toimintakulttuurissa. Suurimmassa osassa vastauksia sukupuoliin liittyvät merkitykset koettiin negatiivisina, haasteellisina ja heteronormatiivisuutta ylläpitävinä. Luokanopettajien käsitykset sukupuolesta koulun toimintakulttuurissa liittyivät *koulutukseen pääsyyn, vuorovaikutukseen kollegoiden, - oppilaiden, ja vanhempien kanssa, sekä työtehtäviin ja niiden määrään*. Näissä alaluokissa olevat käsitykset kohdentuivat *miehiin, naisiin tai miehiin ja naisiin*, joten niistä muodostuivat yläluokat (Ks. Liite 2). Sisällönerittely ja pelkistetyt ilmaukset pääluokassa sukupuoli työelämässä on nähtävissä kokonaisuudessaan liitteessä kaksi.

Luokanopettajat toivat käsityksissä esille, että sukupuolella on merkitystä opettajan työssä (Ks. Liite 2). Nais- ja miesopettajat kohtaavat erilaisia haasteita koulun toimintakulttuurissa. Naisen sukupuoleen kohdistettiin huomattavasti enemmän haasteita, kuin miehen sukupuoleen liittyen. Yksi vastaaja toi esille sukupuolen vaikutuksen liittyen opettajankoulutuksen valintoihin. Tässä käsityksessä koettiin, että koulutukseen pääsy on miehille helpompaa. Myös Jauhaisen ym. (2012, 52) tutkimuksessa nousi esille samankaltaisia käsityksiä avoimissa vastauksissa. Opiskelijat kokivat, että miehet hyötyvät sukupuolestaan valintakoetilanteessa, jossa on olemassa hiljainen mieskiintiö. Suurin osa vastaajista koki kuitenkin valintakokeiden olevan tasa-arvoisia sekä naisille, että miehille. Luokanopettaja-opiskelijoista samaa mieltä oli 59 prosenttia vastaajista. (Mt. 2012, 51–52.) Vaikka opettajankoulutukseen pääsyyn liittyvä käsitys ei suoraan vaikuta koulun toimintakulttuuriin, halusin tuoda sen tässä yhteydessä esille, koska se voi vaikuttaa välillisesti myös käsityksistä työn saantiin.

Kaikki opettajat toivat esille joitain käsityksiä liittyen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Kahdessa käsityksessä miesten ajateltiin saavan työrauhan luokkaan naisia paremmin.

[...] Ehkä siinä ei oo semmosta.. ehkä miehillä sit on luonnostaa vähän matalampi ääni.. Ja varsinki se karhumainen murhahdus voi tulla helpommin (Murisee) En tiiä. (Eetu)

Miesten on joissain asioissa helpompi (esim. kurinpito) toimia fyysisen konna ja kovan äänensä ansiosta. Kyllä se saa lapset aika hiljaiseksi, kun aikuinen mies karjaisee oikein lujaa (Maiju)

Edellä olevien käsitysten mukaan miehillä on luonnostaan matalampi ja voimakkaampi ääni kuin naisilla. Molemmissa käsityksissä näiden miehille ”ominaisten” piirteiden mukaan työrauhan saavuttaminen on helpompaa. Kahdessa käsityksessä tuotiin esille naisopettajan arvottaminen alemmaksi vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Näissä käsityksissä eri kulttuuritaustaiset oppilaat suhtautuivat väheksyvästi naisopettajaa kohtaan.

[...] olen kohdannut myös sitä, että on tullut esimerkiksi tilanteita, joissa oppilaat ovat suoriltaan sanoneet etteivät kuuntele naispuolista henkilöä. (Viivi)

[...] päättöharjoittelussa kohtasin tilanteen, jossa ohjaajani kertoi oppilaan suhtautumisen antamiini ohjeisiin johtuvan todennäköisesti siitä, että olen nainen. Ohjaajan näkemyksen mukaan kulttuurissa, josta oppilas tuli, oppilas oli tottunut kunnioittamaan miehiä. (Meri)

Samansuuntaisia tuloksia on myös Jauhiaisen ym. (2012, 86) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajien käsityksiä sukupuolesta liittyen opetusharjoitteluun ja työelämään. Kaksi kolmasosaa vastaajista koki sukupuolen vaikuttavan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja neljätoista prosenttia naisista koki väheksyvää käytöstä oppilaiden taholta opetusharjoittelussa. Kolmannes vastaajista koki, että miesopettaja hyväksytään monikulttuuriseen luokkaan helpommin. Työelämässä naisopettajilla oli enemmän kokemuksia sukupuolesta johtuvasta vähättelystä. (Mt. 2012, 88, 94.) Tässä tutkimuksessa nais- ja miesopettajiin liitettiin sukupuolistereotyyppioita osana kasvatustyötä ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

[...] työskennellessä otan helposti ikään kuin äidin roolin: olen tiukka, lempeä ja huolehtivainen. Ehkä se liittyy sukupuoleeni siinä mielessä, että naisena on helpompi toimia äidillisesti kuin miehenä (Carita)

Onnekseni äitini lähti opiskelemaan ollessani pieni ja isäni ”joutui” ottamaan vastuuta minusta. Näin sain kokea sellaisen isän, joka leikkii, huolehtii, kokkaa, siivoaa ja kasvattaa. Koen tämän muovanneen näkemystäni kasvatavasta miehestä. Tai oikeastaan miehen merkityksestä ihmisen kasvussa. Äidin merkitys naisena oli itsestään selvä. Olen ylpeä siitä, että olen mies ja opettaja. (Mikael)

Yhdessä käsityksessä miesten nähtiin kohtaavan haasteita joutuessaan tekemisiin tyttöjen murrosikään liittyviin asioihin, kuten kuukautisiin. Mies- ja naisopettajilla tulisi kuitenkin olla samanlainen tietotaso ja myös miesopettajan tulisi hallita terveystietoon liittyvät asiat. Kasvattava mies koettiin enemmän erikoisuutena, kun taas naisopettajiin yhdistettiin äidillisyyttä, lempeyttä, huolehtivaisuutta ja rajojen asettaminen. Yhdessä käsityksessä äidillisten ominaisuuksien vuoksi käsitettiin, että naisopettajia on helpompi lähestyä. Saman tapaisia sukupuolistereotyyppioihin liittyviä vastauksia nousi esille myös Jauhiaisen ym. (2012, 91–92, 96) tutkimuksessa. Käsityksistä tulee ilmi, kuinka naista pidetään tärkeämpänä ja parempana kasvattajana lapselle, kuin miestä. Huolehtivaisuus, lempeys ja rajojen asettaminen kuuluvat kasvatusalan ammattilaiselle sukupuoleen katsomatta, mutta kuitenkin ne miellettiin enemmän naisen määreiksi. Kaksi vastaajista toi esille heteronormatiivisuutta toisintavia käsityksiä liittyen vuorovaikutukseen kollegan kanssa. Molemmat käsitykset liittyivät naisrehtorin vähättelyyn ja alempaan arvottamiseen. Jennyn käsityksessä miesrehtori voi ottaa työssään enemmän vapauksia, kuin naisrehtori.

Naisrehtoreissa on enemmän niitä, jotka tulkitsevat sääntöjä tarkasti, koska poikkeuksista tulee huomautuksia. Miesrehtorit soveltavat paljon enemmän eikä siihen tunnuta kiinnittävän huomioita. (Jenny)

Kahdessa käsityksessä sukupuolen koettiin vaikuttavan vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Erilaiset kulttuuritaustat näkyivät yhdessä kirjoitelmassa myös tässä luokassa.

[...] Joskus tällaiset asiat [eivät kuuntele naisopettajaa] tulevat vastaan myös vanhempien kautta. Usein ne ovat jollain tavalla sidoksissa kulttuuritaustaan tms. [...] (Viivi).

Jenny kirjoitti käsityksessä miespuolisten vanhempien puolelta tulevasta naisopettajan vähättelystä. Vähättely ja alempiarvottaminen näkyivät käsitysten mukaan työttölyssä ja haukkumisessa.

[...] *Vanhemmat hyökkäävät useimmiten naisopettajien kimppuun huolineen ja murheineen. Naisopettajia työtellään ja pidetään tunteiden hurlumhein ohjaamina. [...] Kummankin pojan isät vastasivat wilma-viestiini vähätellen, että meniköhän opettajalla nyt tunteisiin ja mitähän tyttö oli ensin tehnyt jne. Pojat ovat poikia- asenne kuului vahvana ja kun asiasta valitti naisopettaja, sitä ei otettu vakavasti. [...] Naisopettajia itketetään vanhempainilloissa ja tapaamisissa henkilökohtaisuuksiin menevällä panettelulla ja usein vielä röyhkeästi yleisön edessä. En ole koskaan kuullut miespuolista kollegaani tölvityn tai haukutun, mutta naiskollegoita useinkin.* (Jenny)

Yhdessä käsityksessä naisten koettiin joutuvan tekemään kouluissa enemmän töitä ja olemaan ahkerampia, ja tarkempia työssään.

Naiset tekevät suhteellisesti paljon enemmän töitä oppituntien ja oppilaiden eteen kuin miehet. (Jenny)

Yhdessä käsityksessä koettiin, että miehet joutuvat tekemään kouluissa vähemmän töitä. Yhdessä käsityksessä koettiin, että naisille suunnataan enemmän sosiaalisiin suhteisiin liittyviä töitä.

[...] *verrattuna miespuoliseen työpariini, minulle ohjattiin lasten sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ongelmia ratkaistaviksi ja työparilleni enemmän teknisiin asioihin.* (Sara)

Samansuuntaisia käsityksiä on ollut myös aiemmassa tutkimuksessa liittyen opettajankoulutukseen ja opetusharjoitteluun (Jauhiainen ym. 2012, 69, 96). Jauhiaisen ym. (2012, 64) tutkimuksessa teknisten töiden suuntaaminen miesopiskelijoille näkyy jo opettajankoulutuksessa. Reilu puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että miesopettajia pyydetään usein apuun teknisissä ongelmissa. Jauhiaisen ym. (2012) tutkimuksessa naiset kokivat, että ryhmätyöskentelyssä naisilta odotetaan enemmän ja miehet pääsevät vähemmällä. Miehet kokivat naisia enemmän, että olivat hyötyneet sukupuolestaan esimerkiksi henkilökohtaisessa ohjauksessa. Enemmistö vastaajista piti yliopistoa kuitenkin kohtuullisen tasarvoisena ja koki tasa-arvo-ongelmia esiintyvän enemmän työelämässä. Jauhiaisen ym.

tutkimuksen mukaan yli 80 prosenttia vastaajista koki sukupuolen vaikuttavan työelämässä. Miehiä arvostettiin naisopettaja enemmän työelämässä. (Mt. 2012, 4, 64, 69, 71, 72, 110.) Myös valtioneuvoston selonteossa (2010, 65) naiset kohtaavat työelämässä enemmän syrjintää ja haittaa sukupuolesta, kuin miehet. Syrjintä näkyy eniten arvostuksessa ja palkkauksessa (Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta 2010, 65).

7.2.2 Heteronormatiivisuus luokanopettajien omassa opetuksessa

Tämä alaluku liittyy toiseen tutkimuskysymykseen. Opettajat pohtivat käsityksiä, joita he ylläpitävät sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta omassa opetuksessa. Pääluokka heteronormatiivinen toimintakulttuuri sisältää kaksi yläluokkaa: *opettajan oma opetus* ja *koulun muu toimintakulttuuri*. Opettajien heteronormatiiviset käsitykset omassa opetuksessa liittyivät *ennakkokäsityksiin, näennäiseen yhdenvertaisuuteen, perusopetuksen opetussuunnitelman ymmärtämättömyyteen, oppilaille annettaviin tehtäviin, puheeseen* ja siihen, että *tasa-arvoa pidettiin toteutuneena* (Ks. Taulukko 8).

TAULUKKO 8. Sisällönerittelyä pääluokassa heteronormatiivinen toimintakulttuuri.

Pääluokka: HETERONORMATIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI
Omassa opetuksessa (7)
Ennakkokäsitykset (1)
Näennäinen yhdenvertaisuus (3)
Opetussuunnitelman arvojen ja periaatteiden ymmärtämättömyys (3)
Oppilaille annetaan eri tehtäviä riippuen sukupuolesta (1)
Puhe (4)
Tasa-arvoa pidetään toteutuneena (2)

Viisi opettajista toi esille käsityksiä, joissa he ylläpitävät sukupuolta ja heteronormatiivisuutta omassa opetuksessa. Puolet vastaajista toi esille kirjoitelmissa kaksijakoisen sukupuolen ylläpitämisen puhutussa kielessä osana opettajan työtä. Opettajat tytöttelevät ja pojittelevat oppilaita omassa opetuksessa ja koulun arjessa. Oppilaita kutsuttiin juridisen sukupuolen mukaan, silloin kun haluttiin kohdistaa käsky tai puhe tietyille ryhmälle.

Joskus saatan käyttää ilmaisua ”tytöt” ta ”pojat”, kun kohdistan puheeni vaikkapa luokan takana pulisevaan poikaporukkaan. (Maiju)

Osa opettajista tiedosti termien käyttämisen ongelmallisuuden.

Toisaalta myönnän, että välillä käytän ”tytöt” ja ”pojat” käskyjä, mutta tiedostan näiden termien osittaisen ongelmallisuuden. Mitä jos lapsi ei itsekään tiedä, mitä sukupuolta edustaa? (Carita)

Siitä huolimatta, että osa opettajista ymmärsi sukupuolen mukaan puhuttelemisen ongelmallisuuden, he aikoivat jatkaa oletetun sukupuolen mukaista puhuttelua. Osa opettajista ei kokenut työttelyssä ja pojittelussa mitään vikaa tai ongelmaa.

Mielestäni sukupuolitietoisuus on tärkeä asia ja opettajan on tehtävä ajatus-työtä sen kanssa. Sitä ei saa kuitenkaan viedä ”yli” eli lasten kanssa on pysyttävä elämään normaalia arkea eikä opettajan tarvitse mielestäni soimata itseään satunnaisista ”tytöt tekkää sitä” tai ”aina te pojat ” lipsahduksista. Lapset kuulevat kielenkäytössä tällaista varmasti muuallakin. (Meri)

Merin käsityksessä, sukupuolen mukaan puhuttelu on hyväksyttävää, koska lapset kuulevat sitä muuallakin. Kutsumalla oppilaita sukupuolen mukaan, opettaja samalla ylläpitää heteronormatiivista oletusta siitä, että on olemassa vain tyttöjä ja poikia, ja oletusta siitä, että tyttöjen tai poikien ryhmä sisältää vain tietynlaisia tyttöjä ja poikia. Silloin muunsukupuolisen oppilaan arki voi olla näkymättömänä oloa (Tanhua & Mustakallio & Karvinen & Huuska & Aaltonen 2015, 25; Tainio 2009, 180). Tämä heteronormatiivinen käsitys näkyy myös Viivin käsityksessä.

