



Marianne Miero

Sateenkaarinuorten kouluhyvinvointi ja sen tukeminen yläkoulussa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taito- ja taideainepainotteinen luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sateenkaarinuorten kouluhyvinvointi ja sen tukeminen yläkoulussa (Marianne Miero)

Kandidaatintutkielma, 46 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2021

Sateenkaarinuorten, eli sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvien nuorten kouluhyvinvointi on saanut viime vuosien aikana paljon huomiota mediassa. Uutisoinnin ja kouluterveyskyselyjen myötä yhteiskunnassamme on herätty siihen todellisuuteen, etteivät tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteudu jokaisessa koulussa ja sateenkaarinuoret voivat paikoittain huonosti. Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on selvittää sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnin tilaa ja nostaa esiin konkreettisia keinoja, joilla sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voidaan edistää.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka aineisto koostuu sekä kotimaisesta, että ulkomaisesta vertaisarvioidusta tutkimuskirjallisuudesta liittyen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen, sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin sekä heteronormatiivisuuteen. Kirjallisuuskatsaus on teoriaohjaava ja tutkielman tulokset on analysoitu Martin E. P. Seligmanin kehittämän hyvinvointiteorian, PERMA-teorian elementtejä hyödyntäen. Aiheen käsittely on rajattu koskemaan yläkouluikäisiä 12–15-vuotiaita sateenkaarinuoria, sillä minäkuvan kehitys ja tutustuminen omaan sukupuoleen ja seksuaalisuuteen alkaa useimmiten yläkouluikäisenä varhaisnuoruudessa.

Tämä tutkielma on osoittanut, että sateenkaarinuoret kohtaavat kouluarjessa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta rikkovaa toimintaa, johon liittyvät koulun heteronormatiiviset tilat ja oppimateriaalit sekä sukupuolittuneet ryhmäjaot. Sateenkaarinuoret kokevat myös muita nuoria enemmän koulukiusaamista ja syrjintää, eivätkä he koe saavansa tarvitsemaansa tukea kouluarjessa. Tutkielman tavoitteena on lisätä kasvatusalan ammattilaisten tietoisuutta sateenkaarinuorista ja heidän kouluhyvinvoinnin tilastaan, sekä tarjota konkreettisia keinoja, joilla edistää sateenkaarinuorten hyvinvointia yläkoulussa. Jotta sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voitaisiin edistää, tulee koulussa huomioida sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, puuttua kiusaamiseen ja kohdata jokainen oppilas tasavertaisena yhteisön jäsenenä sukupuolesta tai seksuaalisuudesta huolimatta.

Avainsanat: sateenkaarinuori, yläkoulu, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, heteronormatiivisuus, kouluhyvinvointi, PERMA-teoria

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus nuoruudessa	8
2.1 Seksuaalinen ja sukupuolinen identiteetti	9
2.2 Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt.....	10
2.3 Queer-teoria	12
3. Koulu sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmentämisen kenttänä.....	14
3.1 Heteronormatiivisuus koulukontekstissa	15
3.2 Sateenkaariväestö koulussa.....	16
3.3 Kouluhyvinvointi Martin E. P. Seligmanin PERMA-teorian näkökulmasta	18
4. Tutkimuksen lähtökohdat	21
4.1 Tutkimusmenetelmänä kuvaileva kirjallisuuskatsaus	21
4.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	22
5. Tutkimuksen tulokset	24
5.1 Tunnekokemukset – Olen kiusattu, syrjitty ja ulkopuolinen.....	24
5.2 Ihmissuhteet – Olen huolehdittu ja rakastettu.....	26
5.3 Merkityksellisyys – Olen osa ryhmää, tunnen itseni tärkeäksi	28
6. Sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnin edistäminen	30
7. Johtopäätökset ja pohdinta	32
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
7.2 Pohdintaa tutkimustuloksista ja tutkimuksen merkittävydestä	33
Lähteet	36

1. Johdanto

Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvien nuorten oikeudet ja yleinen hyvinvointi ovat polttava keskustelun aihe sosiaalisessa mediassa ja eri uutispalveluissa. Vuonna 2019 tehty kouluterveyskysely (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos) nosti aiheen taas ajankohtaiseksi Ylen uutisoidessa sen tuloksista: ”*Joka neljäs seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluva yläkoululainen kokee fyysistä väkivaltaa*” (Yle Uutiset, 30.11.2019). Ylen uutisen (2019) mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvat 8. ja 9. luokkalaiset kokevat muita nuoria enemmän koulukiusaamista ja seksuaalista häirintää sekä tuntevat itsensä turvattomaksi jopa kotonaan. Myös Suomen opetusministeri Li Andersson on ottanut kirjoituksellaan: ”*Koulun oltava turvallinen ympäristö aivan kaikille, ei ainoastaan enemmistöihin kuuluville*” (Valtioneuvosto, 28.6.2019) kantaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen hyvinvointiin koulussa. Hän painottaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada tasa-arvoista ja yhdenvertaista kohtelua sekä opetusta, eikä kenenkään tule tuntea itseään turvattomaksi koulupäivän aikana. Tässä kirjallisuuskatsauksessa perehdyn tähän ongelmaan ja selvitän, mitkä asiat tai tekijät vaikuttavat sateenkaarinuorten hyvinvointiin yläkoulussa ja miten kouluhyvinvointia voisi heidän osaltaan edistää.

Erilaiset säädökset ja lait säätelevät oppilaitosten toimintaa. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki velvoittavat oppilaitoksia tasa-arvoon sukupuolesta riippumatta, sekä edistämään yhdenvertaisuutta ja estämään mahdollista syrjintää (yhdenvertaisuuslaki 6 §; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) 5 §). Sukupuolten välinen tasa-arvo, seksuaalisuuden kehittyminen sekä oman sukupuoli-identiteetin löytäminen mainitaan useaan otteeseen Opetussuunnitelman eri osissa (Opetushallitus, 2016). Jokaisella oppilaalla tulisi opetussuunnitelman mukaan siis olla yhtäläiset oikeudet turvalliseen ja hyvinvointia tukevaan kouluarkeen. Kuitenkaan jokainen oppilas ei tunne saavansa tasa-arvoista kohtelua koulussa, sillä edelleen useat nuoret kokevat koulupäivien aikana kiusaamista, seksuaalista häirintää tai muuta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta rikkovaa toimintaa (Bedford, Lehto, Lehtoranta, Vilkkä & Lehtonen, 2011).

Sateenkaarikansa, sateenkaariperhe, sateenkaariyhteisö tai sateenkaarinuoret ovat yleisiä nimityksiä suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa (Taavetti, 2015; Berg & Kokkonen, 2020; Seta ry., 2020). Kansainvälisesti termi on muotoiltu LGBTQ+ (lesbian, gay, bisexual, trans*, queer, intersexual sekä muut mahdolliset sukupuolen ja seksuaalisuuden muodot).

Käytän kirjallisuuskatsauksessani sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvista nuorista nimitystä sateenkaarinuoret, jotta kirjoitusprosessi helpottuisi ja tekstiä olisi sujuvampi lukea. Sateenkaarinuoriin lukeutuu tässä kirjallisuuskatsauksessa yläkouluikäiset 12–15-vuotiaat nuoret, sillä vaikka alakouluikäinen voi olla hyvin tietoinen omasta sukupuolesta tai seksuaalisuudestaan, nousevat nuoruus ja murrosikä merkittäviksi ajanjaksoiksi nuoren tutustuessa omaan seksuaalisuuteensa ja sukupuoleensa (Nissinen, 2011).

Murrosiässä nuori alkaa yhteensovittaa kotoaan opittuja katsomuksia ystäviltä ja vertaisilta saatuihin tietoihin, sekä koulussa ja vapaa-ajalla esiintyviin käsityksiin ja normeihin. Tällöin nuori alkaa myös tutustua syvemmin omaan seksuaalisuuteensa ja sukupuoleensa, ja niihin liittyvä identiteetti sekä persoonallisuus alkavat rakentua. (Nissinen, 2011, 17.) Yläkouluikässä myös seurustelusuhteet, rakkaus ja seksi nousevat vahvemmin nuoren elämään ja monet pohtivat omia seksuaalisia mieltymyksiä ja seksuaalista suuntautumistaan (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2008, 59). Vaikka määrittelen tutkimuksessani kouluhyvinvointia sukupuolen ja seksuaalisuuden kautta, tulee muistaa, että sukupuoli tai seksuaalisuus ovat vain yksi ihmistä määrittävä tekijä ja että jokainen yksilö kokee sukupuoli- ja seksuaali-identiteetin hyvin eri tavoin. Seksuaaliterveys ja terveen sukupuoli- ja seksuaali-identiteetin kehitys ovat kuitenkin merkittävä osa ihmisen elämää, jonka vuoksi päädyin käsittelemään tutkielmassani hyvinvointia sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmasta.

Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä ja heidän hyvinvointiaan on tutkittu viimeisten vuosien aikana laajasti niin Suomessa, kuin kansainvälisestikin. Vuonna 2017 toteutettu tasa-arvobarometri avasi laajasti sukupuolten tasa-arvoon liittyviä kokemuksia ja asenteita (Närvi, Aapola-Kari & Teräsaho, 2019, 3), ja lähes koko Suomen kattavaa tutkimusta sateenkaarinuorten hyvinvoinnista toteutettiin vuosina 2012–2014, kun Nuorisotutkimusseura ja Seta aloittivat yhteishankkeen ”Hyvinvoiva sateenkaarinuori”. Hanke oli ensimmäinen suomessa tehty laaja katsaus sateenkaarinuorten hyvinvointiin, johon tutkimuksessa perehdyttiin perheen, rakkauselämän, koulun, vapaa-ajan, syrjinnän ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. (Alanko, 2014b; Taavetti, 2015a, 5; Taavetti, Alanko & Heikkinen, 2015b.) Lisäksi sateenkaarikansan hyvinvointia on tutkittu Suomessa jonkin verran. Tutkimus on painottunut esimerkiksi työelämään, koulutukseen ja kasvatukseen (Lehtonen, 1995; 2002; 2003; 2004; 2010a), sekä sateenkaarinuorten syrjintäkokemuksiin koulujen liikuntatunneilla (Berg & Kokkonen, 2020a; Berg & Kokkonen, 2020b; Berg ym. 2016). Sateenkaarinuoriin kohdistuva kansainvälinen tutkimus käsittelee esimerkiksi sateenkaarinuorten sosiaalisia suhteita (Kosciw, Clark, Truong & Zongrone, 2020), heidän kokemaansa turvattomuutta

(Craig, McInroy & Austin, 2018), sekä nuorten ajatuksia sukupuolesta ja kehosta (Bragg, Renold, Ringrose & Jackson, 2018).

Sateenkaarinuorten hyvinvointiin liittyvä tutkimus rakentuu vahvasti koulun ympärille ja usein koulu mainitaan tutkimuksissa, vaikkei sitä miellettäisi tutkimuksen fokukseksi. On siis selvää, että koululla on ympäristönä suuri vaikutus nuorten hyvinvointiin (Karvinen, 2010, 114). Tulevana opettajana olen kiinnostunut siitä, miten koulun toimintakulttuurissa toisinnetaan heteronormatiivisuutta ja millaisia haasteita sateenkaarinuoret kouluarjessaan kokevat. Tavoitteenani on myös löytää ne keinot, jolla tukea sellaista nuorta, joka haastaa sukupuolen tai seksuaalisuuden normeja. Kuitenkin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvia esiintyy jokaisessa ikäluokassa, ja kouluympäristössä heitä on oppilaisissa, opettajissa sekä muussa koulun henkilökunnassa (Karvinen, 2016, 8). On siis ensiarvoisen tärkeää, että opettajat tunnistavat koulun heteronormatiiviset rakenteet, ja osaavat kyseenalaistaa niitä, sekä omaavat sellaiset keinot, joilla muuttaa tarvittaessa koulun toimintatapoja ja siellä vallitsevia arvoja ja asenteita.

Seuraavassa luvussa perehdyn aikaisempaan sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia koskevaan tutkimukseen sekä avaen enemmän sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta nuoruudessa ja tarkastelen koulua sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmentämisen kenttänä. Näiden teemojen yhteydessä käyn läpi tutkimuskäsitteitä, joita ovat heteronormatiivisuus, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt, seksuaali- ja sukupuoli-identiteetti sekä kouluhyvinvointi. Tämän jälkeen avaen tutkimukseni menetelmiä ja toteutusta luvussa neljä. Tutkielman viides ja kuudes luku vastaavat seuraaviin tutkimusongelmiin:

- 1. Mitkä tekijät vaikuttavat sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin yläkoulussa?**
- 2. Miten sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voidaan tukea yläkoulussa PERMA-teorian pohjalta?**

Martin Seligmanin positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuva hyvinvointiteoria PERMA- teoria¹ toimii tässä kirjallisuuskatsauksessa välineenä, jonka avulla tarkastelen tutkimukseni tuloksia, sekä vastaan tutkimusongelmiini kirjallisuuskatsaukseni kuudennessa luvussa. Valitsin teorian pohjaksi omalle tutkimukselleni, sillä se on tuoreudesta huolimatta toiminut teoreettisena viitekehyksenä usealle muulle tutkimukselle, jotka ovat todistaneet sen olevan toimiva väline

¹ PERMA-teorian mukaan yksilön hyvinvointi koostuu viidestä elementistä: myönteiset tunteet (Positive emotions), sitoutuminen (Engagement), ihmissuhteet (Relationships), merkityksellisyys (Meaning) sekä saavuttaminen (Accomplishment). Teorian nimi koostuu elementtien alkukirjaimista. (Seligman 2011.) Tarkemmin PERMA-teoriasta luvussa 2.3.

hyvinvoinnin mittaamiseen (mm. Coffey, Wray-Lake, Mashek & Branand, 2016; Leskisenoja, 2017; O'Connor ym., 2016; Shoshani & Slone, 2017). Vaikka kyseinen teoria on vain yksi tapa lähestyä hyvinvointia, on sen todettu soveltuvan hyvin kasvatustieteiden kentälle ja se tarjoaa välineitä käsitellä nuorten hyvinvointia positiivisen psykologian näkökulmasta. Koenkin sen moniulotteisuuden tarjoavan minulle oivallisen tavan käsitellä ja analysoida tutkimustuloksiani sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin liittyen. Tutkielman lopulla johtopäätöksissä kokoan vielä tutkimuksen tulokset, sekä pohdin tutkimukseni toteutusta sekä sen luotettavuutta ja merkittävyyttä.

2. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus nuoruudessa

Nuoruus on kehitysjakso, jonka aikana nuori kokee useita fysiologisia ja hormonaalisia muutoksia kehossaan (Nurmi ym., 2014). Se on myös jakso, jolloin ihminen siirtyy lapsuuden aikakaudesta kohti aikuisuutta (Nurmi ym., 2014; Puolimatka, 2019, 98). Vahvana osana nuoren kasvuprosessia ovat itsetutkiskelu sekä minäkuvan ja identiteetin kehittyminen. Tällöin nuori alkaa pohtia kysymyksiä liittyen omaan sukupuoleen tai seksuaalisuuteensa (Steck & Perry, 2017, 331), ja ihastuminen, rakastuminen, seurustelusuhteet ja jopa seksi voivat astua nuoren elämään (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2008, 59).

Länsimaisessa yhteiskunnassa heteroseksuaalisuus on ensimmäinen oletus ihmisen seksuaalisesta suuntautumisesta. Seksuaalisuus ja seksuaalinen suuntautuminen kertovat kehen nuori tuntee eroottista tai fyysistä vetovoimaa, kehen tämä ihastuu ja rakastuu (Tanhua, Mustakallio, Karvinen, Huuska & Aaltonen, 2015, 10). Seksuaalinen suuntautuminen on moninaista ja nuori voi tuntea tai olla tuntematta vetovoimaa niin samaan, kuin eri sukupuoleen mitä itse edustaa. Seksuaalinen suuntautuminen voi kohdistua myös ihmisen maskuliinisiin tai feminiinisiin piirteisiin sukupuolesta riippumatta. (Karvinen, 2016, 11.) Seksuaalivähemmistöön kuuluvan voi olla hankala ilmaista omia tunteitaan, jos kaikki hänen ympärillään lähettävät viestiä siitä, että kiinnostuksen kohde on erikoinen tai jopa väärä (Nissinen, 2019, 19). Nuoren kasvun ja itsetunnon kehitykselle on tärkeää, että ympärillä olevien ihmisten asennoituminen kaikkia seksuaalisia suuntautumisia kohtaan on hyväksyvä ja nuori voi kokea seksuaalisen suuntautumisensa positiivisena osana minäkuvaansa (Korteniemi-Poikela & Cacciatore, 2010, 58–59; Sassi & Nissinen, 2020).

Perinteisen luonnontieteellisen ajattelun mukaan sukupuolijako on kaksijakoinen, jossa ihmiset jaetaan kahteen ryhmään, miehiin ja naisiin (Sassi & Nissinen, 2020; Suhonen, 2014, 178). Tämä perustuu ihmisten kromosomeihin ja fyysisiin ominaisuuksiin, kuten lisääntymiselimiin (Puolimatka, 2019). Toisaalta kaksijakoinen sukupuolijajottelu perustuu normeihin, yleisesti hyväksytyyn ja laajasti omaksuttuun ajattelumalliin, jossa tytöt omaksuvat feminiinisiä ja pojat maskuliinisiä piirteitä ja toimintamalleja (Aarnipuu, 2008, 66; Callahan & Nicholas, 2018). Näitä sukupuolikoodattuja toimintatapoja voivat olla esimerkiksi tyttöjen ja poikien värit tai nukke- ja autoleikit. Ne voivat näkyä myös oletuksena siitä, että tytöt pukeutuvat hameisiin ja pojat housuihin. Asiat eivät kuitenkaan ole näin mustavalkoisia, sillä joskus syntymässä määrätynyt sukupuoli ja oma sukupuoli-identiteetti voivat olla ristiriidassa keskenään (Alanko, 2014b, 16–17). Kun kokemus omasta sukupuolesta poikkeaa siitä, mitä

heteroyhteiskunta antaa olettaa, voi oman minäkuvan kehittyminen olla haasteellista. Haasteellisuutta lisää etenkin se, jos ympärillä olevat ihmiset suhtautuvat sukupuoli-identiteetin ilmaisemiseen kriittisesti. (Aarnipuu, 2008.)