Vaikka luokittelua ei nykyään saisi niin korostaa tai edes käyttää, mielestäni silti pojat ovat poikia ja tytöt tyttöjä enkä ymmärrä miksi on väärin nykyään sanoa poikia pojiksi ja tyttöjä tytöiksi (Osa selittää seksuaalisen suuntautumisen ja sen vapauden kautta syytä sille ettei saa jaotella, mutta en itse näe tällä tässä tilanteessa yhteyttä seksuaalisuuteen). (Viivi)

Viivin käsityksestä käy ilmi, että opettajat eivät välttämättä ymmärrä miksi sukupuolen mukaan puhuttelu voi olla syrjivää. Kaikki lapset eivät tunne kuuluvansa tyttöjen tai poikien ryhmään tai tunne olevansa normin mukainen feminiininen tyttölapsi tai maskuliininen poikalapsi. Silloin he voivat tuntea itsensä vääränlaisiksi ja näkymättömiksi tämän kaltaisissa puhutteluissa, jossa opettaja määrittää lapsen sukupuolen ja jossa sukupuoli määritetään kapeasti (Jääskeläinen 2015, 10,13; Tanhua ym. 2015, 25; Saarikoski ym. 2013, 9–11; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Jokaisella, myös lapsella, on itsemääräämisoikeus

omaan sukupuoleen (Jääskeläinen 2015, 13; Tanhua ym. 2015, 25; Saarikoski ym. 2013, 60–61). Yksi opettaja toi käsityksissään esille sukupuoleen liittyvät ennakkokäsitykset omassa opetuksessa.

Sukupuoli ohjaa fyysisten ominaisuuksien kautta monia asioita, liittyen esimerkiksi koulutukseen ja kasvatukseen. Vaikka eri sukupuolta olevia ihmisiä voidaan esimerkiksi kasvattaa samalla tavalla ja suhtautuminen eri sukupuolta oleviin ihmisiin voi olla hyvinkin yhtenevää, miellän sukupuolen vaikuttavan ennakkokäsityksiin ihmisestä ja sitä kautta siihen, millä tavalla ihmiseen suhtaudutaan. (Sara)

Sama opettaja kirjoitti jakavansa tytöille enemmän vastuutehtäviä, koska he suoriutuvat niistä paremmin. Opettajan käsityksessä pojat sen sijaan eivät suoriudu niistä niin hyvin, joten he eivät yleensä saa vastuutehtäviä. Joskus kuitenkin joku poika voi myös saada vastuutehtävän, jos opettajan oletetun sukupuolen johdattamista ennakkokäsityksistä huolimatta, opettaja kokee oppilaan siihen pystyvän.

Yleisesti voi sanoa, että tytöille annan helpommin vastuutehtäviä, mutta myös sellaisille pojille, joiden koen tehtävistä selviytyvän. En tiedä miksi suuriosa tytöistä pystyy ottamaan enemmän vastuuta poikiin verrattuna [...] (Sara)

Käsityksestä käy ilmi, että myös poikaoppilas voi pystyä yhtä lailla tekemään vastuutehtäviä, mutta opettajan ennakkoluulojen vuoksi, he eivät vastuutehtäviä niin usein saa. Tytöt nähdään ryhmänä vastuullisista tehtävistä suoriutuvia oppilaita. Luokassa kuitenkin on myös niitä tyttöoppilaita jotka eivät suoriudu vastuutehtävistä yhtään poikia paremmin. Sukupuoleen liitetyt oletukset taidoista ja niiden mukaan annetut tehtävät eivät kannusta yhdenvertaisesti tyttöjen ja poikien oppimista (Jääskeläinen ym. 2015, 17; Tainio 2009, 180). Opettajien jatkuva työttöily ja pojittelu antaa oppilaille ylikorostuneen kuvan sukupuolen merkityksestä (Mt. 2015, 26).

Kahdessa kirjoitelmassa sukupuolten välistä - ja seksuaalista tasa-arvoa pidettiin toteutuneena. Jennyn käsityksessä tasa-arvokeskustelu pitäisi suunnata enemmän luokan ryhmäkokoihin.

En siis koe, että seksuaalinen tasa-arvo olisi koulun arjessa suuri ongelma, mutta tasa-arvo on. Nykyisillä resursseilla ja ryhmäkoilla ei tasa-arvo toteudu; heikot vetävät kaiken huomion ja lahjakkaat saavat tehdä itsenäistä työtä. Opettajan aika ei riitä lahjakkaiden oppilaiden motivoimiseen, kun heikkojen oppilaiden opetukseen menee niin paljon aikaa ja voimavaroja eivätkä he kykene itsenäiseen työskentelyyn kuten lahjakkaat oppilaat (Jenny).

Koulumaailmassa näen tytön ja pojan roolit suhteellisen tasa-arvoisina (Viivi).

Jenny toi kirjoitelman muissa kohdissa esille naisten ja miesten epätasa-arvon koulun toimintakulttuurissa. Mikaelin käsityksessä tasa-arvoasiat ovat olleet koulussa esillä pitkään

Tasa-arvokysymykset ovat olleet koulussamme esillä pitkään. En itse oikeastaan ajattele asiaa sukupuolten välisenä tasa-arvona, vaan yksilöiden välisenä tasa-arvona. [...] Ammattiani ajatellen en ole joutunut miettimään sukupuoliin liittyviä asioita lainkaan. Tai en ole laittanut itseäni miettimään tätä ennen J. Tasa-arvosuunnitelmia tms. on esitelty opettajan kokouksissa ja asian on ollut läsnä niiden kautta, mutta en koe niiden vaikuttaneen itseäni juurikaan (Mikael).

Mikael kokee tasa-arvon koskevan oppilaita yksilöinä, ei sukupuolina. Oppilaiden ajattelu yksilöinä on nähty pitkään tasa-arvona, mutta se voi olla tehotonta, koska opettajan toiminta voi olla piiloista ja silloin hän voi kohdistaa oppilaille erilaista kohtelua tiedostamatta (Lampela 1996, 6–7; Tarmo 1992, 284). Mikaelin kirjoitelmassa tyttöjen ja poikien sukupuolta yli korostettiin kirjoitelman muissa kohdissa, eikä muita sukupuolen muotoja ollut otettu huomioon. Samalla tavoin oli myös kahden muun opettajan kirjoitelmissa. Myös Tarmon (1992, 284–297) ja Lampelan (1996, 70–71) tutkimuksissa opettajat ja muu kouluhenkilöstö painottivat oppilaita yksilöinä, mutta toivat myöhemmissä käsityksissä kuitenkin ilmi määrällisiä ja laadullisia eroja tytöissä ja pojissa, jolloin sukupuolten yhdenvertaisuus jäi vain näennäiseksi.

Kolme opettajaa ei tiennyt miten sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä asioita käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Muutamille aihe oli sellainen, johon haluttiin perehtyä, mutta johon ei oltu vielä perehdytty.

Siihen kohtaan en vielä hirveenä oo perehtyny kyllä.. Pitää perehtyä enemmän, mutta varmaa sitä tasa-arvosuutta on koko aika niinku kaikessa korostetaan enemmän. Se on varmaa isoimpia.. Ei sitä kyllä korosteta mitenkää.. Tuota.. Ei sitä korosteta mun mielestä.. Ainakaa niissä isoimmissa uudistuksissa.. Että olis mitää muuttunu ainakaan (Eetu).

Nyt kouluissa pitäisi ajatella oppilaita sukupuolettomina olentoina ja opettaa kaikkia samalla tavalla. [...] (Jenny)

Jennyn vastauksesta käy ilmi tietämättömyys valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toimintakulttuurin arvoperusteista ja Opetushallituksen yleisestä linjauksesta. Opetushallituksen linjauksessa opetus on sukupuolitietoista. Siinä ei ole tarkoitus pyyhkiä tyttöjen ja poikien sukupuolta pois vaan ymmärtää sukupuoli moninaisena ja biologiaa laajempänä ilmiönä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28; Opetushallitus.) Viivin vastauksessa oli otettu huomioon sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden hyväksyminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelmassa sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden näkemys rajoittuu mielestäni kuitenkin yleisellä tasolla erilaisuuden ja moninaisuuden hyväksymiseen ja näiden asioiden yleisiin tavoitteisiin. Mielestäni opetussuunnitelma sisältää nämä asiat kulttuurisen moninaisuuden elementissä, yhteisöllisen toiminnan elementeissä sekä itsenäisen kasvun ja kehityksen tukemisen kautta, etenkin alemmilla luokilla (Viivi).

Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden hyväksyminen ei kuitenkaan rajoitu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus termin yhteyteen. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee olla sukupuolitietoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28). Viivin käsityksessä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninainen hyväksyminen näkyi kirjoitelmassa vain mainintana, esimerkiksi sukupuolen nähtiin olevan vielä kaksijakoinen.

7.2.3 Heteronormatiivisuus koulun muussa toimintakulttuurissa

Tämä alaluku liittyy toiseen tutkimiskysymykseen ja samaan pääluokkaan, kuin edellinen alaluku, jossa opettajat pohtivat omaa opetusta. Tässä alaluvussa opettajat pohtivat käsityksiä sukupuolen ja heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun muussa toimintakulttuu-

rissa. Käsitukset liittyivät *lasten omaan toimintaan, fyysisiin ympäristöihin, lasten omaan toimintaan, opettajankoulutuksen riittämättömyyteen, oppimateriaaleihin, sukupuolitettuihin ryhmittelyihin, arvokysymyksiin ja koulua ympäröivään kulttuuriin.*

TAULUKKO 9. Sisällönerittelyä pääluokassa heteronormatiivinen toimintakulttuuri.

Pääluokka: HETERONORMATIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI
Koulussa / kouluissa (8)
Fyysiset ympäristöt (2)
Lapset itse (5)
Opettajankoulutuksesta ei saanut tietoa sukupuolitietoista opetuksesta (6)
Oppilailta odotetaan eri asioita riippuen sukupuolesta (2)
Oppimateriaalit (2)
Sukupuolitettut ryhmäjaot (4)
Sukupuoli ja seksuaalisuus arvokysymyksinä (2)
Ympäröivä kulttuuri (2)

Kaikki opettajat toivat kirjoitelmissa esille sukupuolta ja heteronormatiivisuutta toisintavia käsityksiä koulun toimintakulttuurissa. Kuusi opettajista oli sitä mieltä, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut tietoa riittävästi tai ollenkaan sukupuolitietoista kasvatuksesta. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni myös Euroopan perusoikeusviraston tutkimuksessa, jossa haastateltujen kasvatusalan ammattilaisten mukaan (Irlantia lukuun ottamatta) opettajat eivät olleet saaneet koulutuksessaan tietoa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin liittyvistä asioista (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights 2016, 37). Myös Jauhaisen ym. (2012, 76) tutkimuksessa todettiin luokanopettajien koulutuksessa olevan vähemmän sukupuolitietoista opetusta, kuin esimerkiksi asiantuntijoilla. Tutkimuksessa noin kolmasosa luokanopettajista oli sitä mieltä, että opetusta aiheesta ei ole tarpeeksi ja muutamissa vastauksissa sukupuolitietoista opetusta oli ollut hyvin vähän tai ei ollenkaan (Mt. 2012, 76).

Viisi vastaajista toi esille käsityksiä siitä, kuinka lapset toisintavat heteronormatiivisuutta koulun toimintakulttuurissa. Opettajien käsityksissä oppilaat haluavat kuulua, joko tyttöihin tai poikiin. Tämä näkyy Mikaelin ja Caritan käsityksissä.

Lapset ovat kuitenkin tarkkoja sukupuolisuudestaan ja tuovat sen helposti keskusteluihinkin mukaan. Tällöin he tuovat esille myös sen, millaisia käsityksiä heillä on omasta ja vastakkaisesta sukupuolesta. (Mikael)

Lapsille on usein myös tärkeää tietää, mihin ryhmään he kuuluvat, tyttöihin vai poikiin. (Carita)

Maijun ja Eetun käsityksissä oppilaat toimivat enemmän saman sukupuolen mukaisissa ryhmissä välitunnilla, luokassa ja liikunnassa.

[...] esimerkiksi liikunnassa oppilailta tulee usein toiveita, että voitaisiin pelata tytöt vastaan pojat joukkueissa. (Maiju)

Varsinkin välitunnilla yhdessä tekemistä sukupuolen sisällä usein. Myös luokassa halutaan enimmäkseen tehdä ryhmätöitä saman sukupuolen sisällä. (Eetu)

Jennyn kirjoitelmassa oppilas halusi viettää aikaa koulussa eri sukupuolen ryhmässä, kuin sukupuoli johon itse kuuluu. Lapsi toimi eri tavoin, kun valtaosa lapsista ja häntä alettiin nimitellä homoksi. Tämän käsityksen mukaan pojat suosivat sellaisia poikia, jotka viettävät aikaa toisten poikien kanssa eikä tyttöjen. Kun lapsi toimii eri tavoin, häntä kiusataan suuremmalla todennäköisyydellä.

Tunnilla on jouduttu muun muassa miettimään mitä tarkoittaa homo ja huora. Lapset viljelevät näitä whatsapp-viestiketjuissaan [...] Olemme keskustelleet mitä tarkoittaa homo ja miten sellaiseksi tullaan. Poikien mielestä luokkamme yksi poika, joka kulkee koulussa tyttöporukassa, on homo. Luokassa on keskusteltu, miten seksuaalisuus voi olla erilainen eri ihmisillä ja itse siihen ei voi vaikuttaa tai että se ei ole opittua ja tarttuvaa. Että homous ja lesbous ei ole sairaus ja että seksuaalisuus kehittyy vasta myöhemmin, eikä monikaan murrosikäinen vielä tiedä itsekään kumpi sukupuoli häntä kiinnostaa.. (Jenny)

Heteronormatiivisuus näkyy opettajien käsitysten mukaan lasten toiminnassa siten, että myös lapset itse odottavat, että pojat ja tytöt ovat tietynlaisia ja toimivat tietyllä tavalla. Silloin, kun lapsi rikkoo heteronormatiivisia sääntöjä, ja tekee vastoin oletuksia, häntä rangaistaan (Butler 1990a, 69–71). Jennyn kirjoitelmassa muut, heteronormin mukaiset oppi-

laat rankaisivat poikaa henkisellä väkivallalla (Karvinen 2010, 121; Butler 1990a, 69–71). Homo terminä ei ole negatiivinen ja voi kuvastaa identiteettiä sukupuolesta huolimatta, mutta haukkumasanana se loukkaa monia (Karvinen 2010, 120–121). Haukkumasanoina homo tai huora viittaavat heteronormiin, koska molemmilla termeillä on sukupuolittunut leima huolimatta niiden miellelyhtymästä seksuaalisuuteen (Lehtonen 2003, 151). Heteronormatiivisessa koulun toimintakulttuurissa jokaiseen tyttöön voi kohdistua huorittelua tai poikiin homottelua (Mt. 2003, 151). Lehtosen (2003, 151) mukaan huorittelu ja homottelu liittyy oikeanlaisen seksuaalisuuden tavoitteluun, jossa tyttöjä varoitetaan huorittelulla, ja poikia pelotellaan homottelulla tai homon leimalla. Näin haukkumasanoihin liittyy oletus tietynlaisesta mieheydestä ja naiseudesta (Mt. 2003, 151).

Puolet opettajista toi esiin sukupuolitetut ryhmäjaot. Yhdessä käsityksessä oppilaiden ryhmittely tyttöjen ja poikien mukaan liittyi ruokajonoihin ja työrauhan saamiseen.

[...] olen huomannut, että koulun arjessa oppilaita jaetaan hyvin vahvasti sukupuolen mukaan esimerkiksi ryhmiin. On tyttöjono ja poikajono ruokailuun mentäessä. Tai sitten on tyttö-poika-jono jossa joka toinen on tyttö ja joka toinen on poika. Viimeisen tavoite on tietenkin rauhoittaa jonossa tapahtuvaa kuhinaa ja kähinää. Ruokalassa yhteen pöytään saa mennä kolme tyttöä ja kolme poikaa. (Meri.)

Merin käsityksessä oppilaita ryhmitellään koulun toimintakulttuurissa tyttöihin ja poikiin oletuksena, että tytöt ovat rauhallisempia kuin pojat. Poikia pidetään viltteinä ja äänekkäinä, joten tyttöjen tehtävänä on rauhoittaa poikia. Jauhiainen ym. (2012, 64) mukaan yliopisto-opettajat vahvistavat sukupuolijakoa jo opettajankoulutuksessa. Luokanopettajista 23 prosenttia oli sitä mieltä, että näin tapahtuu hyvin tai melko usein (Jauhiainen ym. 2012, 64). Tässä tutkimuksessa kolmen opettajan käsitykset oppilaiden ryhmittelystä sukupuolen mukaan liittyivät liikunnan oppiaineeseen ja siihen liittyen fyysisiin tiloihin, kuten pukuhuoneisiin. Sukupuolitettuja liikuntatunteja pidettiin käytännöllisinä opettajan oikeusturvan kannalta. Tyttöjen ja poikien erilliset pukuhuoneet nähtiin sukupuolia huomioivana asiana. Vaikka Maijun käsitys sukupuolen määrittelystä on ollut kirjoitelmassa moninainen, niin silti tässä yhteydessä hän ei pohtinut fyysisiä tiloja muunsukupuolisen oppilaan näkökulmasta.

Vaikka sukupuolien välistä kuilua yrittäisi kuinka tasoittaa ja ajatella, ettei asialla ole ”suurta merkitystä”, on mielestäni kuitenkin asianmukaista pitää tytöt ja pojat erillään esimerkiksi juuri pukuhuonetilanteissa (Sara).

Liikunnassa ryhmäjaot on vielä melko vahvasti tehty sukupuolen mukaan ihan käytännön syistä. Jos opettaja vie ryhmänsä uimaan tai joutuu vahtimaan suihkussa käyntiä, on opettajan oikeusturvan kannalta varmempaa, että on samaa sukupuolta ryhmänsä kanssa. (Jenny.)

Sukupuolet huomioidaan kasvatustyössä suomalla tytöille ja pojille omat pukuhuonetilat (Maiju).

Kahden opettajan käsityksissä opettajat usein odottavat oppilailta erilaista käytöstä sukupuolesta riippuen. Oletetut luonteenpiirteet liittyvät esimerkiksi siihen, miten oppilaita ryhmitellään käytännössä sukupuolen mukaan koulun toimintakulttuurissa. Caritan ja Viivin käsityksissä tytöiltä ja pojilta vaaditaan eri asioita ja heille sallitaan eri asiat.

Koulussa mielestäni opettajat usein saattavat odottaa tytöiltä rauhallista käytöstä oppitunneilla ja ahkeraa opiskelua. Pojille puolestaan helpommin sallitaan rämäpäisyys ja keskittymisvaikeudet. (Carita.)

Kuitenkin koen, että joskus poikien keskuudessa sallitaan herkemmin tietynlaiset käyttäytymismallit kuin tyttöjen keskuudessa, esimerkiksi äänekkyyden tunneilla tai levottomuus ja liike. Tytöiltä ehkä kuitenkin odotetaan luonteenomaista rauhallisempaa käyttäytymistä kun taas pojille rauhattomuus ja äänekkyyden mielletään luonteenomaiseksi ja näin ehdot eivät aina tunnu olevan samat (Viivi).

Käsityksissä tulee ilmi heteronormatiivinen ajattelu, jossa yleisesti ajatellaan tiettyjen erilaisten määreiden kuvaavan tyttöjä ja poikia omina ryhminään (Teräs 2015, 57–68; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Poikiin liitettäviä määreitä oli äänekkyyden, levottomuuden, rämäpäisyyden ja keskittymiskyvyttömyyden. Tyttöihin liitettäviä määreitä oli rauhallisuuden ja ahkeruuden. Myös Vuorikosken (2003), Lampelan (1996) ja Tarmon (1992) tutkimuksissa tytöt nähtiin enemmän kiltteinä ja heiltä myös odotettiin sitä. Tytöt nähtiin helpommin kontrolloitavina ja näkymättöminä, kun taas pojat nähtiin aktiivisina, joilla on enemmän häiriökäyttäytymistä (Lampela 1996, 70–71; Tarmo 1992, 288; 290). Vuorikosken (2003)

tutkimuksessa opettajaopiskelijat muistelivat, että tytöt olivat usein tunnollisia ja ahkeria, koska niin sai paremmin hyväksyntää opettajalta (Vuorikoski 2003, 141–146).

Kahdessa käsityksessä mainittiin oppimateriaalien heteronormatiivisuus. Tämä näkyy liikunnan suorituskriteereissä, jotka on sukupuolitettu. Niissä naiset ja miehet nähdään joukkona tietynlaisia ihmisiä. Jennyn käsityksessä sukupuolten tasa-arvo ei näy oppikirjoissa, kuin korkeintaan pinnallisesti.

Liikunnan valtakunnallisissa testeissä tytöille ja pojille on kuitenkin eri suorituskriteerit, mikä on perusteltu sukupuolten välisillä eroilla fyysisissä ominaisuuksissa (Maiju).

Tasa-arvo ei myöskään näy opetusmateriaaleissa kuin korkeintaan pinnallisesti, käytetään yhtä lailla tyttöjen ja poikien nimiä hahmoissa (Jenny).

Kaksi opettajaa koki sukupuolet tasa-arvoisiksi koulussa ja käsitti sukupuolen vaikuttavan ainoastaan liikunnan oppiaineessa. Lampelan (1996, 70) tutkimuksessa oli samanlaisia lukujärjestysteknisiä käsityksiä, joissa rehtorit käsittivät sukupuolella olevan merkitystä vain liikunnan ja käsityön oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa liikunnan ryhmäjaot tyttöihin ja poikiin koettiin käytännöllisiksi. Käsityksissä ei otettu huomioon muunsukupuolisia, eikä sukupuoliin liittyviä muita ongelmia nähty olevan.

Liikunnassa ryhmäjaot on vielä melko vahvasti tehty sukupuolen mukaan ihan käytännön syistä. Jos opettaja vie ryhmänsä uimaan tai joutuu vahtimaan suihkussa käyntiä, on opettajan oikeusturvan kannalta varmempaa, että on samaa sukupuolta ryhmänsä kanssa. (Jenny)

Ainoat ongelmat liittyvät liikuntatunteihin: naisopettaja ei voi mennä poikien pukuhuoneeseen. Vaikka sukupuolien välistä kuulua yrittäisi kuinka tasoittaa ja ajatella, ettei asialla ole ”suurta merkitystä”, on mielestäni kuitenkin asianmukaista pitää tytöt ja pojat erillään esimerkiksi juuri pukuhuonetilanteissa. Tällöin myöskään en koe, että naisopettaja olisi tervetullut poikien pukuhuoneeseen tai miesopettaja tyttöjen pukuhuoneeseen. Mielestäni ratkaisu on, että pukuhuoneissa olisi samaa sukupuolta olevat valvojat. (Sara)

Tanhuan ym. (2015, 26) mukaan kouluissa tulisi olla myös sukupuolineutraaleja wc- ja pukuhuonetiloja. Pukuhuonetiloihin voi lisätä yksityisyyttä suihkuverhoilla ja erillisillä

vaatteiden vaihtokopeilla (Mt. 2015, 26). Kaksi vastaajista toi esille käsityksissä ympäröivän kulttuurin, kuten kodin ja yhteiskunnan vaikutuksen koulun toimintakulttuuriin. Merin ja Caritan käsityksissä vanhempien nähtiin vaikuttavan siihen minkälaisen sukupuolen mallin lapsi saa.

Ympäröivä yhteiskunta määrittelee sukupuolen tänä päivänä vielä hyvin perinteisesti, joskin koko ajan on nähtävissä yhä enemmän sukupuolitietoisempää kasvatusta ja esimerkiksi viestintää [...] Biologisen sukupuolen ollessa ilmeinen asia jo varhaislapsuudesta saakka, vaikuttaa ympäröivä kulttuuri ja muut ihmiset siihen, millaisen "mallin" yksilö saa sukupuolestaan (Meri).

Jo lapsena omat kiinnostuksen kohteet, vaatteet ja kaverit tulee valittua oman sukupuolen mukaan – jos sitä ei tee itse tietoisesti, voivat vanhemmat vaikuttaa siihen tekemällä sukupuolittuneita valintoja lapsensa puolesta [...] Koska koulu on vanha instituutio, ylläpitää se helposti jämähtäneitä käsityksiä sukupuolesta. (Carita)

Käsityksissä vanhemmat ja muu ympäristö voivat vaikuttaa lapsen kasvatukseen, vaatteiden valintaan ja kavereihin lapsen sukupuolen mukaan. Silloin lapsi oppii miltä tyttöjen ja poikien kuuluu näyttää ja mitä sukupuolta kavereiden tulisi edustaa. Lapsen kotona opitut mallit vaikuttavat myös koulun toimintakulttuuriin.

7.3 Luokanopettajien käsityksiä heteronormatiivisuuden purkamisesta koulun toimintakulttuurissa

Tässä alaluvussa tarkastelen kolmatta tutkimuskysymystä: Miten luokanopettajat kokevat heteronormatiivisuutta purettavan koulun toimintakulttuurissa? Käsitykset jakaantuivat kolmeen eri pääluokkaan, jotka olivat 1. Heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri luokanopettajien omassa opetuksessa, 2. Heteronormatiivisuutta purkava toiminta koulun muussa toimintakulttuurissa, 3. Sukupuolitietoisien toimintakulttuurin kehittäminen luokanopettajien käsityksissä. Olen esittänyt pääluokat omina alalukuinaan.

7.3.1 Heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri luokanopettajienopettajien omassa opetuksessa

Luokanopettajat pohtivat, millä tavoin he purkavat heteronormatiivisuutta omassa opetuksessa osana koulun toimintakulttuuria. Käsitykset liittyivät yläluokkiin: *sukupuoleen perustuvia jakoja ei tulisi tehdä, jokainen oppilas tulisi huomioida yksilönä, kaikille tulisi olla samat säännöt ja velvoitteet, opettajan omat kokemukset ja perehtyneisyys, opettajan asenne ja puhe.* (Ks. Taulukko 10). Pääluokka heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri jakaantui kahteen yläluokkaan, jotka olivat *opettajan oma opetus* ja *koulun muu toimintakulttuuri*. Tarkastelen heteronormatiivisuutta purkavaa koulun muuta toimintakulttuuria seuraavassa alaluvussa.

TAULUKKO 10. Heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri omassa opetuksessa.

Pääluokka: HETERONORMATIIVISUUTTA PURKAVA TOIMINTAKULTTUURI
Omassa opetuksessa (8)
Ei sukupuoleen perustuvia jakoja (2)
Jokainen oppilas on yksilö (6)
Kaikilla samat säännöt ja velvoitteet (3)
Omat kokemukset ja perehtyneisyys (4)
Opettajan asenne (1)
Puhe (3)

Kaikkien opettajien kirjoitelmissa oli mainittuna joitakin käsityksiä heteronormatiivisuuden purkamisesta omassa opetuksessa. Kuusi opettajista korosti käsityksissä oppilaiden kohtaamista yksilöinä.

Kasvatustyössä pyrin siihen, etten korosta liikaa lasten sukupuolta. Kaikki saavat osallistua kaikkiin leikkeihin, ei ole olemassa tyttöjen tai poikien värejä tai leluja ja jokaista oppilasta tulee kunnioittaa yksilönä (Carita).

[...] jokainen saa olla oma itsensä ja toteuttaa itseään tyttönä, poikana tai jonain muuna. [...] Sukupuolten väliset erot huomioin kasvatustyössäni sillä tavoin, että esimerkiksi kirjoitelmissa, kuvaamataidoissa ja käsitöissä oppilaat saavat usein päättää itse työn aiheen oman mielenkiinnon mukaan, kunhan noudattaa annettua tehtävänantoa (Maiju).

Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen näkyi näissä käsityksissä siten, että leikkejä, värejä tai pelejä ei sukupuolitettu, tehtävät annettiin mielenkiinnon mukaan ja oppilas sai ilmaista sukupuoltaan vapaasti. Suurin osa opettajista ei tuonut esimerkkejä tarkemmin siitä millä tavoin yksilöllinen kohtaaminen opetustyössä tapahtuu.

Koitan kohdata kaikki yksilöinä. [...] Olen kohdannut oppilaat yksilöinä, enkä ole asettanut ainakaan tietoisia stereotyyppioita. (Eetu)

Pyrin näkemään oppilaat ensisijaisesti yksilöinä, en tyttöinä ja poikina (Sara).

Oppilaiden, leikkien, värien ja mielenkiinnonkohteiden ryhmittely tytöille ja pojille ominaisina ylläpitää heteronormatiivisuutta (Teräs 2015, 61–63; Saarikoski ym. 2013, 32). Kun taas oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ja opetus purkaa heteronormatiivisuutta. Kolme vastaajista toi kirjoitelmissa esille, että oppilailta on luokassa samat säännöt sukupuolesta huolimatta.

Tytöillä ja pojilla on samat oikeudet ja velvollisuudet luokassani (Sara).

Itse olen pyrkinyt siihen, että oli kyseessä kuka tahansa, vaadin ja sallin kaikille samanlaista käyttäytymistä vaikkakin koen, että sukupuolilla on tietynlaisia erilaisia käyttäytymistyyppijä. (Viivi)

Kolme opettajista toi käsityksissä esille puheen ja keskusteluiden tärkeyden omassa opetuksessa tai koulussa. Keskusteluissa käsiteltiin ammatinvalintoihin liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä ja seksuaalisuuden kirjoja.