Käsittelen tutkielmassani sukupuolta sosiaalisena konstruktiona, sillä se tukee parhaiten tutkimustani sateenkaarinuorten hyvinvoinnista ja koulun vaikutuksista sukupuolen ilmaisuun. Sosiaalinen sukupuoli syntyy nimensä mukaisesti sosiaalisista tilanteista, kulttuurillisista tekijöistä, sukupuolinormeista, säännöistä ja niistä odotuksista mitä yhteiskuntaamme on rakentunut (Sassi & Nissinen, 2020). Sosiaaliseen sukupuoleen liittyy vahvasti myös juridinen sukupuoli eli se, mihin sukupuoleen ihminen on väestötietojärjestelmän mukaan määritelty (Sassi & Nissinen, 2020; Vilkka, 2010, 18). Yksilölle sosiaalinen sukupuoli tarkoittaa hänen kokemustaan omasta sukupuolestaan, hänen tapaansa olla sukupuolinen sekä niitä tekijöitä, joiden avulla hän tekee sukupuolensa muille näkyväksi. Nämä sukupuolen näyttämisen tavat voivat olla tai olla olematta biologiselle sukupuolelle ominaisia. (Vilkka, 2010, 19.)

Sosiaalinen sukupuoli rakentuu niiden ympäristöjen, tapahtumien ja suhteiden ympärille, joissa ihminen on kasvanut ja kehittynyt (Pulkkinen & Rossi, 2018, 60). Koska sosiaalinen sukupuoli on kulttuurisesti tuotettu, on kouluympäristöllä vahva vaikutus siihen, millaiseksi se kehittyy (Vilkka, 2010, 19). Ympäristön vaikutus alkaa jo varhaisessa lapsuudessa, kun kaikki ympärillä viestittävät, että saavuttaakseen hyväksyntää, tulee lapsen kuulua jompaankumpaan sukupuoleen. Kun elämän edetessä sukupuoli-identiteetti kehittyy voi nuori havaita, ettei sosiaalinen sukupuoli ja hänen oma kokemuksensa sukupuolestaan vastaa. Jos ympäristö ei hyväksy nuoren kokemusta sukupuolestaan, voi syntyä ongelma. (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2008, 73.)

2.1 Seksuaalinen ja sukupuolinen identiteetti

Ihmiselle rakentuu elämänsä aikana sekä seksuaalinen-, että sukupuolinen identiteetti. Sukupuoli-identiteetti kuvaa yksilön omaa näkemystä omasta sukupuolestaan (Blomqvist, Gönroos, Korpela & Alanko, 2020, 5; Tanhua ym., 2015, 8). Seksuaalinen identiteetti sisältää useita eri seksuaalisuuden ulottuvuuksia, kuten seksuaaliset arvot, seksuaaliset mieltymykset ja omat seksuaalisuuden ilmentämisen tavat. Useimmiten seksuaalinen identiteetti alkaa vakiintumaan varhaisaikuisuudessa, mutta sen kehityskaari alkaa jo nuoruudesta (Santalahti, 2017.) Nämä identiteetit eivät ole pysyviä, vaan ne voivat muuttua ja kehittyä vielä aikuisiän loppupuolellakin (Bildjuschkin & Ruuhilahti, 2008, 59).

Nuoruus on elämän ajanjakso, jossa nuori kehittää omaa aikuista itseään sekä selkiyttää omaa sukupuolista- ja seksuaalista identiteettiään (Steck & Perry, 2017, 331). Yksi nuoruuden tärkeimmistä kehitystehtävistä onkin kokeilun, työstämisen ja etsimisen kautta rakentaa ehjä identiteetti, joka toimii tukipilarina nuoren myöhäisemmässä elämässä (Puolimatka, 2019, 98). Sateenkaarinuorille nuoruus voi olla haastava, mutta myös helpottava elämän ajanjakso. Murrosiässä tapahtuvat keholliset muutokset ja identiteetin rakentuminen voivat tuntua vaikeilta, etenkin silloin, kun nuoren kehon, mielen ja ympäriltä kumpuavien normien välillä on ristiriitaa. Tällöin vanhempien, ystävien ja samassa tilanteessa kamppailevien tuki ja merkitys korostuvat. (Blomqvist ym., 2020, 7.)

Nissisen (2011) mukaan seksuaalisen ja sukupuolisen identiteetin kehittämisprosessi voidaan kuvata kaksitasoisina. Toisella tasolla on ihmisen oma persoonallinen identiteetti, joka rakentuu kokemuksista, omista mieltymyksistä ja tarpeista. Toisella tasolla taas on sosiaalinen identiteetti, jonka muodostavat kokemukset siitä, mihin ryhmään ihminen kokee kuuluvansa. Sateenkaarinuoren kokemus itsestään ja omasta sukupuolesta tai seksuaalisuudestaan, koskettaa aina myös nuoren perhettä ja lähiyhteisöä. (Nissinen 2011, 27.) Ympärillä olevien ihmisten antama apu, tuki ja hyväksyntä ovat suuressa roolissa nuoren identiteetin rakentumisessa (Alanko, 2014a, 188). Tunne siitä, että on osa ihmisryhmää, tuottaa mielihyvää ja vahvistaa itsetuntoa. Koska joillekin yhteisöille on muodostunut kielteinen stigma, tai niiden olemassaolosta ei olla aikaisemmin puhuttu, on joillekin sateenkaarikansaan kuuluville oman positiivisen identiteetin rakentaminen nuoruudessa ollut vaikeaa tai jopa mahdotonta. (Nissinen, 2011, 14–15.)

2.2 Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt

Ihmisen kokemus omasta sukupuolesta tai seksuaalisuudesta ei ole kaksijakoista. Kokemus heteroseksuaalisuudesta tai ei-heteroseksuaalisuudesta eivät sulje toisiaan täysin pois, vaan ihminen voi kokea olevansa heteroseksuaalinen, ei heteroseksuaalinen, molempia tai ei kumpaakaan. (Lehtonen, 2003, 34; Suhonen, 2014, 178) Seksuaalisuuden rakentuminen on pitkä prosessi, johon liittyvät aiemmat kokemukset, tunteet ja teot, sekä mennyt ja nykyinen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus. Seksuaalisuuden ja sukupuolen muuttumattomuus ei ole pysyvää, mikä tekee niiden määrittämisestä joskus vaikeaa. (Lehtonen, 2003, 35.)

Yleisesti, niin mediassa kuin tutkimuksessakin, käytetään jakoa, jossa ihmiset luokitellaan seksuaalisen suuntautumisen mukaan homoseksuaaleiksi, biseksuaaleiksi, panseksuaaleiksi ja

heteroseksuaaleiksi (Alanko, 2014b, 18). Seksuaalivähemmistöön kuuluvat ne henkilöt, jotka rikkovat oletettuja seksuaalisuuden malleja ja identifioivat itsensä joksikin muuksi, kuin heteroseksuaaleiksi (Alanko, 2014, 21; Lehtonen, 2002, 7). Ei-heteroseksuaalisia ihmisiä ovat esimerkiksi homoseksuaaliset ihmiset, jotka kokevat seksuaalista tai romanttista vetovoimaa samaa sukupuolta edustaviin henkilöihin (Alanko, 2014b, 5; Taavetti, 2015, 30). Homoseksuaalisten lisäksi sukupuolivähemmistöön kuuluu useita erilaisia seksuaalisuuden suuntautumisia. Biseksuaalit voivat kokea vetovoimaa molempia sukupuolia kohtaan, tai ihmiseen sukupuolesta riippumatta. Aseksuaalit eivät taas tunne ollenkaan seksuaalista vetovoimaa, mutta voivat haluta olla seurustelu- tai rakkaussuhteessa, jossa heidän kokema romanttinen vetovoima kuitenkin täyttyy. Osa seurustelusuhteista on polyamorisia, joissa oleva ihminen pitää yllä yhtäaikaaisesti useampia rakkaus- tai seksisuhteita. (Taavetti, 2015, 29–34.)

Sukupuoli on itsensä määrittelyä ja sitä, miten ja millaiseksi ihminen itsensä omassa kehossaan kokee (Aarnipuu, 2008, 62–63). Se on laaja ja moniulotteinen käsite, jonka alle mahtuu niin biologisia ja anatomisia, kuin minäkäsitykseen ja sosiaaliseen ajatteluun liittyviä piirteitä (Nousiainen, 2020, 21). Lisäksi sukupuoleen kuuluvat Nissisen (2011) mukaan myös ”kromosomien määrittämä, hormonaalinen, neurologinen, anatominen, psyykkinen, sosiaalinen ja kulttuurinen sukupuoli” (Nissinen, 2011, 25). Kaikki nämä sukupuolen tasot eivät kuitenkaan välttämättä ole suoraan maskuliinisia tai feminiinisiä, vaan ne voivat olla molempia tai jotain siltä väliltä. Arkielämässä pyrimme kuitenkin tiedostamattammekin rajaamaan suuren osan sukupuolen moninaisuudesta pois niin, että näemme vain tutun kaksijakoisen ”oikeaksi” määritellyn osan. (Nissinen, 2011, 25–26.) Kuitenkin sukupuolen moninaisuus on paljon enemmän kuin jako naisiin ja miehiin (Lehtonen, 2010, 88; Suhonen, 2014, 178). Se on kaksijakoisten heteronormatiivisten ajatusten kyseenalaistamista liittyen siihen, miten nainen tai mies pukeutuu, käyttäytyy, elehtii tai ilmaisee itseään (Lehtonen, 2002, 6). Sukupuoli on täysin erillinen kehon fyysisistä tekijöistä ja se, miten feminiininen tai maskuliininen ihminen on kehollisesti, ei määritä hänen sukupuoltaan (Paechter, 2006, 125).