Olemme paljon puhuneet esimerkiksi haaveammateista ja oppilaiden mielestä esimerkiksi balettia tanssiva poika on outo. Tällaisia asenteita sitten pyrin keskustelun avulla purkamaan (Maiju).

Opettajat ohjaavat omassa opetuksessaan tiedostamattaan tai tietoisesti oppilaita eri valintoihin liittyen tulevaisuuteen ja ammatteihin. Heteronormatiivisuuden purkamisen kannalta on tärkeää, että opettaja nostaa esille stereotyyppisiä naisten ja miesten koulutussuuntauksia ja ammatteja, sekä yrittää vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa purkaa niitä. (Tanhua ym. 2015, 23.) Jenny toi käsityksessä esille kiusaamisen ja siihen liittyviä syrjiviä normeja. Huorittelu ja homottelu pitävät yllä sukupuoli- ja heteronormatiivisuutta, alistaa naisia ja lietsoo homovihaa (Saarikoski ym. 2013, 33; Gustavsson 2013, 52; Lehtonen 2003, 151).

Kiusaamisen pysäyttäminen on heteronormatiivisuutta purkavaa toimintaa (Saarikoski ym. 2013, 65). Mikael ei tuonut esille keskusteluiden aiheita, mutta koki keskustelut osana opettajan kasvatustyötä tärkeiksi oppilaan sukupuoli-identiteetin rakentumisen kannalta.

Keskustelut ovat tärkeitä jokaisen yksilöllisen (sukupuoli) identiteetin rakentumisen kannalta. [...] Opettajana koen suurta vastuuta siitä, että omilla mielipiteilläni vaikuta liikaa lasten ajatteluun. Haluaisin osata antaa tilan heidän omalle äänelleen (Mikael).

Kahden opettajan vastauksissa heteronormatiivisuutta puretaan omassa opetuksessa siten, että he eivät ryhmittele oppilaita sukupuolen mukaan.

Omassa opetuksessani vältän sukupuoleen perustuvia jakoja (Meri).

Omalta osaltani pidän kiinni koulun linjasta, en jaottele oppilaita sukupuolen mukaan oikeastaan missään tilanteessa. [...] Käsitöissä tytöt ja pojat opiskelevat koulussamme sekaryhmissä ja kaikille on sekä tekstiili- että teknistä työtä alakoulussa yhtä paljon (Maiju).

Maijun käsityksessä opettajan asenne on tärkeä tekijä heteronormatiivisen ajattelumallin purkamisessa omassa opetuksessa.

Opettaja on esimerkki oppilaille kaikessa. Avoimuus ja avarakatseisuus tarttuu helposti lapsiin. Antaa kaikkien kukkien kukkia, se on meidän luokkamme motto (Maiju).

Puolet opettajista toi kirjoitelmissa esille omat kokemukset ja perehtyneisyyden sukupuoli- ja seksuaalisuusasioihin niiden vaikutuksen omaan opetustyöhön heteronormatiivisuutta purkavasti.

Oma valveutuneisuus asioissa, keskustelut ystävien ja työyhteisön kanssa lisää myös tietoisuutta asioista (Maiju).

[...] Olen pyrkinyt myös seuraamaan ajankohtaista keskustelua ja lukemaan aiheeseen liittyviä artikkeleita tai muita kirjallisia tuotoksia (Meri).

[...] elämäkokemus ja suvaitsevaisuus ovat olleet vahvuuteni tilanteissa, joissa seksuaalisuuteen liittyvät asiat nousevat esiin (Jenny).

7.3.2 Heteronormatiivisuutta purkava toiminta koulun muussa toimintakulttuurissa

Tämä alaluku liittyy pääluokkaan heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri. Tässä alaluvussa tarkastelen luokanopettajien käsityksiä siitä millä tavoin heteronormatiivisuutta puretaan koulun muussa toimintakulttuurissa. Käsitykset liittyivät alaluokkiin *sukupuoleen perustuvia jakoja ei tulisi tehdä, jokainen oppilas tulisi huomioida yksilönä, koulutukseen työpaikalla, opettajan sukupuoleen, puheeseen ja rehtorin toimintaan* (Ks. Taulukko 11).

TAULUKKO 11. Heteronormatiivisuutta purkava toimintakulttuuri koulussa.

Pääluokka: HETERONORMATIIVISUUTTA PURKAVA TOIMINTAKULTTUURI
Koulussa / kouluissa (4)
Ei sukupuoleen perustuvia jakoja (1)
Jokainen oppilas on yksilö (2)
Koulutus työpaikalla (2)
Naisia ja miehiä opettajana (1)
Puhe (2)
Rehtori (1)

Tässä yläluokassa käsitykset hajaantuivat useampaan alaluokkaan, kuin toisessa yläluokassa (heteronormatiivisuuden purkaminen omassa opetuksessa), mutta mikään alaluokka ei korostunut erityisesti opettajien käsityksissä. Kahden opettajan käsitykset liittyivät puheeseen.

Meillä asioista puhutaan paljon, avoimesti ja hyväksyvästi. Myös kaikkia mahdollisuuksia sukupuolien välisiä eron tekoja pyritään koulun sisällä purkamaan, jos niitä nyt enää jäljellä onkaan (Maiju).

[...] *seksuaalisuuteen liittyvistä asioista uskalletaan puhua* [...] (Viivi).

Maijun kirjoitelmassa tuli esille sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen tarjoamalla oppilaille sukupuolineutraalit wc-tilat. Maijun koulussa oppilaita ei ryhmitelty kaksijakoisen sukupuolen mukaan, joka näkyi esimerkiksi liikunnanopetuksessa.

Koulussamme on voimassaoleva tasa-arvosuunnitelma, jonka mukaan meillä ei ole esimerkiksi tyttö-poika -ryhmiä liikunnassa eikä tyttöjen ja poikien vessoja erikseen (Maiju).

Caritan käsityksessä pidettiin tärkeänä oppilaiden kohtaamista yksilöinä, jolloin ei anneta lapsen sukupuolen ilmaisun vaikuttaa oletuksiin siitä, mitä hän voi tehdä, ja mitä ei.

Sukupuolen ja seksuaalisuuden tasa-arvo näkyvät koulussa mielestäni siinä, että oppilaita kohdellaan yksilöinä eikä ulospäinnäkyvän sukupuolen anneta rajoittaa lapsen käytöstä tai osallistumista eri asioihin (Carita).

Maiju toi käsityksessä esille rehtorin tärkeän roolin koulun heteronormatiivisuutta purkavassa toimintakulttuurissa. Myös Euroopan perusoikeusviraston (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights 2016, 37) teettämän tutkimuksen mukaan rehtoreiden merkitys on tärkeä silloin kun halutaan saada koulusta turvallinen paikka kaikille sukupuoleen tai seksuaaliseen suuntautumiseen katsomatta.

Meidän koulumme on mielestäni hyvin avoin ja moderni sukupuoliroolien suhteen. Mainitsin rehtorillemme tästä kirjoitustehtävästä oppitunnin alussa ja tämä johti siihen, että hän halusi keskustella sukupuolien välisestä tasa-arvosta oppilaiden kanssa – jälleen kerran. Meillä asioista puhutaan paljon, avoimesti ja hyväksyvästi. Myös kaikkia mahdollisuuksia sukupuolien välisiä eron tekoja pyritään koulun sisällä purkamaan, jos niitä nyt enää jäljellä onkaan (Maiju).

Kaksi opettajaa kirjoitti saaneensa koululta tietoa sukupuoliasioista ja tasa-arvosta.

[...] Sukupuoliasioista olen saanut ammatillista tietoa työpaikkani kautta. Olemme käsitelleet tasa-arvoasioita opettajien kokouksessa sekä olemme saaneet asiasta luettavaksi materiaalia. Lisäksi olemme tutustuneet uuteen opetussuunnitelmaan ja sen kantaan tasa-arvosta. (Maiju).

Scheinin (1991, 32–34) mukaan tarvitaan yhteisöllistä pohdintaa arvoista ja tavoitteista, jotta kirjatut arvot toteutuvat myös toiminnan tasolla. Mikaelin käsityksessä kouluissa tarvitaan erilaisia ihmisiä antamaan erilaisia roolimalleja lapsille.

Kouluissa tarvitaan erilaisia ihmisiä, miehiä ja naisia, antamaan peili jokaisen oppilaan omalle kasvulle ja kehitykselle [...] (Mikael).

Kaikenlaiset aikuiset voivat ilmentää sukupuoltaan moninaisesti, jolloin ”erilaisuus” voi näkyä ulkonäössä tai vaatteissa. Erilaisuus, josta käytän tässä yhteydessä mieluummin sanaa moninaisuus, näkyy ihmisitä kokonaisuuksina. Myös naisella voi olla matala ääni tai hän voi olla lihaksikkaampi ja pitempi, kuin koulussa työskentelevät miehet. Moninaiset lapsien ja aikuisten mallit voivat tulla esille myös muissa näkyvissä artefakteissa, kuten opettajan puheessa, oppikirjoissa ja muissa opetusmateriaaleissa (Jääskeläinen ym. 2015; 21; Saarikoski ym. 2003, 72, 89; Schein 2010, 24; Schein 1991, 32–33). Heteronormatiivisuuden purkaminen artefaktien tasolla vaatii opettajalta tiedostettua toimintaa (Saarikoski ym. 2003, 12; Schein 2010, 24; Schein 1991, 32–33). Tiedostettu toiminta artefaktien tasolla voidaan saavuttaa, kun tiedostetaan koulun toimintakulttuurin syrjivät oletukset, kuten heteronormi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26–30; Schein 1991, 31–38). Keskustellaan niistä yhdessä oppivassa yhteisössä ja pohditaan ovatko ne ristiriidassa kirjattujen arvojen ja tavoitteiden kanssa, sekä miten niitä voisi tiedostaen purkaa näkyvien artefaktien tasolla (Mt. 2014, 26–30; Mt. 1991, 31–38).

7.3.3 Sukupuolitietoisien toimintakulttuurin kehittäminen

Tässä alaluvussa tarkastelen luokanopettajien käsityksiä siitä millä tavoin koulun toimintakulttuuria voidaan kehittää sukupuolitietoisemmaksi. Käsitykset paikantuivat sekä oman opetukseen, että koulun muuhun toimintakulttuuriin. Käsitykset liittyivät tulevaisuuteen, siihen miten pitäisi tehdä joko yleisesti kouluissa tai miten opettajien tulisi toimia. Käsitykset ryhmittäivät alaluokkiin: *sukupuoleen perustuvia jakoja ei tulisi tehdä, lisää tietoa, keskustelut lasten, vanhempien ja kollegoiden kanssa, kohtaamiset ja vuorovaikutus opettajan kanssa, oppimateriaalit, opettajan asenne ja opettajan rooli* (Ks. Taulukko 12).

TAULUKKO 12. Miten heteronormatiivisuutta pitäisi purkaa koulun toimintakulttuurissa?

Pääluokka: HETERONORMATIIVISUUTTA PURKAVA TOIMINTAKULTTUURI
Mitä pitäisi tehdä? (5)
Ei sukupuoleen perustuvia jakoja (1)
Lisää tietoa (3)
Keskustelut lasten, vanhempien, kollegoiden kanssa (2)
Kohtaamiset ja vuorovaikutus opettajan kanssa (1)
Oppimateriaalit (1)
Opettajan asenne / asioista selvää (2)
Opettajan rooli sukupuolitietoisena kasvattajana tärkeä (4)

Viisi opettajista toi esille käsityksiä joita voisi tai pitäisi tehdä kouluissa heteronormatiivisuuden purkamiseksi. Suuri osa tämän yläluokan käsityksistä oli yksittäisiä liittyen sukupuolen ryhmittelyyn ja vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Kolme opettajaa toivoi lisää tietoa, joko yleisesti tai opettajankoulutukseen.

Oman työni kannalta haluaisin saada lisää tietoa seksuaalisuudesta ja sukupuolitietoisuudesta (Carita).

Kahden opettajan käsitykset liittyivät keskusteluihin lasten, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Keskusteluita pidettiin tärkeänä työkaluna heteronormatiivisen ajattelumallin purkamiseen.

Tärkeää olisi ottaa sukupuolten moninaisuus esille aina, kun lapset syystä tai toisesta puhuvat eri sukupuolista. Tällöin opettaja voi selittää tarkemmin asiaa heille. [...] Koulu voisikin ottaa asian puheeksi myös vanhempainilloissa, jolloin pääteemana voisi joskus olla esimerkiksi seksuaalisuus ja sukupuolten moninaisuus lapsen elämässä. Vain keskustelemalla asioista voidaan rikkoa yhteiskunnassamme vallitsevaa heteronormatiivista ilmapiiriä (Carita).

[...] En näe, että nämä asiat [Sukupuoli- ja seksuaalisuus] ovat opettajien huoneessa kuitenkaan kovin paljoa esillä, vaikka niiden ehkä nykyään olisi jo tärkeitä olla (Viivi).

Myös Schein (1991, 32–33) pitää kulttuuriin kuuluvien yhteisön jäsenten keskustelua tärkeänä, jotta arvot toteutuisivat myös käytännöissä. Kouluyhteisöön kuuluviksi voidaan laskea kaikki koulun työntekijät, oppilaat ja vanhemmat. Kahdessa käsityksessä opettajan asennoitumista ja tiedon hakemista pidettiin tärkeinä asioina sukupuolitietoisien toimintakulttuurin kehittämisessä.

Päivittäinen vuorovaikutus ja opettajan oma asennoituminen kantavat varmasti vähitellen hedelmää (Meri).

Sukupuoli- ja seksuaalisuusasiat näkyvät kentällä yhä enemmän ja entistä nuorempien kohdalla, mikä toisaalta haastaa myös opettajia mukautumaan sen mukaisesti ja ottamaan asioista selvää, toisaalta taas olemaan ennakkoluulottomia ja toisaalta hyväksymään ja asennoitumaan tämän mukaisesti (Viivi).

Heteronormikriittisyys voidaan nähdä asenteena, joka tekee normit ja valtasuhteet näkyviksi, ja pyrkii muokkaamaan opetusta siten, että kaikilla on yhtäläiset oikeudet opiskeluun (Saarikoski ym. 2013,11, 65). Yhdessä käsityksessä pohdittiin oppimateriaalien valintaa. Käsityksessä pidettiin tärkeänä, että opettaja osaa valita sellaisia oppimateriaaleja, jotka esittävät sukupuolta moninaisesti.

Oleellisempaa on valita pedagogisesti järkeviä oppimateriaaleja, jotka eivät aseta liian tiukkoja sukupuolirooleja sekä antaa oppilaille mahdollisuus tutustua sukupuolten moninaisuuteen ja tarjota turvallinen paikka myös keskustella siitä (Meri).

Oppikirjojen kautta oppilaille välittyy tietynlainen maailmankuva ja usein yhteiskunnan valtarakenteet ovat nähtävissä niiden kuvituksissa ja teksteissä. Heteronormin mukaisissa oppikirjoissa tytöt ja pojat, sekä naiset ja miehet ovat edustettuina ja muut sukupuolen muodot loistavat poissaolollaan. Silloin, kun oppikirjojen kuvituksiin on valittu vain valkoihoisia naisia ja miehiä, jotka usein esitetään parisuhteessa toistensa kanssa ja heteronormin mukaisissa ammateissa, ne ovat sukupuolirooleiltaan tiukkoja. Heteronormin mukaisia ammatteja on esimerkiksi sellaiset, jossa mies esitetään hierakkisesti korkeampaan ammattiin, kuten johtajaksi ja nainen kuvataan leipomassa tai kotona. Jos oppikirjojen kuvituksissa esimerkiksi sairaanhoitaja kuvataan aina valkoihoisena naisena, niin tummaihoisen tyttö, poika tai muut kuin valkoihoiset tytöt voivat ajatella, että he eivät sovellu

sairaanhoitajiksi. Täten oppikirjojen valinnalla on merkitystä jatko-opintoihin ja työelämään. Opettaja voi valita oppikirjoja joissa sukupuoli on moninaisesti edustettuna tai keskustella oppilaiden kanssa heteronormatiivisista kuvituksista ja miksi kuvituksista puuttuu joukko ihmisiä. (Saarikoski ym. 2013, 63).

Sukupuolitietoinen opettaja purkaa heteronormia aktiivisesti ja siihen kuuluu olennaisesti sellaisten oppimateriaalien käyttö, joissa sukupuolta esitetään moninaisesti (Jääskeläinen ym. 2015; 21; Saarikoski ym. 2003, 72, 89). Yhden opettajan mukaan ryhmäjaot voisi olla ennemmin kiinnostuksen ja motivaation mukaan, ennemmin kuin sukupuolen. Myös tässä liikunta otettiin esimerkiksi.

[...] Ryhmäjaot voisi tehdä liikunnallisen motivaation tai harrastuneisuuden mukaan, jolloin aratkin oppilaat saisivat rohkaisua osallistua peleihin ilman pelkoa, että saman sukupuolen lahjakkaat harrastajat jyräävät pelissä täysin.
(Jenny)

Kaikkien sukupuolien yhdistetyt liikuntatunnit antavat mahdollisuuden eriyttää toimintaa esimerkiksi sen mukaan haluaako pelata rennosti vai kilpailla. Heteronormatiivisuutta purkava opettaja tunnistaa liikuntakulttuuriin liittyviä sukupuolinormatiivisia käytäntöjä ja pyrkii aktiivisesti purkamaan niitä. (Jääskeläinen 2015, 44.) Puolet vastaajista piti opettajan roolia merkityksellisenä ja tärkeänä sukupuolitietoisien kasvatuksen edistäjänä.

Opettaja on avainasemassa sukupuolitietoisessa kasvatuksessa. Ammattilaisina meillä on tietämys siitä, että sukupuolten moninaisuutta on olemassa ja sen huomioiminen lapsen arjessa on tärkeää. [...] (Meri).

Mielestäni opettajalla on merkittävä rooli sukupuolitietoisien kasvatuksen edistäjänä (Carita).

Opettajan rooli on tärkeä heteronormatiivisuuden purkamisessa koulun toimintakulttuurissa, koska opetus ja opettajan työtavat voidaan nähdä osana koulun toimintakulttuuria.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoitus oli tuottaa tietoa luokanopettajien käsityksistä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta, sekä miten luokanopettajat kokevat heteronormatiivisuutta toisinnettavan ja purettavan koulun toimintakulttuurissa. Tarkastelin tuloksia laadullisesti fenomenografisella tutkimusotteella. Tässä luvussa pohdin tutkimuksen johtopäätöksiä, tutkimuksen luotettavuutta ja aiheita jatkotutkimukselle.

8.1 Tulosten koonti ja johtopäätökset

Tähän alalukuun olen koostanut tulokset jokaisesta tutkimuskysymyksestä erikseen. Jokainen tutkimuskysymys muodostaa näin oman alaluvun, jossa tarkastelen tuloksia yhteenvedomaisesti. Lopuksi pohdin mitä johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä.

8.1.1 Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta

Tähän alalukuun olen koostanut opettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta. Käsitykset liittyivät sukupuolen määrittelyyn, sukupuoliin liitettyihin, piirteisiin, ominaisuuksiin ja käytännön tapoihin toimia, sekä käsityksiin heteronormatiivisuudesta.

Suurin osa opettajista (5) käsitti sukupuolen kaksijakoisesti (Ks. Taulukko 6) ja kaikki opettajat (8) liittivät sukupuoliin niille ominaisia, heteronormin mukaisia piirteitä, ominaisuuksia ja käytännön tapoja toimia (Ks. Taulukko 7). Kaksijakoinen sukupuoli nähtiin samalla tavalla, kuin Butlerin (1990a; 1990b) heteroseksuaalisessa matriisissa, jossa nähtiin olevan vain naisia ja miehiä. Sukupuolen kaksijakoisuutta perusteltiin biologisin, lääketieteellisin ja juridisin perustein. Näissä diskursseissa normalisoidaan heteroseksuaalisuus, koska sillä turvataan heteronormatiivisuuden jatkuminen (Butler 1990a, 69, 71). Sukupuoli nähtiin pysyvänä ja sukupuoli-identiteetti nähtiin olevan sosiaalisen sukupuolen ilmentymä, joka on seurausta biologisesta naisen tai miehen sukupuolesta (Mt. 1990a, 69–70). Tyttöjen ja naisten, sekä poikien ja miesten sukupuoliin liitettiin heteronormin mukaisia feminiinisiä ja maskuliinisia ominaisuuksia ja määreitä (Salomäki 2011, 15; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Sukupuoliin liitettyjä feminiinisiä ja maskuliinisia piirteitä, ominaisuuksia ja käytännön tapoja toimia (Ks. Esim. Teräs 2015, 62) perusteltiin sillä, että

biologia ja geenit antavat sukupuolille tiettyjä mahdollisuuksia ja rajoituksia. Käsitteissä tytöt nähtiin heteronormin mukaan passiivisempina ja pojat aktiivisina toimijoina. Nämä näkyvät harrastuksissa ja välituntileikeissä. Poikien koulutyöskentelyyn liitettiin negatiivisia piirteitä kuten kaksimieliset puheet, laiskuus, välinpitämättömyys, vastuutunnottomuus, kärsimättömyys ja kunnianhimottomuus. Tyttöjen koulunkäyntiin sen sijaan liitettiin positiivisia piirteitä, kuten ahkeruus, tunnollisuus, vastuullisuus, innostuneisuus, positiivisuus ja tavoitteellisuus.

Alle puolet (3) opettajista määritteli sukupuolen heteronormatiivisuutta purkavasti ja sukupuolitietoisena ajattelun mukaan moninaisesti (Ks. Taulukko 6). Näissä käsityksissä nähtiin, että on olemassa nais- ja miessukupuoli, sekä muu sukupuoli. Muuta sukupuolta määritettiin termeillä kolmas sukupuoli, intersukupuolinen ja muunsukupuolinen. Moninaisen sukupuolen määrittelyissä sukupuoli-identiteettiä nähtiin olevan kokemuksen mukainen, eikä välttämättä sidottu biologiseen sukupuoleen. Muutaman opettajan (2) käsityksissä käsitettiin, että tytöt ja pojat voivat oppia, tehdä tai ilmaista sukupuolta samalla tavalla. Samoin, vain muutaman (2) opettajan käsityksissä tunnistettiin sukupuolten moninaisuus ja käsitettiin, että oppilaat voivat sukupuolesta huolimatta tehdä samoja asioita ja ilmaista sukupuoltaan haluamallaan tavalla (Ks. Taulukko 7). Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen on hyvän opettajan piirre ja purkaa heteronormatiivisuutta, mikäli se heijastuu myös opettajan puheeseen, käytäntöihin ja muihin artefakteihin (Jääskeläinen ym. 2015, 18; Hatch 2013, 171; Schein 2010, 24; Schein 1991, 33).

8.1.2 Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun toimintakulttuurissa

Tähän alalukuun olen koostanut tulokset luokanopettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun toimintakulttuurissa. Käsitteet liittyivät nais- ja miesopettajien asemaan työelämässä, käsitteisiin heteronormatiivisuuden toisintamisesta omassa opetuksessa ja koulun muussa toimintakulttuurissa.

Vastaajien käsitykset mies- ja naisopettajien asemasta, auktoriteetista ja työn määrästä ja laadusta liittyen koulun heteronormatiiviseen toimintakulttuuriin erosivat toisistaan (Ks. Liite 2). Naisiin kohdistuneissa käsityksissä viitattiin työn määrään, laatuun ja naisen huomioon asemaan opettajan työssä (6). Miesopettajiin kohdistuneet käsitykset (4) liittyivät suurimmaksi osaksi helpommalla pääsemiseen opettajan työssä. Miehiin liitettiin (2) mas-

kuliinisia ominaisuuksia, joiden koettiin vaikuttavan myönteisesti työrauhan saamiseen. Yksittäisissä käsityksissä miesten koettiin pääsevän helpommalla opettajankoulutukseen ja koettiin, että miesten tarvitsee tehdä vähemmän töitä. Puolet (4) opettajista kirjoitti epätasa-arvoisuudesta, joita naisopettaja kohtaa vuorovaikutuksessa oppilaiden (2) ja vanhempien kanssa (2). Näissä käsityksissä naista vähäteltiin, joka ilmeni työttömyytenä, haukkumisena ja kuuntelemattomuutena. Muut naisopettajiin liitetyt käsitykset olivat yksittäisiä ja liittyivät naisopettajan vähättelyyn kollegan puolelta, vuorovaikutukseen oppilaiden ja vanhempien kanssa, sekä töiden määrään ja laatuun. Käsityksiä oli verrattain vähän tässä pääluokassa, mutta kaikissa käsityksissä korostuivat naisten ja miesten epätasa-arvoinen asema työpaikalla, useimmin naisten ja vähemmän miesten sukupuoliin liitetyt haasteet ja heteronormatiivisuuden ylläpitäminen. Heteronormatiivisessa kulttuurissa nainen arvotetaan miestä alemmaksi (Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151).

Suurin osa (7) opettajista toi kirjoitelmissaan esille käsityksiä heteronormatiivisuuden ylläpitämisestä omassa opetuksessa osana koulun toimintakulttuuria (Ks. Taulukko 8). Heteronormatiivisuuden toisintaminen opettajien omassa opetuksessa näkyi vahvimmin puhutussa kielessä. Puolet (4) opettajista työtteli ja pojitteli oppilaita. Oppilaiden puhuttelua oletetulla sukupuolella aiottiin jatkaa, koska siihen liittyvää ongelmallisuutta ei ymmärretty. Työttely ja pojittelu jättää ulkopuolelle kaikki oppilaat, jotka eivät koe menevänsä tähän luokitteluun (Jääskeläinen 2015, 10,13; Tanhua ym. 2015, 25; Saarikoski ym. 2013, 9–11; Butler 1990a, 251; Butler 1990b, 151). Hieman alle puolet (3) opettajista koki tasa-arvon koskevan oppilaita yksilöinä, ei sukupuolina. Kuitenkin yksilöajattelut jäivät maininnan tasolle, koska myöhemmissä käsityksissä korostettiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja, eikä muita sukupuolia otettu huomioon. Yksilöajattelua korostavat opettajat toimivat tiedostamatta perusolettamustensa mukaan, jolloin aito oppilaiden kohtaaminen yksilöinä ei näkynyt käytännöissä (Schein 2010, 24; Lampela 1996, 6–7; Tarmo 1992, 284; 1991, 32). Hieman alle puolet (3) opettajista ei tiennyt mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu sukupuolta koskevasta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Muutama (2) opettaja piti oppilaiden sukupuolten tasa-arvoa toteutuneena koulun toimintakulttuurissa. Jos koetaan, että koulu on tasa-arvoinen, heteronormatiivisuus läpäisee koulun, eikä toimintakulttuuri kehity yhdenvertaisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Se tarkoittaa sitä, että syrjintää ja epätasa-arvoa ei tunnusteta. Yksittäisissä käsityksissä heteronormatiivisuuden toisintamiseen opettajien käsityksissä vaikuttivat ennakkoluulot ja erilaisten tehtävien antaminen tytöille ja pojille.

Kaikissa (8) kirjoitelmissa esitettiin käsityksiä heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun muussa toimintakulttuurissa (Ks. Taulukko 9). Suurin osa (6) opettajista oli sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus ei ole tarjonnut yhtään tai on tarjonnut vain vähän tietoa sukupuolittietoisesta opetuksesta. Heteronormatiivisuuden toisintamisesta koulun muussa toimintakulttuurissa, korostuivat opettajien käsitykset (5) oppilaiden omasta toiminnasta, jossa oppilaat haluavat kuulua, joko tyttöihin tai poikiin. Tämä näkyy harrastuksissa, välitunneilla, liikunnassa ja muilla oppitunneilla. Silloin, kun oppilas rikkoo tätä käytäntöä, häntä kiusataan helpommin. Puolet opettajista (4) toivat käsityksissä heteronormatiivisuuden toisintamisen esille tyttöjen ja poikien mukaan tehdyissä ryhmäjäoissa. Ryhmittelyiden perusteena pidettiin oletusta rauhallisemmista tytöistä ja riehakkaammista pojista. Oletetun sukupuolen mukaan ryhmittelyä käytettiin työrauhan säilyttämiseen. Muutamat opettajat toivat heteronormatiivisuuden toisintamista koulun muussa toimintakulttuurissa käsityksissään esille sukupuoliin liitettyistä erilaisista odotuksista (2), fyysisistä tiloista (2), oppimateriaaleista, arvoista (2) ja ympäröivästä kulttuurista (2). Fyysisten sukupuolitettujen tilojen ongelmallisuutta ei nähty. Tiloja pidettiin enemmän käytännöllisinä opettajan oikeusturvan ja oppilaan sukupuolen huomioimisen kannalta. Käsityksissä ei oltu huomioitu sukupuolten kirjoja ja ajatusta siitä, että kaikille lapsille ei välttämättä ole luonnollista paljastaa itseään kaikkien nähtäville.