Ihmiset, joiden sukupuoli-identiteetti ja fyysinen sukupuoli ovat ristiriidassa tai joiden sukupuolen ei voida sanoa olevan yksiselitteisesti naisen tai miehen, kuuluvat sukupuolivähemmistöön. Koska sukupuolivähemmistö -sarakkeen alle kuuluva joukko on niin suuri ja moninainen, voi käsite tuntua rajaavalta tai jopa alaspäin painavalta. (Aarnipuu, 2008.) Sukpuolivähemmistöön kuuluvista ihmisistä voidaan puhua yleisesti myös ”transihmisinä” (Aarnipuu, 2008; Alanko, 2014b, 16–17). Transihmisiin kuuluvat niin

transvestiitit, transgenderit (muunsukupuoliset), kuin transsukupuoliset. Myös intersukupuoliset voidaan lukea kuuluvan sukupuolivähemmistöön. Intersukupuolisten ihmisten sukupuolta määrittävät fyysiset tekijät eivät syntyessään vastaa yksiselitteisesti mies- eikä naissukupuoleen. (Alanko, 2014b, 16–17; Suhonen, 2014, 179.) Sukupuolienemmistöön kuuluvista ihmisistä voidaan taas käyttää yleisnimitystä cissukupuolinen (Suhonen, 2014, 179).

2.3 Queer-teoria

Queer tarkoittaa suoraan suomennettuna outoa, omituista tai kummallista. Aikaisemmin termiä on käytetty kutsumanimenä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluville ihmisille. Kuitenkin sateenkaariväestö otti termin omaan käyttöönsä, ja he muuttivat aikaisemmin halveksuvaksi tarkoitettua haukkumasanana voimaannuttavaksi, vähemmistön omaksi termiksi. Nykyään tutkimuksissa puhutaan neutraalisti queer-ihmisistä ja yliopistoissa tehdään queer-tutkimusta. (Nousiainen, 2020, 17–18.)

Ihmiset, jotka identifioivat itsensä, muuksi kuin heteroseksuaaliksi, tai eivät koe oman sukupuolen tai seksuaalisen suuntauksensa sopivan yhteiskunnassa vallitseviin luokituksiin, voidaan ajatella olevan queer-ihmisiä (Alanko, 2014b, 6; Hartman, 2019, 75). Taavetin (2015) mukaan kuitenkin kaikki sateenkaarikansaan kuuluvat eivät käytä itsestään nimitystä “queer”. Ominaisempaa se on niille, jotka eivät halua luokitella omaa seksuaalisuuttaan tai sukupuoltaan esimerkiksi termillä “homo” (Taavetti, 2015, 32). Seksuaalinen suuntautuminen tai sukupuolen määrittäminen eivät ole yksiselitteisiä ”joko tai -päätöksiä”, vaan moninaisia, itsetutkiskelua ja itsetuntemusta vaativia harkintoja (Alanko, 2014b, 46).

Queer-teoria ei koske pelkästään sateenkaarikansaa, vaan kaikkia ihmisiä, huolimatta seksuaalisuudesta tai sukupuolesta (Ryan, 2016, 79). Queer-teorian tarkoitus on auttaa ymmärtämään jokaisen kokemusta omasta seksuaalisuudesta ja sukupuolesta, sekä avartaa katsomusta siitä, kuinka monimuotoista, mutta myös yksilöllistä seksuaalisuuden tai sukupuolen tunteminen tai ilmaisu voivat olla (Hartman, 2019, 75). Queer-teoria kyseenalaistaa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä normeja ja yhteiskuntaan muodostuneita pysyviä identiteettikategorioita sekä kritisoi normaaliutta tehden tilaa moninaisuudelle (Alanko, 2014, 6; Ilmonen, 2011, 6; Quinlivan, 2012, 520; Taavetti, 2015, 30). Tulen kirjallisuuskatsauksessani käsittelemään vahvasti queer-teorian ympärille sijoittuvia teemoja kuten heteronormatiivisuutta, normien rikkomista ja moninaisuuden esille tuomista. Teoria onkin tutkimukseni kannalta keskeisessä asemassa, sillä sen tarkoituksena on lisätä opettajien ja

koulun henkilökunnan tietoisuutta ja auttaa heitä kyseenalaistamaan koulussa vallitsevia jo normaaleiksi miellettyjä tapoja, sääntöjä ja toimintamalleja.

3. Koulu sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmentämisen kenttänä

Nuoret viettävät suurimman osan päivästänsä koulussa, joka toimii yhtenä tärkeänä luotettavan informaation välittäjänä. Koulu on tärkeä ympäristö nuorelle, eikä sen merkitystä voi vähätellä (Karvinen, 2016, 114). Koulu, opiskelu ja koulumenestys toimivat suuressa roolissa nuorten muodostaessa käsityksiä itsestään ja vaikuttavat myös nuoren hyvinvointiin (Tuominen-Soini, 2015, 243). Oikeanlaisen tiedon saaminen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta on nuorille tärkeää. Erityisen tärkeää tieto on sateenkaarinuorille, sillä se voi auttaa heitä tunnistamaan omia tunteitaan ja tuoda ymmärrystä siitä, ettei sateenkaarinuori ole tilanteessaan yksin. Ajatukset omasta seksuaalisuudesta tai sukupuolesta voivat olla monimutkaisia ja oikeanlainen tieto auttaa nuorta sanoittamaan omaa kokemustaan. (Blomqvist ym., 2020, 8.)

Koulukontekstissa voi törmätä päivittäin sellaisiin sukupuolittuneisiin ja seksualisoituneisiin käytäntöihin, joita ylläpitävät niin lapset ja nuoret sekä koulun työntekijät (Lehtonen, 2010, 87). Koulun heteronormatiiviset käytännöt ja moninaisuutta välttelevä luonne kasvattaa oppilaat peittelemään omaa moninaisuuttaan (Kilpiä, 2011, 264). Epävarmuus omasta identiteetistä sekä pelko erilaisuudesta voi ajaa nuoren ahdinkoon, jolloin hän suojaa itseään muuttamalla käytöstään sopiakseen yleiseen muottiin (Ryan, 2016, 86–87). Sateenkaarinuoret saattavat suojata omaa sukupuolista tai seksuaalista identiteettiään eivätkä täten välttämättä kerro omasta moninaisuudestaan muille, edes lähipiirilleen (Krebbekx, 2021, 28). Nuori voi pelätä muiden reaktiota, syrjityksi tai kiusatuksi tulemista tai jäävänsä kaveripiirinsä ulkopuolelle (Alanko, 2014b, 27–28; Higa ym., 2012, 13; Taavetti, 2014, 34). Oman identiteetin salailulla voi olla vahva negatiivinen vaikutus nuoren hyvinvointiin sekä hänen ihmissuhteisiinsa (Suhonen, 2014, 180).

Koulun työntekijät ovat haluamattaankin merkityksellisiä tekijöitä siinä, millaista kuvaa koulu rakentaa seksuaalisuuden tai sukupuolen moninaisuudesta (Lehtonen, 2003, 102). Kaikki koulussa työskentelevät ovat velvollisia luomaan kouluympäristöstä turvallinen ympäristö, jossa oppilas pystyy kokeilemaan, kysymään ja tekemään valintoja ilman, että hänestä tuntuu, ettei hänen valintojaan kunnioiteta tai häntä hyväksytä omana itsenään. Erityisessä asemassa tässä ovat turvallisiksi aikuisiksi mielletyt opettajat, jotka oppilaat kohtaavat päivittäin. Opettajalla tulee olla vankka tietopohja sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta. Hänellä tulee olla vahva ymmärrys omasta seksuaalisesta ja sukupuolisesta identiteetistään sekä arvoistaan ja siitä, miksi ne ovat rakentuneet juuri sellaisiksi kuin ovat. (Kilpiä, 2011, 260.)

Kouluajan kokemuksilla sukupuolinormituksesta voi olla suuri merkitys nuorille, vaikka he eivät olisikaan rikkoneet sukupuoleen liittyviä odotuksia koulussa (Lehtonen 2013, 46). Heteronormatiiviset käytänteet ovat osa luokkaympäristöä, opetusta ja koulun ilmapiiriä, jossa nuoret ylläpitävät niitä toiminnassaan ja vuorovaikutuksessaan. Koulujen tulisi tunnistaa vallitsevan toimintakulttuurin ja käytänteiden heteronormatiivinen luonne ja löytää työkaluja, joiden avulla tuoda seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuus osaksi arkipäivää. (Bedford ym., 2011, 149; Ryan, 2016, 77 & 87.) Avoimuus ja yhdenvertaisuus ajavat kaikkien etua sekä lisäävät niin oppilaiden, kuin opettajien hyvinvointia (Bedford ym., 2011, 149). Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus eivät odota terveystiedon tunneille tai seksuaalikasvatukseen, vaan niiden tulee olla osa arkea niin luokassa, kuin koko koulun toimintakulttuurissa (Ryan, 2016, 87).