8.1.3 Tulosten koonti luokanopettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden purkamisesta koulun toimintakulttuurissa

Tähän alalukuun olen koostanut tulokset opettajien käsityksistä heteronormatiivisuuden purkamisesta koulun toimintakulttuurissa. Käsitykset liittyivät heteronormatiivisuuden purkamiseen omassa opetuksessa, koulun muussa toimintakulttuurissa, sekä sukupuolittaisen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Kaikki opettajat (8) toivat joitain käsityksiä esille heteronormatiivisuutta purkavasta toimintakulttuurista omassa opetuksessa. Suurin osa opettajista (6) korosti käsityksissään oppilaan huomioimista yksilönä. Kahden opettajan käsityksissä oppilaiden yksilöllisyys huomioitiin tehtävänannossa, eikä värejä, leikkejä tai pelejä sukupuolitettu. Suurin osa opettajista (4) ei tuonut käsityksissä esille millä tavoin oppilaiden yksilöllisyys näkyy opetuksen käytännöissä. Tosin muutaman (3) opettajan käsityksissä oppilailla oli samat velvoitteet ja säännöt sukupuolesta huolimatta ja sekin voidaan nähdä oppilaan yksilöllisenä

kohtaamisena. Muutamissa käsityksissä heteronormatiivisuutta purettiin niin, että oppilaita ei jaettu sukupuolen mukaan (2) ja myös opettajan asenteella nähtiin olevan merkitystä (1).

Puolet opettajista (4) toivat kirjoitelmissa esille heteronormatiivisuutta purkavia käsityksiä koulun muussa toimintakulttuurissa. Käsitykset hajaantuivat useampaan eri alaluokkaan ja yhdessä yläluokassa oli enimmillään kahden eri opettajan käsityksiä. Heteronormatiivisuutta nähtiin purettavan koulun toimintakulttuurissa puhutussa kielessä (2). Yhden opettajan käsityksessä sukupuolten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudessa puhuttiin paljon ja syrjivää normatiivisuutta pyrittiin aktiivisesti purkamaan koulu yhteisön kesken. Kaksi opettajaa toi käsityksissä esille koulun järjestämän koulutuksen. Yhden opettajan käsityksessä opettajayhteisön kesken oli tutustuttu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jonka yhteydessä koululta oli saanut materiaalia luettavaksi sukupuolten tasa-arvosta. Saman opettajan käsityksessä nähtiin rehtorin asenteella ja käytänteillä olevan apua heteronormatiivisen kulttuurin purkamisessa. Yhden opettajan koulussa oppilaiden ei oletettu pystyvän tai ei pystyvän tehtävään oletetun sukupuolen perusteella. Yhden opettajan kouluissa oppilaita ei ryhmitelty oletetun sukupuolen mukaan. Tämä näkyi sukupuolineutraaleissa wc-tiloissa ja liikuntatunneilla.

Hieman reilu puolet (5) opettajista toi esille käsityksiä, miten koulun toimintakulttuuria pitäisi kehittää heteronormatiivisuutta purkavaksi. Opettajan tehtävää sukupuolitietoisena kasvattajana pidettiin tärkeänä (4), mutta tietoa aiheesta kaivattiin lisää (3). Kahdessa käsityksessä opettajan asennetta ja tiedon hankintaa pidettiin tärkeinä keinoina heteronormatiivisuuden purkamiseen. Sukupuolen moninaisuudesta ja seksuaalisuuden kirjosta keskustelua pidettiin tärkeänä (2), jota pitäisi olla enemmän oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Muut käsitykset olivat yksittäisiä ja liittyivät oppimateriaaleihin, kohtaamisiin ja siihen, että sukupuoliin perustuvia jakoja ei pitäisi tehdä.

8.1.4 Johtopäätökset

Luokanopettajien tuottamassa kirjoitelma-aineistossa toistuvat heteronormatiiviset käsitykset, jotka näkyvät opettajien käsityksissä sukupuolesta ja koulun toimintakulttuurin näkyvistä artefakteista, kuten käytännöistä tai puhutusta kielestä. Käsityksissä korostuu sukupuolen jakautuminen kahteen ja eroavaisuudet tyttöjen ja poikien piirteissä, ominaisuuksissa ja käytännön tavoissa toimia. Sukupuolesta puhuminen jonain muuna kuin kaksijakoisena on Suomessa vielä tabu. Opettajan työtä voi vaikeuttaa se, että juridisia sukupuolia on

Suomessa vain kaksi ja jos ei koe juridista sukupuolta omaksi sukupuoli-identiteetikseen, voi oppilas yrittää saada korjatuksi sen vasta aikuisena. Opettajat eivät välttämättä tiedä, jos oppilaalla on sukupuoli-identiteettiin liittyviä kysymyksiä tai haasteita, koska niistä harvoin opettajille kerrotaan.

Toiminnassa, usein välitunneilla pojat kuvattiin aktiivisiksi ja tytöt passiivisiksi sivusta seuraajiksi. Mietin, miksi opettajat eivät tuoneet käsityksissä esille niitä ryhmiä tai yksittäisiä oppilaita, jotka eivät jakaudu välitunneilla urheilullisiin poikiin tai edes taas käveleviin tyttöihin? Toisaalta miksi nämä erot ovat niin selkeästi nähtävissä? Juttelevatko tytöt keskenään kentän laidalla, kun pojat pelaavat jalkapalloa sen takia, että he aidosti haluavat tehdä niin, vai onko se, miten he ovat oppineet, että pitää toimia? Lapset voivat myös toisintaa itse sukupuolinormin mukaista mallia, koska sitä heiltä hiljaisesti odotetaan. Opettajien käsityksissä pojat ja tytöt nähtiin vuorovaikutuksessa keskenään erilaisina, fyysisesti erilaisina, heidän nähtiin tekevän eri asioita, olevan erilaisia oppijina ja heidän nähtiin ajattelevan eri tavoin. Opettajat kuitenkin näkivät koulun toimintakulttuurin tasa-arvoisena ja yksilöllisyyttä korostavana oppilaan kannalta.

Epätasa-arvoisuutta nähtiin sen sijaan koulun toimintakulttuurissa opettajien kannalta. Opettajien käsityksissä naisopettajat nähtiin hierarkkisesti alempiarvoisempina kuin miesopettajat. Miesopettajilla nähtiin olevan enemmän vapauksia toimiessaan, kun naisopettajalle huomautetaan helpommin kollegan toimesta. Miessukupuolisen koettiin pääsevän helpommin opettajankoulutukseen ja pääsevän vähemmällä työllä työelämässä, kun naisten koettiin joutuvan ahkeroimaan töissä enemmän. Naisille suunnattiin enemmän sosiaalisiin suhteisiin liittyviä töitä ja miehille teknisempiä. Tämä antaa se viitteitä siitä, että naiset ja miehet ovat epätasa-arvoisessa asemassa koulun toimintakulttuurissa ja siitä että heitä kohdellaan eri tavoin sukupuolesta riippuen. On mielenkiintoista, miten opettajat näkivät epätasa-arvon esiintymistä jonkun verran aikuisten välisissä suhteissa, kun taas lasten ja oppilaiden välillä sukupuoliin liittyvää epätasa-arvoa ei tunnustettu. Tasa-arvokysymykset saatavat helposti jäädä vain naisten- ja miesten välisen tasa-arvoajattelun varaan. Se ei kuitenkaan riitä sukupuolitietoisen toimintakulttuurin saavuttamiseen.

Näkyvissä käytännöissä oppilaita ryhmiteltiin kahden sukupuolen mukaan puhutussa kielessä työttelyllä ja pojittelulla, sekä jakamalla oppilaat kahden sukupuolen mukaan. Tytöt nähtiin tyttöinä ja pojat poikina. Kirjoituksissa tuli esille jonkun verran sitä, että ei ymmärretä miksi ohjeistukset ovat olemassa. Niitä enemmänkin uhmattiin, kuin haluttiin noudat-

taa. Tytöttelyyn ja pojitteluun nähtiin liittyvän ongelmallisuutta, mutta siitä ei joko haluttu välittää tai todellista syytä ei ymmärretty. Oppilaiden jakamiseen sukupuolen mukaan liittyy samankaltaisuutta. Opettajien käsityksissä oppilaita jaotellaan sukupuolen mukaisiin ryhmiin ja jonoihin. Usein syynä oli työrauhan säilyttäminen. Nämä liittyvät käytännön tapoihin toimia, joita on pitkään noudatettu peruskouluissa ja ne liittyvät heteronormatiivisiin oletuksiin siitä, että tytöt ovat rauhallisempia, joten he rauhoittavat oletetusti viljejä poikia.

Oppilaat toisintavat heteronormatiivisuutta myös itse koulun toimintakulttuurissa. Tämä näkyi siinä, että oppilaat haluavat kuulua joko tyttöihin tai poikiin. He haluavat myös toimia joko tyttöjen tai poikien ryhmässä ja se näkyy välitunneilla, oppitunneilla ja liikunnassa. Mietin, haluaako liikunnassa kaikki oppilaat ryhmittäytyä tytöt vastaan pojat vai, onko siellä muutamia oppilaita, jotka toivoo näin? Onko oppilaille tarve kuulua joko tyttöihin tai poikiin, koska heidät on aina ryhmitelty niin? Ovatko oppilaat mieluummin omaa oletettua sukupuolta vastaavassa ryhmässä luokassa tai välkillä, koska siitä voi seurata kiusaamista, jos tekee eri tavoin? Lehtosen (2010) mukaan kasvatusinstituutiossa, jossa sukupuolia ryhmitellään voimakkaasti, lasten on vaikea toteuttaa omaksi kokemaansa sukupuolta. Tämä näkyy hakeutumisena ryhmään oman sukupuolen sisällä, vaikka mielenkiintoa olisi myös muunlaiseen tekemiseen (Mt. 2010, 91–92). Myös lapset itse pitävät sukupuoli-paineita yllä (Mt. 2010, 91–92). Lapsilla on omia sukupuoliin liittyviä jäsennyksiä, joiden mukaan hyväksytään oikeanlainen tyttöinä ja poikana oleminen (Mt. 2010, 91–92). Huukin (2016, 9) mukaan suurimmalle osalle lapsista syntyy paineita tavoitella ”oikeanlaista” poikuutta ja tyttöyttä. Sukupuolinormatiivisuus voi liittyä feminiiniseen tyttöinä olemiseen tai maskuliiniseen poikana olemiseen (Mt. 2016, 8–9). Sukupuolinormin ulkopuolelle jäävät lapset joutuvat helpommin häirinnän ja vähättelyn kohteeksi (Mt 2016, 8–9). Yhden opettajan kirjoitelmassa hän kertoi poikaoppilaasta, joka halusi viettää aikaa tyttöjen kanssa ja hänet leimattiin homoksi. Toisen opettajan kirjoitelmassa nousi ilmi käsitys, jonka mukaan oppilaat pitävät sukupuolen ja seksuaalisuuden kirjoa muodikkaana. Kuitenkaan suvaitsevaisuus ei näy poikkeavassa ulkonäössä tai ”muussa erilaisuudessa”, joten voiko olla, että esimerkiksi homous hyväksytään, jos henkilö täyttää muita hyväksyttäviä normeja. Esimerkiksi näiden oppilaiden mielestä hyväksyttävää on olla homoseksuaali, jos näyttää pojalta ja liikkuu poikien kanssa?

Osa opettajista ei ollut tietoisia siitä mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu liittyen sukupuoleen. Mietin, tutustutaanko perusopetuksen opetussuunnitel-

maan enemmän oppiainekohtaisesti, jolloin yleinen osa jää helposti lukematta ja siihen tutustutaan joskus myöhemmin, jos tutustutaan. On helpompi tutustua opetettaviin aineisiin kuin arvopohjaan. Arvoja ei ajatella edelleenkään opetettavana asiana. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ei viedä pidemmälle pelkästään kirjaamalla asioita valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vaan opettajien pitäisi olla niistä myös tietoisia. Toimintakulttuuria tulee kehittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen arvojen, periaatteiden ja tavoitteiden mukaan. Ei riitä, että opetussuunnitelma vain luetaan läpi. Sen sisäistäminen vaatii tutustumisen myös sen taustalla vaikuttaviin asiakirjoihin. Jos tietoa ei saa opettajankoulutuksesta, eikä omalta työpaikalta, niin opettajan täytyy itse hankkia tietoa muualta. Koulun toimintakulttuuriin, sen rakentumiseen ja kehittämiseen vaikuttaa kouluyhteisön, kuten opettajien osaaminen ja kehittäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26).

Butlerin (1990a; 1990b) mukaan heteronormi on vallan synnyttämä ja sen takia sitä voidaan myös purkaa ja tämä näkyi osittain luokanopettajien tuottamassa aineistossa. Jos opettajien käsityksiä tarkastelee yksittäisinä, kokonaisesta kirjoitelmasta irrallisina ajatuksina, niin heteronormatiivisuutta purkavat käsitykset ovat nähtävissä sukupuolen moninaisella määrittelyllä ja koulun toimintakulttuurissa jonkun verran käytännöissä, arvoissa ja tavoissa kehittää sitä. Käsityksissä korostui oppilaiden kohtaaminen yksilöinä, mutta suurimmaksi osaksi se jäi vain maininnan tasolle, eikä näkynyt esimerkiksi moninaisen sukupuolen huomioimiseen oppilaan ominaisuuksissa tai tavoissa toimia. Toiseksi korostettiin omia kokemuksia heteronormatiivisuutta purkavassa kulttuurissa, mutta sekään ei näkynyt kirjoitelmissa kokonaisuudessaan. Yksittäisissä käsityksissä heteronormatiivisuuden purkaminen näkyi myös käytännön tavoissa toimia. Sukupuolten tasa-arvoinen kohtelu ja yhdenvertaisuus jäi monin paikoin vain mielikuvan tasolle.

Opettajat eivät voi omassa opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa vaikuttaa kaikkiin koulun heteronormatiivisiin näkyviin käytäntöihin, kuten fyysisiin oppimistiloihin, mutta on tärkeää tunnistaa nämä syrjivät rakenteet. Pitäisi ymmärtää kuinka sukupuolten kategoriat on tuotettu ja kuinka yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa rajoittavat nämä samat vallan rakenteet. (Ks. Butler 1990a, 49.) Esimerkiksi Suomen lainsäädännön mukaan sukupuoleen perustuva syrjintä on kielletty. Kuitenkin Suomen laki kahdesta juridisesta sukupuolesta jättää joukon ihmisiä ulkopuolelle. Olisi tärkeää, että syrjivät rakenteet ymmärrettäisiin laajemmin ja niihin liittyvät ongelmat tiedostettaisiin. Tällä hetkellä opetus ja koulujen toimintakulttuuri nähdään suurimmaksi osaksi tasa-arvoisina, koska epäkohtia ei tunniste-

ta. Oletukset laiskoista pojista ja kilteistä tytöistä piilottavat alleen todelliset ongelmat. Eivät kaikki pojat olet rasavillejä ja välinpitämättömiä, samoin kuin kaikki tytötkään eivät menesty koulussa. Todelliset syyt esimerkiksi koulumenestykseen tai sen puutteeseen liittyen eivät selviä jos syyksi oletetaan sukupuoli. Varmasti alisuoriutuneiden ryhmästä olisi löydettävissä myös muita yhteisiä tekijöitä, kuin sukupuoli. Sitä kautta voitaisiin löytää jopa ratkaisu. Sukupuolen ylikorostaminen vahvistaa myös oppilaiden itse ylläpitämiä normeja. Poikana olemiseen voi kuulua normatiivinen oletus, että ei panosteta liikaa kouluun tai olla turhan aktiivisia tunnilla. Samoin tyttönä olemiseen voi liittyä pakotettu tunne, että pitää ylläpitää rauhaa luokassa, koska sitä häneltä odotetaan.