3.1 Heteronormatiivisuus koulukontekstissa

Heteronormatiivisuus viittaa niin sukupuoleen, kuin seksuaalisuuteen ja se on oletus yksilön seksuaalisesta suuntautumisesta ja sukupuolesta. Käsite on queer-tutkimuksen keskeisimpiä ja se on alun perin syntynyt kuvaamaan sitä, miten maailmassamme on tavoiteltavaa yleisen olemuksen, puheiden, ajattelumallien ja muiden käytänteiden kautta pyrkiä luonnolliseen ja yleisenä pidettävään malliin heteroseksuaalisuudesta. (Rossi, 2015.) Heteronormatiivisuus korostaa heteroseksuaalisuutta ja sen luonnollisuutta ja toivottavuutta (Lehtonen, 2010, 87; Hartman, 2019, 75). Se on opittu, mieliimme juurtunut tapa ajatella tai olettaa, että yksilö on osa isoa heteroseksuaalien ryhmää, jota me kaikki edustamme (Hartman, 2019, 75). Heteronormatiivisuuden mukana on syntynyt useita loukkaavia ja muita kuin heteroseksuaalisia syrjiviä käytäntöjä ja ilmauksia (Kilpiä, 2011, 263).

Koulujärjestelmä voidaan edelleen nähdä sellaisena heteronormatiivisena tilana (Llewellyn & Reynolds, 2021, 23), joka ylläpitää sekä haastaa heteronormatiivisuutta (Lehtonen, 2003). Lehtonen (2003) tuo esiin tutkimuksessaan kymmenen esimerkkiä siitä, millä tavoin heteronormatiivisuus ilmenee koulukontekstissa. Näitä ovat mm. heteroseksuaalisuuden korostaminen, vaikeneminen seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta, sukupuolien vastakkainasettelu, luonteenpiirteiden tai kiinnostuksen kohteiden aiheuttama homoseksualisointi, sekä tyttöjen ja poikien ja heidän ominaisuuksiensa keskinäinen vertailu (Lehtonen 2003, 237–243). Nämä tulevat näkyviksi esimerkiksi koulujen käyttämässä oppimateriaaleissa, yhteisissä fyysisissä tiloissa, oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa

sekä tunneilla tapahtuvissa ryhmäjoissa (Bedford, 2011, 150; Kosciw ym. 2020; Steck & Perry, 2017, 338). Ei voi kuitenkaan unohtaa, että heteronormatiivisuus ei esiinny samanlaisena jokaisessa koulussa tai ihmissuhteessa, vaan siihen liitetyt tietynlaiset mielikuvat ja normit ovat tilannekohtaisia, jotka voivat luoda erilaisia vaikutuksia erilaisissa konteksteissa (Kebbekx, 2021, 28–29).

Koulun heteronormatiiviset käytännöt tuottavat usein sateenkaarinuorille negatiivisia kokemuksia siitä, etteivät he tunne itseään arvostetuksi kouluympäristössään (Kosciw ym., 2020, 40). Tämä tulee ilmi esimerkiksi seurustelusta keskustelemisen yhteydessä, jolloin erityisesti sateenkaarinuoret ovat tunteneet itsensä epämukavaksi (Taavetti, 2015). Useat sateenkaarinuoret kertoivatkin, etteivät olleet avautuneet seksuaalisesta suuntautumisestaan tai sukupuoli-identiteetistään opettajalle tai terveydenhoitajalle. Terveydenhoitajilta puuttuu usein ajankohtainen tieto koskien sateenkaarinuoria ja tiedon oikaiseminen jää usein nuorten omalle vastuulle. (Taavetti, 2014, 92–93.) Sateenkaarinuoret kokivat käynnit terveydenhoitajalla epämukaviksi hetero-oletusten ja yleisen tiedonpuutteen takia, jonka seurauksena monet sateenkaarinuoret raportoivat jättäneensä tapaamiset terveydenhoitajan kanssa täysin välistä (Alanko, 2014b, 28).

3.2 Sateenkaariväestö koulussa

Tutkimus liittyen sateenkaarinuorten hyvinvointiin koulumaailmassa on osoittanut, etteivät hyvinvoinnin kokemukset ole yksiselitteisesti positiivisia tai negatiivisia. Kokemus omasta hyvinvoinnista, sosiaalisista suhteista, läheisten tuesta sekä eri ympäristöjen vaikutuksista ovat yksilöllisiä. Myös koulujen välillä on suuria eroja siinä, miten sateenkaarinuoret oman hyvinvointinsa ja sen tukemisen tarpeen tuntevat ja usein jopa saman koulun sisällä tunnetut kokemukset voivat olla hyvin erilaisia. (Taavetti, 2014, 80; Taavetti, Alanko, & Heikkinen, 2015.)

Sateenkaarinuoret joutuvat koulupäivänsä aikana kohtaamaan useita tilanteita, fyysisiä tiloja tai käytänteitä, jotka saavat heidät tuntemaan itsensä epämukavaksi tai jopa turvattomaksi (Kosciw ym., 2020, 16; THL, 2020, 23). Koulu on arkkitehtuurisesti rakennettu täyteen kaavamaisia sukupuolittuneita tiloja, joita sateenkaarinuoret joutuvat jopa välttelemään koulupäivien aikana (Taavetti, 2018, 82). Näitä ovat mm. wc-tilat, pukuhuoneet, suihku- ja urheilutilat, kuten urheilukentät (Kosciw ym., 2020, 16). Sukupuolittuneet tilat, aktiviteetit ja säännöt aiheuttavat

sateenkaarinuorille ahdistusta ja tunteen siitä, ettei hänelle ole paikkaa koulun yhteisössä (Kosciw ym., 2020, 42).

Valitettavan usein sukupuoli nähdään luonteenpiirteitä, temperamenttia ja kiinnostuksen kohteita kuvaavana tekijänä. Tämä näkyy vahvasti kouluissa silloin, kun ryhmäjako tehdään sukupuolen perusteella. Saatamme ajatella, että jakamalla nuoret poikiin ja tyttöihin, saamme kaksi homogeenistä ryhmää, jonka jäseniä yhdistää samanlaiset oppimistavat, emotionaaliset taidot ja tarpeet luokkatilassa. (Paechter, 2006, 129.) Sukupuolittunut ryhmäjako ajaa sateenkaarinuoren epämurkkaavaan tilanteeseen, joka korostuu etenkin liikuntatunneilla, jolloin ryhmät on usein jaettu tyttöihin ja poikiin ja vaatteidenvaihto tapahtuu sukupuolittuneissa pukuhuonetoiloissa (Berg & Kokkonen, 2020, 50). Ajattelutavasta, jossa sukupuolistamme ihmisen kehon ja teemme sukupuolittuneita tai seksuaalistuneita oletuksia ihmisestä pelkän ulkonäön, luonteen tai kiinnostuksenkohteiden perusteella, tulisi päästä eroon (Paechter, 2006, 131–132). Sekaryhmissä toimiminen edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, eikä aseta ketään vaikeaan tilanteeseen oman sukupuoli-identiteetin kanssa.

Lehtosen tutkimuksessa (2003) nousi esiin, että nuoret kokevat opettajat epäseksuaalisina olentoina, joiden sukupuolen tai seksuaalisuuden kokemuksia ei tuoda esiin yleisessä keskustelussa. Llewellyn ja Reynolds (2021) käsittelivät tutkimuksessaan samaa teemaa opettajien näkökulmasta. Heidän mukaansa seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat joutuvat koulussa hankalaan tilanteeseen, jossa heitä kohtaavat samanaikaisesti heteronormatiiviset ennakkoluulot, sekä oletukset monimuotoisena ja esimerkillisenä roolimallina toimimisesta oppilaille (Llewellyn & Reynolds, 2021, 22–23). Kuitenkin se, että haluaako opettaja tuoda koulussa esille omaa seksuaalisuuttaan tai parisuhdettaan, on yksilöllistä. Koulun pitäisi luoda sellainen ympäristö, missä opettajat voivat halutessaan tuoda esiin seksuaalisen suuntautumisensa ja kannustaa heitä ottamaan vaikeitakin teemoja esiin opetuksessaan sekä haastamaan vallitsevaa heteronormatiivisuutta. Tähän tulisi antaa valmiuksia jo opettajankoulutuksessa, jossa opiskelijoiden kanssa teemasta tulisi keskustella ja tukea ei-heteroseksuaalisia opettajaopiskelijoita. (Bedford ym., 2011, 154.) Taavetin (2014) tutkimus tukee opettajien avoimuutta sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, sillä sen mukaan nuorilla oli helpompi puhua omista seksuaalisuuden tai sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä asioista sellaiselle opettajalle, joka on itse avoin omasta seksuaalisuudestaan tai sukupuolestaan (Taavetti, 2014, 88–89).