Niin kauan, kuin heteronormatiivisuutta ei aktiivisesti pureta, syrjintä koulun toimintakulttuurissa jatkuu. Koulun sukupuolitettu arki jatkaa naisten ja miesten välistä jakautumista työelämässä. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja vaatimukset koulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista eivät ole tuoneet opettajille mielenkiintoa hankkia tietoa. Moni luokanopettaja kuitenkin halusi tietoa lisää, joten mietin miksi tietoa ei oltu hankittu? Pitäisikö tiedon tulla opettajankoulutuksessa tai työpaikalta koulussa? Katson, että tämänkaltainen toiminta tai toimimatta jättäminen peilaa sellaisia arvoja, joissa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ei kuitenkaan nähdä asioina, joita pitäisi opiskella. Yksi opettaja oli saanut koulusta sukupuoliin liittyvää tietoa ja rehtori nähtiin avainasemassa tiedon saattamisessa opettajalle. Tämän opettajan käsityksissä heteronormatiivisuuden purkaminen näkyi kaikista eniten. Suurimmaksi osaksi opettajien käsitykset eivät kuitenkaan tue Opetushallituksen linjausta sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolitietoisesta opetuksesta.

Tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajat toimivat valtaosin omien perusolettamustensa ja yhteiskunnassa vallalla olevan heteronormatiivisuuden mukaan, jolloin opetussuunnitelmaan kirjatut arvot ja periaatteet eivät välttämättä toteudu näkyvissä käytänteissä, kuten tavoissa toimia tai puhua. Scheinin (1991, 31) mukaan perusoletukset ovat kulttuurin ydin. Kulttuurin todellinen olemus ilmentää itseään arvojen ja käytäntöjen tasolla. Tutkimukseni valossa alakoulujen todellinen luonne on heteronormatiivinen. Aineistossa oli kuitenkin nähtävissä, että koulun heteronormatiivinen kulttuuri on saanut myös säröjä. Joukossa oli luokanopettajia, jotka määrittelivät sukupuolta moninaisesti. Se näkyi vain harvassa vastauksessa näkyvien artefaktien tasolla, mutta näkisin, että suunta on kohti heteronormatiivisuutta purkavia ajattelutapoja. Luokanopettajilla oli halua olla tasa-arvoisia ja yksilöä korostavia opettajia.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Moraalisina päätöksinä etiikka on mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa, lähtien tutkimuksen aiheesta ja jatkuen aina tulosten vaikutuksiin saakka (Kuula 2006, 11). Tässä luvussa pohdin eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä liittyen tutkimuksen eri vaiheisiin. Pohdin aiheen valintaa, sen tärkeyttä ja tulosten vaikuttavuutta, fenomenografiaa menetelmänä, aineiston keruuta, tutkittavaa kohdejoukkoa ja suhdetta heihin sekä tieteellisen tiedon luotettavuutta. Nämä kaikki ovat tutkimuksen osa-alueita joihin eettisiä kysymyksiä yleensä liitetään (Ks. Esim. Kuula 2006; Clarkeburn & Mustajoki 2007).

Tarkastelin tässä tutkielmassa luokanopettajien käsityksiä sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta, sekä käsityksiä heteronormatiivisuuden toisintamisesta ja purkamisesta koulun toimintakulttuurissa. Aiheen valintaan vaikutti sen ajankohtaisuus ja omat henkilökohtaiset intressit. Aihe on ajankohtainen monella eri tasolla. Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä teemoja näkyy jatkuvasti mediassa ja uutisotsikoissa (Ks. Esim. Koivisto 2017; Kujala 2017; Pietiläinen 2017). Uutisotsikot on tehnyt sukupuolesta kaiken kansan puheenaiheen ja kaikki voivat osallistua tähän keskusteluun. Kaikilla on jokin käsitys sukupuolesta. Puheeseen osallistuu kuitenkin eniten ääripää ”minusta tuntuu” mielipiteillä, jolloin käsitteisiin liittyvät käsitykset nähdään yleensä omaan maailmankuvaan sopiviksi, eikä välttämättä osata nähdä aihetta sen laajemmin. Kuten sitä, että sateenkaari-ihmisten syrjintä on edelleen yleistä myös Suomessa ja sitä tapahtuu myös kouluissa (FRA - European Union Agency for Fundamental Rights 2016). Ajankohtaisuus näkyy myös uudistuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Nyt koulujen tulee tehdä tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmat, valvoa niiden toteutumista ja opetuksen pitää olla sukupuolitietoista. Opetussuunnitelmassa sukupuoli nähdään moninaisena, eikä se rajoitu enää vain kahteen sukupuoleen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18; Opetushallitus N.d).

Omat kokemukseni lapsuudesta asti ovat vaikuttaneet osaltaan aiheesta kiinnostumiseen. Kiipeilin puissa ja leikin ninjaa naapurin poikien kanssa. Peruskoulussa hämmennyin, kun huomasin, että minua koskivat eri säännöt kuin ystäviäni. Minulle kerrottiin, mitä tytöt saavat ja mitä tytöt eivät saa tehdä. Valitsin tekstiilityön teknisen sijaan, koska oli olemassa hiljainen sääntö miksi näin piti tehdä. En kuitenkaan viihtynyt tekstiilikäsityksissä ja sain häirikkölapsen leiman. Vasta luokanopettajan opinnoissa aloin ymmärtää, miksi minuun tyttönä kohdistui erilaisia odotuksia verrattuna koulun poikiin. Lasten suosiojärjestelmät (Ks. Esim. Huuki 2016) avautuivat minulle uudella tavalla, jotka osakseen selittivät perus-

koulussa tehtyjä päätöksiä. Teini-ikäisenä huomasin viehättyväni ihmisistä sukupuolesta huolimatta, mutta huomasin pian, että se kannatti pitää vain omana tietona. Olen erolapsi ja asunut äidin ja isän kanssa yhdessä, erikseen, sekä uusioperheessä. Perheen käsite ei tarkoita minulle heteroseksuaalista ydinperhettä, jossa kaikki perheenjäsenet asuvat saman katon alla (ja ovat heteroita). Minulla on paljon hetero ja ei-heteroseksuaalisia ystäviä. He ovat naisia, miehiä, muunsukupuolisia, transsukupuolisia ja kaikkien sukupuolta en tiedä. Se ei ole oleellista, eikä se häiritse minua. Vuorikosken (2003, 131) mukaan kaikki omat kokemukset, myös koulukokemukset, vaikuttavat siihen millä tavoin opettaja alkaa rakentaa opettajaidentiteettiään. En välttämättä ajattelisi asioista samalla tavoin, jos pystyisin luokittelemaan itseni tai läheiseni luokittelisivat itsensä heteronormatiiviseen muottiin. Kohtaan edelleen syrjiviä normeja arjessa, koulussa ja yliopistolla. Tällä tutkimuksella olen yrittänyt selvittää, miten syrjiviin normeihin liitetyt käsitteet ymmärretään.

Aineisto tuotettiin kirjoituspyynnöillä ja lopullinen aineisto muodostui kahdeksan luokanopettajan kirjoitelmista. Vastaajat ovat eri-ikäisiä, naisia ja miehiä, vastavalmistuneita sekä pidempään alalla olleita. Kaikilla luokanopettajilla tulisi olla samat tiedot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista kokemuksvuosista tai sukupuolesta huolimatta. Kirjoitelmia oli alkuun vaikea saada. Opettajat ovat kiireisiä eikä ylimääräiselle tehtävälle ole välttämättä aikaa. Muutamat vastaajista koki käsitteet vaikeiksi ja yksi vastaajista piti aihetta laajana. Sain myös toivomuksen, että olisin voinut antaa esimerkkejä tekstin tai kuvien avulla. Se olisi kuitenkin saattanut johdatella liikaa omalle näkökannalleni ja vastaajien oma näkökulma olisi saattanut vinoutua sen takia. Fenomenografisessa tutkimuksessa juuri vastaajan oma tulkinta tutkijan esittämästä avoimesta kysymyksestä on tärkeä, koska silloin kyse on enemmän vastaajan omasta tulkinnasta kysymykseen (Gröhn 1992, 18). Näin saadaan toisen asteen käsitys esille, josta fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita.

Tein ennen varsinaista aineistonkeruuta esitutkimusta (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Lähetin pilottikirjoituspyynnöt jolla varmistin, että kirjoituspyyntö on selkeä ja siihen saamani vastaukset tutkimuskysymysten mukaiset (Mt. 1997, 190–191). En käyttänyt pilottikirjoitelmia osana lopullista aineistoa. Kirjoituspyynnössä oli kerrottu, että opettajia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkielmasta ja että vastauksia käytetään vain tähän tutkimukseen. Tutkielmassa käytin nimimerkkejä oikeiden nimien sijaan. Tutkimuksessa käytettyjä sitaatteja ei voi paikantaa mihinkään tiettyyn kaupunkiin tai kouluun. Kerroin myös mitä varten ja mihin yliopistoon teen tutkielmaa sekä ohjaajan nimen ja omat yhteystietoni (Ks. Liite 1).

Muutammat opettajat kirjoittivat vastauksen saatesanoihin, että he voivat tarpeen mukaan vastata myös lisäkysymyksiin. Se lisäsi luottamustani siihen, että tulen saamaan tarpeeksi syvällistä tietoa. Olin uudestaan yhteydessä ainoastaan yhteen luokanopettajaan. Hänen vastaukset jäivät niin lyhyiksi, että pyysin haastattelua lisäksi. Olisin voinut jättää haastattelun tekemättä, mutta ajattelin, että vastaaja ei mahdollisesti ymmärtänyt tehtävänantoa oikein ja halusin saada hänenkin näkökulmansa kunnolla näkyviin. Haastattelussa sain lisäinformaatiota. Muutamissa kirjoitelmissa mainittiin, että ei ole joutunut aikaisemmin miettimään näitä asioita ja että kirjoitelma toimi hyvänä itsereflektiona. Avoimen kirjoituspyynnön vuoksi kaikki vastaajat eivät käsitelleet samoja asioita. Esimerkiksi, yksi opettaja kirjoitti tyttöjen ja poikien välisistä oppimiseen liittyvistä eroista kahdeksassa eri analyysiyksikössä, kun neljä opettajaa eivät käsitelleet oppimista ollenkaan. Aineistosta päätellen yksi opettajista oli opettanut myös ylemmillä vuosiluokilla ja lukiossa.

Vaikka aineistossa oli määrällisesti vähän sanoja (6813), pidän tutkimuksen kannalta tärkeämpänä analyysiyksiköiden määrää (257). Näkisin, että kirjoitelma-aineistossa teksti on tiivistä ja hyvin jäsenneltyä. Huomasin tekemäni haastattelun perusteella, että litteroidussa aineistossa analyysiyksikön pituudet olivat pääsääntöisesti pidempiä, kuin kirjoitelma-aineistossa. Litteroidussa tekstissä yksi analyysiyksikkö saattoi olla yli kaksisataa sanaa, kun kirjoitelma-aineistossa vastaukset olivat lyhyempiä. Kirjoittaessa vastaaja voi peilata omia ajatuksiaan, palata niihin ja muokata tekstiä (Lavonen ym. 2001). Aineisto alkoi pääsääntöisesti kylläntyä (Hirsjärvi ym. 1997, 169) nopeasti eli samat teemat ja asiat toistui-
vat. Toistuvuus oli vahvinta yläluokkien tasolla ja myös alaluokkien tasolla pääluokassa sukupuoliin liitetyt piirteet, ominaisuudet ja käytännön tavat toimia. Näiden seikkojen perusteella, pidän tuotettua aineistoa tarpeeksi laadullisena ja syvällisenä pro gradun laajui-
seen tutkimukseen. Määrällisiä johtopäätöksiä, jotka koskisivat kaikkia opettajia ja kaikkien koulujen toimintakulttuureita, tutkimuksesta ei voida tehdä. Toisaalta se ei ole laadullisessa tai fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoitustaan. Tarkoitus on ymmärtää käsitteen tai ilmiön kohdistuvia käsityksiä, sen sijaan, että tehtäisiin määrällisiä yleistyksiä (Marton 1981, 177–178). Sukupuoli- ja heteronormatiivisuuteen liittyvien käsitysten ymmärrystä lisää myös laaja teoriaosuus, jossa olen käyttänyt monipuolisesti sekä kotimaisia, että ulkomaisia lähteitä.

Laadullisessa tutkimuksessa tulisi käydä mahdollisimman avoimesti ja tarkasti läpi, miten tutkimusprosessi on edennyt, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 130-131). Näin sen myös tarpeelliseksi, koska en seurannut suoraan kenenkään en-

nalta määrättyjä kaavioita, vaan loin oman luokittelujärjestelmän taulukkolaskentaohjelmaan. Se itsessään määritteli jonkin verran etenemistä, mutta antoi myös monia mahdollisuuksia. Tärkeänä pidän myös sitä seikkaa, että alkuperäisen tekstin sai piiloon, mutta data seurasi kaikissa vaiheissa mukana ja siihen pystyi tarpeen tullen myös palaamaan. Muutamien pelkistysten kohdalla, miettiessäni luokituksia, jouduin palaamaan alkuperäiseen dataan ja varmistamaan olenko tulkinnut sen oikein. Taulukossa käytin samoja otsikkonimiä, kuin Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110–112) olivat käyttäneet aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Läpinäkyvyyden vuoksi olen käyttänyt paljon alkuperäissitaatteja. En ole muuttanut niitä ollenkaan, joten niissä näkyy myös kirjoittajien tekemät kirjoitusvirheet.

8.3 Jatkotutkimus

Sukupuolta ja heteronormatiivisuutta koulun toimintakulttuurissa pitäisi tutkia laajemmin, jotta niistä voitaisiin tehdä määrällisiä yleistyksiä. Tässä tutkimuksessa en tarkastellut vastauksia sen mukaan, miten vastaajat identifioivat oman sukupuolensa, mutta laajemmassa tutkimuksessa sen voisi ottaa huomioon ja tutkia eroavatko vastaukset merkittävästä toisistaan sukupuolen perusteella. Mietin, kuinka paljon Suomessa on muun sukupuolisiksi itsensä identifioituvia opettajia tai sukupuolensa korjanneita opettajia. Sukupuolta tutkittaessa tulisi ottaa huomioon myös, onko kyseessä suomen valtaväestöön – vai perinteiseen vähemmistöryhmään, kuten saamenkulttuuriin tai romaneihin kuuluva henkilö vai kuuluuko henkilö johonkin etniseen ryhmään. Toinen kiinnostava tutkimuskohde olisi koulujen tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Mitä asioita niissä painotetaan ja millä tavoin koulut tarkastelevat niiden toteutumista. Jääkö tasa-arvosuunnitelmista jotain tärkeitä asioita kokonaan pois? Kolmas jatkotutkimusaihe liittyy rehtoreiden käsitysten tutkimiseen sukupuolesta ja heteronormatiivisuudesta ja millä tavoin rehtorit osallistuvat koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Lähteet

- Aarnipuu, T. (2008). *Trans: Sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Like.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen. & Seppo Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 113–160.
- Butler, J. (1999). Esipuhe. Teoksessa Judith Butler. *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous* (2. painos). (suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi). Helsinki: Gaudeamus. (2008), 17–37.
- Butler, J. (1990a). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous* (2. painos). (suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi). Helsinki: Gaudeamus. (2008).
- Butler, J. (1990b). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cacciatore, R. (2006). Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksessa Dan Apter, Leena Väisälä, Kari Kaimola & Outi Ansamaa. *Seksuaalisuus*. Helsinki: Duodecim, 205–225.
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2016). Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2016.
- Goodhand M. & Brown KM. (2016) Heteronormativity in Elementary Schools: The Hidden and Evaded Curricula of Gender Diversity. *International Journal of School and Cognitive Psychology* 3 (3), 1–15.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Terttu Gröhn & Juhani Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

- Gustavsson, M. (2013). Homo vai huora. Teoksessa Atlas Saarikoski & Solja Kovero. *Älä oleta, normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Helsinki: Seta.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma. (2012-2015). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2016:4. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 2012.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma. (2016-2019). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. 2016.
- Hatch, M. J. & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization theory: Modern, symbolic, and post-modern perspectives* (3.painos). Oxford: Oxford University Press.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, työ ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin-fenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6. uud. painos). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita* (6.-7.painos). Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy. 2001.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). *Teemahaastattelu* (5. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. (1981). *Aspects of consciousness in child rearing*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet*. Oulu: Juvenes print.
- Huuska, M. (2016). Miten kohdata intersukupuolisuus? Seta. Saatavissa: <http://seta.fi/miten-kohdata-intersukupuolisuus/> [viitattu 2.5.2017].
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Intersukupuolisten lasten hoito. (2016). Kannanotto. Sosiaali- ja terveysministeriö. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta ETENE.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen, P. (2012). *"Työsarkaa riittää": Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yli-*

opiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempi-
nen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvo on taitolaji*. Opas sukupuolten tasa-arvon
edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus ja tekijät. Oppaat ja käsikirjat 2015:5.
Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, Hermeneutiikka ja fenomenografinen
tutkimus. Teoksessa Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari & Veli-Matti Värri (toim.) *Ajan
kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press,
367–400.
- Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuus-
teen. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa
Tani (toim.) *Sukupuoli- ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä, PS-Kustannus, 101–132.
- Keskitalo, P. 2016. Heteronormin toisintaminen ja purkaminen peruskoulussa. Oulun ylio-
pisto. Kandidaatintutkielma.
- Kjaran, J. I. (2015) Gender-segregated spaces in Icelandic high schools: resistance, power
and subjectification. *Gender and Education* 19 (9), 1–20.
- Koivisto, P. (2017). *Esikoislestadiolaiset suojaavat nuoriaan seksivalistukselta - Lahden
koulut ottavat huomioon perheen vakaumuksen*. Etelä-Suomen Sanomat. Saatavissa:
<http://www.ess.fi/uutiset/paijathame/art2380998> [viitattu 25.11.2017].
- Kujala, J. (2017). *Koulussa poikien pään sisään yrittävät naisopettajat, joiden oma lapsuus
on keskittynyt tyttöjen hoivaleikkeihin ja kasvavan tytön kokemusmaailmaan*. Helsin-
gin Sanomat. Saatavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005461657.html> [viitat-
tu 25.11.2017].
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu
painos). Tampere: Vastapaino.
- Laki naisten- ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. (2017). Oikeusministeriö.

Laki transsukupuolisen sukupuolen vahvistamisesta 28.6.2002/563. Sukupuolenvaihdoslaki. Translaki. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Laqueur, T. W. (1990). *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lampela, K. (1996). *Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa: Opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Lampela, K & Lahelma, E. (1996) Tytöt ja pojat peruskoulussa - Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström & Sinikka Lipsanen (1996). *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus.

Lavonen, J., Meisalo, V. & Niittykangas, J. (2001). Lukemalla ja kirjoittamalla oppiminen. Saatavissa: <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/tieto/lukem/> [viitattu 28.4.2017].

Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri luokka-asteilla. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) *Sukupuoli- ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä, PS-Kustannus, 85–110.

Lehtonen, J. (2012). Opettajien käsityksiä seksuaalisuuden kirjosta. *Nuorisotutkimus*, 30 (2), 21–32.

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino: Nuorisotutkimusverkosto. Väitöskirja.

Liljeström, M. (1996). Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat*. Tampere: Vastapaino, 111–138.

Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven: Yale University Press.

Maistraatti. Henkilötunnus. Saatavissa:

https://www.maistraatti.fi/fi/Palvelut/kotikunta_ja_vaestotiedot/Henkilotunnus/ [viitattu 8.9.2017].

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigate Different Understandings of Reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb *Qualitative research in education: Focus and methods*. Lontoo: Input Typesetting Ltd, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Opetushallitus. Sukupuolitietoinen opetus ja ohjaus – Mitä se on? Ohjeita koulutukseen järjestämiseen. Saatavissa:
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa/sukupuolitietoinen_opetus [viitattu 30.4.2017].
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next print Oy. 2016.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (1994). Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 1998/668. (2017). Oikeusministeriö.
- Pietiläinen, J. (2017). *Jari Sinkkonen: Tytöt ovat yhä tyttöjä ja pojat poikia – "Sukupuolierojen hämärtäminen on vastoin lapsen etua"*. Vantaan Sanomat. Saatavissa:
<http://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/579041-jari-sinkkonen-tytot-ovat-yha-tyttoja-ja-pojat-poikia-sukupuolierojen-hamartaminen> [viitattu 25.11.2017].

- Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. (2006). Suomentajilta. Teoksessa Judith Butler. *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous* (2. painos). Helsinki: Gaudeamus. (2008), 7–13.
- Puustinen, M. & Tikkanen, T. (2010). Moninaisuus ei mahdu kouluun. *Opettaja*, 105 (3), 14–18.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. Teoksessa Ranya R. Reiter (toim.) *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 157–210.
- Saarikoski, A., Kovero, S. & Wickman, J. (2013). *Älä oletta, normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Helsinki: Seta.
- Salakka, M. (2015). *Muunsukupuolisuus – kaksijakoisen sukupuolen ulkopuolella*. Turun ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Salomäki, V. (2011). Biologisen sukupuolen rakentaminen: Ruumis ja sosiaalinen sukupuoli antiikista nykypäivään. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Saloranta, S. (2017). Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia. Väitöskirja.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. painos). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1991). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen* (suom. Liljamo, R. & Miettinen, A.). Espoo: Weilin + Göös.
- Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. (2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18.
- Seta (2016a). Sateenkaarisanasto. Saatavissa: <http://seta.fi/sateenkaarisanasto/#sanastoja> [viitattu 18.9.2017].
- Seta (2016b). Seksuaalinen suuntautuminen. Saatavissa: <http://seta.fi/seksuaalinen-suuntautuminen/> [viitattu 18.9.2017].

- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Lontoo: Sage.
- Sipilä, P. (1998). *Sukupuolitettu ihminen - kokonainen etiikka: Onko sukupuoli oikein?* Helsinki: Gaudeamus.
- Sisäasiainministeriö. (2013). Oppia kaikille! Yhdenvertaisuussuunnittelun opas oppilaitoksille. Sisäasiainministeriön julkaisut 26/2013. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Sukupuolen oikeudellisen vahvistamisen edellytykset. (2015). Työryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:23. Helsinki. (2015).
- Suomen standardisoimisliitto SFS ry. Mitä standardisointi on? Saatavissa: https://www.sfs.fi/standardien_laadinta/mita_standardisointi_on [viitattu 13.10.2017].
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010:8. Opetushallitus.
- Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Tanhua, I., Mustakallio, S., Karvinen, M. Huuska, M & Aaltonen, M. (2015). Tietopaketti Sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta oppilaitoksille, työpaikoille ja viranomaisille. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:22. Helsinki. (2015).
- Tarmo, M. (1992). ”Tytöt ne mutisevat mekkoonsa” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa. (toim.) *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 284–300.
- Tautiluokitus ICD-10. (2011) *Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 5/2011. Suomalainen 3. uudistettu painos Maailman terveysjärjestön (WHO) luokituksesta ICD-10.
- Teräs, L. (2005). Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotyyppioiden vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa Marja-Leena Haataja, Tiina Hurskainen, Eija Leinonen, Ritvaleena Leinonen, Johanna Matinmikko, Marjo Riitta Tervonen & Leena Teräs. *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt: Sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen* (Uud. painos). Oulu: Oulun yliopisto

- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2017a). Tasa-arvotiedon keskus. Sukupuoli. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli> [viitattu 3.5.2017].
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2017b). Tasa-arvotiedon keskus. Sukupuolen moninaisuus. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus> [viitattu 3.5.2017].
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2017c). Tasa-arvotiedon keskus. Sukupuoli-identiteetti. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus/sukupuoli-identiteetti> [viitattu 5.5.2017].
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2017d). Tasa-arvotiedon keskus. Sanasto. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sanasto#cisnormatiivisuus> [viitattu 10.5.2017].
- Tilastokeskus. Elävänä syntyneet sukupuolen mukaan 1751-2006. Saatavissa: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__synt/statfin_synt_pxt_001.px [viitattu 13.10.2017].
- Transasetus 1053/2002. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Transtukipiste. Sukupuolen korjaushoito Suomessa. Saatavissa: <http://transtukipiste.fi/sukupuolen-korjaus-suomessa/> [viitattu 4.5.2017].
- Transtukipiste. (2015). Muunsukupuolisuus. Saatavissa: <http://transtukipiste.fi/muunsukupuolisuus/> [viitattu 5.5.2017].
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä?: Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta. 2010. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2010:8. Helsinki: Yliopistopaino.
- Venhola, M. (2001). Intersukupuolisuus. Saatavissa: http://whm13.louhi.net/~transtuk/wp-content/uploads/2013/08/Artikkeli_is_Venhola2001.pdf [viitattu 4.5.2017]

Viden, S. & Naskali, P. (2010). Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22.

Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–155.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. (2015). Oikeusministeriö.

Liitteet

LIITE 1 Avoin kirjoituspyyntö luokanopettajille

Avoin kirjoituspyyntö luokanopettajille

Hei,

Teen pro gradu tutkielmaa luokanopettajien käsityksistä **sukupuolesta ja seksuaalisuudesta** alakoulussa. Tutkimuksen tarkoitus on saada tärkeää tietoa luokanopettajilta, jotta perusopetusta voitaisiin tulevaisuudessa kehittää tasa-arvoisemmaksi. Työni valmistuu Oulun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta ja sitä ohjaa akatemiatutkija Tuija Huuki.

Kerro omista käsityksistäsi ja kokemuksistasi vapaamuotoisella kirjoituksella. Voit hyödyntää alla olevia kysymyksiä ja vastata kaikkiin tai keskittyä vain muutamaani.

1. Mitä sukupuoli tarkoittaa sinulle?
2. Oletko huomannut oman sukupuolesi vaikuttavan kasvatustyössäsi? Jos olet niin miten?
3. Miten huomioit sukupuolen kasvatustyössäsi?
4. Millä tavoin sukupuolen ja seksuaalisuuden tasa-arvo näkyy mielestäsi koulun arjessa?
5. Millaisia sukupuoleen liittyviä ongelmatilanteita olet kohdannut opetuksessa? Miten olet ratkaissut niitä?
6. Millaisia sukupuoleen liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä lasten toiminnassa olet huomannut olevan
 - a. sukupuolten välillä?
 - b. sukupuolten sisällä?
7. Mistä olet saanut tietoa sukupuolitietoisuudesta, seksuaalisuudesta ja tasa-arvokysymyksistä ajatellen ammattiasi?
8. Millä tavoin sukupuolta ja seksuaalisuutta on käsitelty mielestäsi opetussuunnitelmassa?
9. Millaisia käsityksiä koulu ja opettajat ylläpitävät sukupuolesta?
10. Millaisin keinoin olet edistänyt sukupuolten tasa-arvoa kasvatustyössäsi?
11. Kuinka tärkeänä pidät opettajan roolia sukupuolitietoisien kasvatuksen edistäjänä?

Voit kirjoittaa **omalla nimelläsi, nimimerkillä** tai **anonyymisti**. Liitäthän kirjoitukseen **sukupuolesi, ikäsi, kaupungin tai kunnan jossa opetat ja työkokemuksesi vuosina**. Lähetä kirjoitus minulle sähköpostilla 31.1.2017 mennessä. Tutkimustulosten yhteydessä mahdollisesti julkaistavat otteet muokataan niin, ettei ketään voi tunnistaa niistä. Kirjoituksia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen.

Sähköpostiosoitteeni on pirita.keskitalo@student oulu.fi

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,
Pirita Keskitalo
Oulun yliopisto

LIITE 2 Sisällönerittelyä ja pelkistetyt ilmaukset opettajan sukupuolen vaikutuksista koulun toimintakulttuuriin

Pääluokka: SUKUPUOLI TYÖELÄMÄSSÄ			
Yläluokka Alaluokka	Miehet (4)	Naiset (6)	Miehet ja naiset (3)
Koulutukseen pääsy (1)	Miehille helpompaa (1)		
Vuorovaikutus kollegoiden kanssa (3)		Naisopettajille huomautetaan helpommin (1)	
		Vähättelyä mieskollegan puolelta (1)	
Vuorovaikutus oppilaiden kanssa (8)	Työrauhan saaminen helpompaa (2)	Nainen on äidillinen opettaja (1)	Keskustelu samaa sukupuolta olevan kanssa helpompaa (1)
	Mies tärkeänä roolimal- lina lapsille (1)	Naisopettajan alempi arvot- taminen (2)	Erilaiset naiset ja miehet ovat tärkeitä roolimalleja lapsille (1)
	Miehelle on vaikeampi ratkaista tyttöjen mur- rosikään liittyviä on- gelmia (1)	Naisopettajaa on helpompi lähestyä eri asioiden kanssa (1)	Liikunta: pukuhuonetilanteet ja opettajan oikeusturva (2) Oman sukupuolen ei koeta vaikuttavan kasvatustyössä (1)
Vuorovaikutus vanhempien kanssa (2)		Vanhemmat lähestyvät hel- pommin huolineen (1)	
		Naisopettajan alempi arvot- taminen (2)	
Työtehtävät ja niiden määrä (1)	Tekevät vähemmän töitä (1)	Joutuvat tekemään enemmän töitä (1)	
		Suunnataan sosiaalsiin suh- teisiin liittyviä töitä (1)	