3.3 Kouluhyvinvointi Martin E. P. Seligmanin PERMA-teorian näkökulmasta

Perusopetuslaki (§2) turvaa jokaisen lapsen ja nuoren koulunkäyntiä ja velvoittaa oppilaitoksia tarjoamaan tukea oppilaiden kasvumatkalla kohti ihmisyyttä ja eettistä yhteiskunnan jäsenyyttä, sekä elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja unohtamatta sivistystä ja tasa-arvoisuutta. Koulun tehtävänä on siis tukea oppilaiden kasvua siten, että heistä kasvaa tasapainoisia, terveen minäkuvan ja itsetunnon kehittäneitä kansalaisia, sekä edistää oppilaiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia (Janhunen, 2013, 11). Harisen ja Halmen (2012) mukaan kouluhyvinvointi koostuu useiden tekijöiden ja suhteiden summasta, jossa fyysinen ympäristö, vuorovaikutussuhteet ja rakenteelliset olosuhteet ovat kaikki vaikuttavia tekijöitä. Konun (2002) kouluhyvinvointimalli kuvaa kattavasti niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat nuoren hyvinvointiin kouluarjessa. Mallissa kouluhyvinvointia lähestytään oppilaan näkökulmasta neljän osa-alueen kautta, joita ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*) (Konu, 2002, 43–44). Kouluhyvinvointi onkin kokonaishyvinvointia kuvastava tila, jonka täyttymiseen vaikuttavat nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin muodostama kokonaisuus (Janhunen, 2013, 17).

Ihminen rakentaa lapsuudessaan ja nuoruudessaan itselleen perustan sekä henkiseksi, että fyysiselle hyvinvoinnille. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, mikä tuo koululle vastuun, mutta myös mahdollisuuden vaikuttaa positiivisesti heidän hyvinvointiinsa sekä tukea heidän mahdollisuuksiaan tasapainoiseen kehitykseen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen ovat positiivisen pedagogiikan tärkeimpiä tavoitteita (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 225). Kun nuorille jo koulussa tarjotaan hyvinvoinnin oppeja, vahvistaa se heidän valmiuksiaan ylläpitää hyvinvointia myös aikuisuudessa. Hyvinvoinnilla on myös suora korrelaatio oppilaan koulumenestykseen. Hyvinvoiva nuori käy todennäköisemmin koulussa, saa parempia arvosanoja sekä osallistuu aktiivisemmin koulun arkeen, toimintaan ja opetukseen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Hyvinvointi ja onnellisuus ovat usean ihmisen tavoitteita elämässä ja ne ovat vahvoja teemoja positiivisessa psykologiassa. Leskisenojan (2017) mukaan teoreettisesti tarkastellessa positiivisessa psykologiassa keskitytään yleensä subjektiiviseen hyvinvointiin, jolla tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta omasta hyvinvoinnistaan sekä siihen vaikuttavista kielteisistä ja myönteisistä tunteista. Positiivinen psykologia keskittyy ihmisten vikojen

korjaamisen sijaan ihmisten vahvuuksiin ja niiden kehittämiseen. Kun positiivinen psykologia tuodaan kasvatukseen ja opetukseen, puhutaan positiivisesta pedagogiikasta. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Tässä tutkimuksessa lähestyn kouluhyvinvointia positiivisen pedagogiikan kautta ja käytän yhdysvaltalaisen positiiviseen psykologiaan erikoistuneen Martin Seligmanin PERMA-teoriaa välineenä sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnin osatekijöiden erittelemiseen ja tulkitsemiseen. Positiivinen pedagogiikka perustuu positiiviseen psykologiaan ja hyvinvointitutkimuksiin ja se tutkii hyvinvoinnin ja oppimien edistämistä ja niitä toimintoja, joiden avulla voidaan kehittää lasten ja nuorten oppimista sekä hyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2019, 14). Positiivisessa pedagogiikassa oppilas nähdään vahvana toimijana, jonka osallistaminen sekä myönteisten tunteiden ja vahvuuksien korostaminen nousevat keskiöön (Troger, 2020).

PERMA-teoria soveltuu hyvin koulumaailman hyvinvoinnin tarkasteluun sekä hyvinvointikasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Leskisenoja, 2017). Opetussuunnitelma velvoittaa oppilaitoksia huolehtimaan oppilaista ja edistämään heidän hyvinvointiaan antamatta kuitenkaan käytännön neuvoja sen toteuttamiseen (OPH, 2016). PERMA-teoria on laaja, monta osatekijää sisältävä teoria, joka sopii koulun yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukselliseen ilmapiiriin. Tämä konkretisoituu eräässä australialaisessa koulussa, jossa PERMA-teoriaa hyödynnetään koulun arjessa ja koko koulun toiminta rakentuu sen ympärille. Siellä Seligmanin viisi hyvinvoinnin osatekijää on integroitu osaksi koulun päivittäistä toimintaan. (Leskisenoja, 2017, 36.)

Valitsin PERMA-teorian lähtökohdakseni omalle tutkimukselleni, sillä sen avulla sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voidaan tarkastella laajasti useiden näkökulmien avulla. Lisäksi teoria lähestyy hyvinvointia yksilön omasta näkökulmasta, mikä on sateenkaarinuoren hyvinvoinnin kokemusten tarkastelussa tarpeellista ja tärkeää, unohtamatta kuitenkaan yhteisöllisyyttä ja vertaisilta sekä muilta merkittäviltä nuoren elämässä esiintyviltä ihmisiltä saadun tuen ja hyväksynnän tärkeyttä.

Seligmanin (2011) mukaan positiivisen pedagogiikan harjoittaminen koulussa on tärkeää ja hyvinvointia tulisi opettaa kuin mitä tahansa muuta oppiainetta. Hän nostaa positiivisen pedagogiikan tärkeimmäksi tehtäväksi hyvinvoinnin edistämisen sekä pyrkimyksen kukoistukseen ja sitä kautta elämäntyytyväisyyden kartoittamiseen. Seligman on rakentanut hyvinvoinnin teorian, PERMA-teorian, jonka pohjana ovat viisi hyvinvoinnin elementtiä. Nämä elementit edistävät hyvinvointia, ovat itsenäisesti määriteltävissä ja mitattavissa sekä

niiden tavoiteltavuus on arvokasta niiden itsensä takia, ei sen, mitä niiden avulla voisi mahdollisesti saavuttaa. Viisi hyvinvoinnin elementtiä ovat myönteiset tunteet (*P=Positive emotions*), sitoutuminen (*E=Engagement*), ihmissuhteet (*R=Relationships*), merkityksellisyys (*M=Meaning*) ja saavuttaminen (*A=Accomplishment*). (Seligman 2011.)

Useimmat tutkijat ovat nostaneet kukoistamisen (eng. flourish) hyvinvoinnin keskeiseksi tavoitteeksi (Keyes, 2002; Norrish, Williams, O'Connor, Robinson, 2013; Seligman, 2011). Kukoistamista voidaankin pitää Seligmanin (2011) mukaan normina hyvinvoinnin mittaamisessa ja sen edistämiseen tiivistyy koko positiivisen psykologian merkitys. Koulukontekstissa kukoistus voidaan nähdä kouluhyvinvointia edistävänä tekijänä, johon lukeutuvat nuoren henkinen hyvinvointi, kasvu ja merkityksellisyys. Nuori voi kokea kukoistusta ja henkisen hyvinvoinnin kasvua esimerkiksi saavuttaessaan asetettuja tavoitteita tai onnistuessaan ihmissuhteissaan. Luokan tai koko koulun hyvinvointi kehittyy, kun kaikki tuntevat itsensä merkitykselliseksi ja tärkeiksi yhteisön jäseniksi. (Norrish ym., 2013, 148–149.)

Kaikki PERMA-teorian viisi elementtiä pyrkivät johdattamaan ihmisen kohti kukoistusta ja parempaa hyvinvointia. Pyrkimys hyvinvointiin tapahtuu käytännössä Seligmanin (2011) mukaan vahvistamalla myönteisiä tunteita, antamalla arvo ihmissuhteille, vahvistamalla yksilön sitoutuneisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä tukemalla tavoitteiden saavuttamista. Teorian ensimmäinen elementti, *myönteiset tunteet*, pitää sisällään ne asiat, joita ihminen tekee kokeakseen mielihyvää, onnellisuutta ja mukavuuden tunteita. Teorian toinen elementti on *sitoutuminen*, jonka merkitystä Seligman (2011) avaa flow-tilalla, eli sillä tilalla, johon ihminen vaipuu keskittyessään ja uppoutuessaan mielekkääseen tekemiseen. Hänen mukaansa flow-tilan saavuttamiseksi on tehtävän oltava vaikeustasoltaan sopiva ja sillä on oltava selkeä tavoite (Seligman, 2002, 142). Kolmas elementti, *ihmissuhteet*, kiteytyy ihmisen tarpeeseen olla huolehdittu, arvostettu ja rakastettu. Ihmiset tarvitsevat elämässään yhteisöllisyyttä ja muiden ihmisten antamaa tukea ja turvaa. Seligmanin (2011) mukaan myös yksi tapa kohentaa omaa hyvinvointiaan on osoittaa ystävällisyyttä muita ihmisiä kohtaan. Neljäs teorian elementti on *merkityksellisyys* ja se kuvaa ihmisen tarvetta kokea olevansa osa jotain itseä suurempaa sekä päästä kehittämään ja hyödyntämään elämässään omia vahvuuksiaan (Seligman, 2002, 17). Teorian viimeinen elementti on *saavuttaminen* millä tarkoitetaan ihmisten luonnetta saavutuksien tavoittelijoina. Usein ihmiset tavoittelevat erilaisia saavutuksia suorittamisen ilosta, ei niinkään myönteisten tunteiden tai muiden hyvinvointia edistävien tekijöiden takia (Seligman, 2011.)

4. Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa selvennän lähtökohtiani tutkimuksen tekemiseen. Tuon esiin valitsemani tutkimusmenetelmän sekä avaan tutkimukseni toteutusta. Esittelen myös tutkimuskysymykseni sekä tutkimustavoitteeni.

4.1 Tutkimusmenetelmänä kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsaus nähdään yleensä tutkimuksen teoreettisena kehikkona, johon on koottu tietoa aiheen ympärillä tehdystä aikaisemmasta tutkimuksesta sekä siitä, miten ja mistä näkökulmista aikaisempaa tutkimusta on tehty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 121). Vaikka kirjallisuuskatsaus saattaa vaikuttaa hyvin yksinkertaiselta tavalta tehdä tutkimusta, Salminen (2011) muistuttaa ettei kirjallisuuskatsaus ole lähdeluettelolla koristeltu kirjoitelma. Se on kriittistä tarkastelua ja pohdintaa sekä arviointitaitoja vaativa tutkimuksen muoto, jonka avulla voidaan rakentaa ja arvioida teoriaa, tunnistaa ongelmia sekä rakentaa kuvaa tutkittavan aiheen tai asian historiallisesta kehityksestä (Salminen, 2011, 4–5). Pohtiessani sitä, mikä kirjallisuuskatsauksen muoto sopisi parhaiten tutkimukselleni, kallistuin vahvimmin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen puoleen. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus pyrkii kuvaamaan tutkittua ilmiötä mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti (Salminen, 2011, 6.) ja vastaamaan siten asetettuun tutkimusongelmaan (Leino-Kilpi, 2007, 2.) antaen siihen kuvailevan ja laadullisen vastauksen (Kangasniemi, 2013, 291). Tulenkin tutkimusprosessini aikana tekemään laajan katsauksen aikaisempaan tutkimukseen liittyen yläkouluikäisten sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin, siihen vaikuttaviin tekijöihin sekä kouluhyvinvoinnin mahdollisiin tukemuotoihin.

Tutkielmani on vahvasti teoriaohjaava, sillä tulosluku on rakentunut ja tulokset on luokiteltu Martin E. P. Seligmanin PERMA-teorian pohjalta. Tarkastellessani aikaisempaa tutkimusta sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnista, huomasin, että kouluhyvinvointiin liittyvät tekijät olivat usein yhteydessä nuorten ihmissuhteisiin, kuten vertaissuhteisiin, heidän positiivisiin tai negatiivisiin tunteisiinsa sekä merkityksellisyyden kokemuksiin. Nämä elementit löytyivät Seligmanin laatimasta hyvinvoinnin teoriasta, joten päätin hyödyntää sitä tutkielman tulosten analysoinnissa. En kuitenkaan löytänyt yhtäläisyyksiä sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnilla ja PERMA-teoriassa mainitun flow-tilan tai saavutusten tavoittelulla. Siksi päätin hyödyntää aineiston analysoinnissa kolmea teorian viidestä elementistä, jotka ovat **myönteiset tunteet, ihmissuhteet sekä merkityksellisyys**. Koen, että nämä teorian kolme elementtiä tarjoavat

monipuolisen ja kattavan kuvan sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnista sekä siitä, millaisin keinoin kouluhyvinvointia voitaisiin edistää.

Tutkimusprosessissa käyttämäni tutkimusaineisto koostuu sekä suomalaisten, että ulkomaisten asiantuntijoiden näkemyksistä, sekä jo olemassa olevasta tutkimuksesta liittyen sateenkaarinuoriin, kouluhyvinvointiin sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen. Koska tutkimusaiheeni on hyvin ajankohtainen, ja sukupuolentutkimuksen kenttä on aiheeni ympärillä hyvin aktiivinen, ei minulla ole ollut vaikeuksia löytää tutkimustietoa. Olenkin pyrkinyt rajaamaan kriittisesti tutkimusaineistoni tuoreeseen, yläkouluikäisiin, 12–15-vuotiaisiin sateenkaarinuoriin kohdistuneeseen ja koulukontekstille relevanttiin tutkimukseen. Kuitenkin tiukasti yläkouluikäisiin sateenkaarinuoriin keskittyntä tutkimusta on rajallisesti, sillä usein ikähaarukka tutkimuksissa venyy usein varhaisaikuisuuteen asti.

Valitessani aineistoa hyödynnän korkeatasoisia, vertaisarvioituja julkaisuja, kuten väitöskirjoja ja tieteellisiä tutkimusartikkeleja. Koska tutkimusaiheeni on kehittynyt viimeisten vuosikymmenien aikana hurjasti, valikoin kirjallisuuteni pääosin sellaisista lähteistä, jotka on julkaistu vuoden 2010 jälkeen. Kävin tutkimusprosessini aikana läpi useita kotimaisia ja ulkomaisia tutkimusartikkeleja, joista lopulta tutkielmani tekoon valikoitui 34 kappaletta. Yleisimmät syyt sille, ettei tutkimusartikkeli ollut tutkielmalleni sopiva, oli tutkimuksen kohderyhmän väärä ikäjakauma tai se, että tutkimus oli julkaistu ennen vuotta 2010. Aineistohakua olen tehnyt sekä kotimaisista, että kansainvälisistä tietokannoista, joista käytetyimmät ovat Google Scholar, Oula-Finna, Ebsco ja Scopus. Yleisimpinä hakutermeinä sopivaa kirjallisuutta etsiessä toimivat *kouluhyvinvointi (school welfare)*, *yläkoulu (secondary school)*, *sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt (gender and sexual minorities)*, *sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus (diversity of gender and sexuality)* ja *heteronormatiivisuus (heteronormativity)*.

4.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä mahdollisimman monipuolisesti tutkimustietoa sateenkaarinuorten hyvinvoinnista yläkoulussa. Tulen tutkimuksessani tarkastelemaan niitä tekijöitä, mitkä vaikuttavat sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin ja selvittämään, miten ja millaisin keinoin kouluympäristöä, siellä vallitsevia normeja, käytäntöjä ja kulttuuria voitaisiin muuttaa niin, että ne tukisivat sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, tasa-arvoa ja

yhdenvertaisuutta. Lähestyn tutkimusaiheeni positiivisen psykologian kautta ja tulkitseen tuloksia Seligmanin PERMA -teorian avulla. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1. Mitkä tekijät vaikuttavat sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin yläkoulussa?**
- 2. Miten sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voidaan tukea yläkoulussa PERMA-teorian mukaisesti?**

Kouluhyvinvointiin ja koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvä jatkuva tutkimus on tärkeää ihmisoikeuksien toteutumisen ja yhdenvertaisen koululaitoksen kehittämisen kannalta. On tärkeää nostaa esiin niitä ongelmakohtia, joita koulujärjestelmä kätkee sisälleen, jotta voimme tarjota jokaiselle oppilaalle samat lähtökohdat kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Vaikka opetussuunnitelma painottaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, ei se tarjoa konkreettisia keinoja sille, miten niitä voisi kouluympäristössä ylläpitää. Joskus tasa-arvo ja yhdenvertaisuustekijät saattavat jäädä toissijaisiksi koulun kiireessä tai opettajat eivät havaitse niitä, jo normeiksi muodostuneita käyttäytymismalleja, jotka rikkovat tasa-arvoa kouluarjessa. Mielestäni on tärkeää herätellä opettajia ja muita koulun työntekijöitä avaamaan silmänsä ja todella pohtimaan sitä, ovatko juuri heidän koulunsa tilat ja käytänteet sekä siellä vallitsevat yleiset arvot ja asenteet sellaisia, että ne tukevat jokaisen nuoren kouluhyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla.

5. Tutkimuksen tulokset

Kuten aikaisemmin luvussa 3.3 kerrottiin, koostuu PERMA-teoria viidestä hyvinvoinnin elementistä, joita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen (Seligman 2011). Tässä luvussa tulen esittelemään tutkimukseni tuloksia nojautuen Seligmanin PERMA-teorian kolmeen elementtiin: **tunnekokemuksiin, ihmissuhteisiin ja merkityksellisyteen**. Seuraavissa alaluvuissa avaan kiusaamisen ja syrjinnän vaikutuksia sateenkaarinuoren tunnekokemuksiin sekä käsittelen kouluympäristössä luotujen ihmissuhteiden merkitystä nuoren kouluhyvinvointiin. Nostan esiin myös nuoren merkityksellisyyden kokemuksen tärkeyden kouluhyvinvoinnin kannalta.

5.1 Tunnekokemukset – Olen kiusattu, syrjitty ja ulkopuolinen

Seligmanin (2011) mukaan myönteiset tunteet, onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämään ovat onnellisuuden kulmakiviä. Positiivisessa pedagogiikassa myönteiset tunteet nähdään oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksinä. Kun nuori on koulussa hyvällä mielellä, kykenee hän helpommin pohtimaan asioita uusista näkökulmista, tarkastelemaan omaa käytöstään sekä näkemään laaja-alaisia kokonaisuuksia (Kumpulainen ym., 2015, 229.) Kiusaamisella on useita kouluhyvinvointiin ja myönteisiin tunteisiin negatiivisesti vaikuttavia seurauksia (Hamel, Schwab & Wahl, 2021, 1; Armitage, 2021, 3). Kiusaamiskokemus voi olla erityisen stressaava yläasteikäiselle nuorelle, sillä hänen kehossaan tapahtuvat fyysiset ja psyykkiset muutokset tekevät hänestä erityisen haavoittuvaisen ja avoimen kiusaamiselle (Ryzin & Roseth, 2019, 643).

Kiusaamiseen koulussa liittyy usein seksuaalisuuteen ja sukupuoleen viittaavia tekoja, kuten nimittelyä, eristämistä tai vähättelyä. Jokainen koulua käyvä nuori voi joutua tällaisen kiusaamisen kohteeksi, mutta suurempi riski on sateenkaarinuorilla, jotka haastavat koulu yhteisön sukupuolisuuden tai seksuaalisuuden rajoja. (Lehtonen, 2010, 94.) Useat kansainväliset ja suomalaiset tutkimukset kertovatkin, että sateenkaarinuoret kokevat muita nuoria enemmän kiusaamista ja syrjintää koulussa (Alanko, 2014b, 27–28; Berg & Kokkonen, 2020; Craig, McInroy & Austin, 2018, 234–235; Higa ym., 2012, 15; Kurki-Kangas, Marttunen, Fröjd & Kaltiala-Heino, 2019; THL, 2020, 24). Koettu kiusaaminen on fyysistä, kuten tönimistä, hakkaamista tai ruoan heittäilyä (Higa ym., 2012, 15), mutta myös psyykkisiä kiusaamisen muotoja kuten nimittelyä, syrjintää tai selän takana puhumista esiintyy useissa kiusaamistapauksissa (Higa ym., 2012, 15; Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 60–61; Kosciw

ym., 2020, 30). Lisäksi sosiaalisessa mediassa esiintyvä kiusaaminen on lisääntynyt viime vuosien aikana (Kosciw ym., 2020, 30).

Tutkimukset osoittavat, että lähes jokainen sateenkaarinuori kuulee kouluaikaanaan, kuinka termiä ”homo” (gay) käytetään väärin negatiivisessa asiayhteydessä, kuten haukkumasana. Tämä ei ole ihme, sillä ”homo” on nuorten maailmassa varsin yleisesti käytetty haukkumasana. (Bedford ym., 2011, 150; ; Karvinen, 2016, 118–122; Lehtonen, 2003, 143.) Nimittely tai muu negatiivissävytteinen puhe koskien sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä viestittävät sateenkaarinuorelle, ettei hän ole täysin hyväksytty kouluuyhteisössään. Tällaiset tuntemukset voivat herätä, vaikka puhe ei kohdistuisi suoraan yksilöön. (Kosciw ym., 2020, 24.) Nuoret raportoivat myös, että vaikka koulun työntekijät kuulivat ”homottelun”, eivät he useinkaan puuttuneet tilanteeseen tai jos puuttuivat, hoidettiin tilanne huonosti (Kosciw ym., 2020, 23; Higa ym., 2012, 15). Puuttumattomuus välittää oppilaille viestiä siitä, että homofobinen puhe on sallittua ja rakentaa kulttuuria, jossa sateenkaarinuoret eivät kerro koulun työntekijöille mahdollisista kiusaamistilanteista (Depalma & Atkinson, 2009, 3–4; Kosciw ym., 2020, 23). Myös se, että nuori saattaisi joutua kertomaan omasta sateenkaarevuudestaan kiusaamistilanteen selvittelyn yhteydessä, voi estää kiusaamisesta raportoimisen koulun henkilökunnalle (Taavetti, 2014, 94).

Kiusaamiskokemukset ja syrjäytymisen tunteet vaikuttavat vahvasti nuoren kouluhyvinvointiin ja myönteisten tunnekokemusten syntymiseen. Useimmiten kiusaaminen kohdistuu erilaisiksi miellettyihin, ryhmään kuulumattomiin nuoriin (Armitage, 2021, 1), kuten sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin. Seligmanin (2011) mukaan myönteiset tunteet ovat hyvinvoinnin perusta ja niitä voidaan kuvailla hedonistisiksi, onnellisuuden ja mielihyvän tuntemuksiksi. Kouluarjessa syrjityksi tai kiusatuksi tullut nuori ei todennäköisesti koe onnellisuuden tai mielihyvän tunteita. Päinvastoin kiusaamisella voi olla vakavia koulutuksellisia ja terveydellisiä seurauksia nuoren elämässä sekä myöhemmin aikuisuudessa. Kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti nuoren sosialisoitumiseen sekä aiheuttaa ulkopuolisuuden tunteita. (Armitage, 2021, 3.)

Sateenkaarinuoret eivät aina koe olevansa osa koulu- tai luokkayhteisöään yhtä vahvasti, kuin muut nuoret ja he saattavat kokea muita nuoria enemmän yksinäisyyttä (Alanko, 2014b, 24), joka korostuu etenkin välituntisin, jolloin nuoret eivät löydä itselleen sopivaa seuraa mihin liittyä (THL, 2020, 22–23). Ulkopuolisuuden kokemuksia lisää se, että nuori voi tuntea itsensä erilaiseksi ymmärtäessään, ettei oma seksuaalinen tai sukupuolinen identiteetti vastaa

kaveriyhteisössä normaaliksi koettua identiteettiä (Taavetti, 2014, 58). Ulkopuolisuuden ja turvattomuuden tunteet oman sukupuolen tai seksuaalisuuden vuoksi ovat sateenkaarinuorille yleisiä (Kosciw ym., 2020, 16) ja ne voivat johtaa useisiin sairauspoissaoloihin tai luvattomiin koulusta pois jättäytymisiin (THL, 2020, 23). Joskus koulun ilmapiiri osoittautuu niin huonoksi, että nuoren on parempi vaihtaa koulua (Kosciw ym., 2020, 18). Koulusta pois jättäytyminen pelon ja ahdistuksen takia voi pitkällä tähtäimellä johtaa koulun keskeytymiseen, syrjäytymiseen tai jopa itsetuhoiseen käytökseen (Craig, McInroy & Austin, 2018, 234–236; Olsen, Vivolo-Kantor, Kann & Milligan, 2017, 1117–1118; Sassi & Nissinen, 2020).

5.2 Ihmissuhteet – Olen huolehdittu ja rakastettu

Ympäriällä oleva tuki ja tunne siitä, että on huolehdittu, rakastettu ja tärkeä, ovat hyvinvoinnin perustekijöitä ihmisille ikäluokasta ja kulttuurista huolimatta (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011, 86). Merkittävien ihmissuhteiden muodostaminen on arvokasta hyvinvoinnille, sillä tärkeät ihmiset ovat apuna ja tukena elämän vastoinkäymisissä (Seligman, 2011; Kern, Waters, Adler & White, 2015, 263). Nuorten kouluhyvinvoinnille on tärkeää, että he voivat muodostaa kouluympäristössä monipuolisesti kaveri- ja ystävyysuhteita (Lehtonen, 2003, 135). Kun nuori muodostaa koulussa positiivisia suhteita ja tuntee kuuluvansa koulu yhteisöön, hänen kokemuksensa kouluhyvinvoinnistaan paranee (Tong, Reynolds, Lee, Liu, 2018, 518).

Sateenkaarinuorten koulussa solmittujen ystävyysuhteiden merkittävyys korostuu, kun sateenkaarinuori kamppailee oman identiteettinsä sekä ympäriltä kumpuavien odotusten ja normien kanssa (Blomqvist ym., 2020, 7). Ystävyysuhteet nousevat erityiseen rooliin silloin, jos kotona asiat ovat huonosti (Taavetti, 2014, 57). Tällöin etenkin ne ystävät, jotka kokevat olevansa samassa tilanteessa, osoittautuivat tutkimuksissa sateenkaarinuorille hyvin tärkeiksi (Bragg ym., 2018, 245). Ystävyysuhteiden tärkeydestä kertoo se, että heille puhutaan itsestä ja omasta tilanteesta jopa enemmän kuin huoltajille (Alanko 2014b, 24; Taavetti, 2014, 60). Ystävät ovat myös tukena ja turvana niissä tilanteissa, kun sateenkaarinuori kamppailee sen kanssa, miten omasta seksuaalisuudesta tai sukupuoli-identiteetistään voisi kertoa lähipiirille (Taavetti, 2014, 57).

Kokemukset siitä, saako sateenkaarinuori koulussa tarvitsemaansa tukea tai keskusteluapua, ovat vaihtelevia. Toiset sateenkaarinuoret kokivat saavansa tarvitsemaansa tukea erityisesti ystäviltään, mutta myös muualta, kuten vanhemmilta, opettajilta tai rehtorilta (Higa ym., 2012,

14–15). Toiset taas eivät kokeneet, että koulu voisi tarjota sellaista turvallista ympäristöä, jossa omasta tilanteesta kertominen tai siitä vertaisten ja opettajien kanssa keskusteleminen olisi mahdollista. Sateenkaarinuoret toivat tutkimuksissa ilmi myös sen, etteivät usko vertaisten tai koulun henkilökunnan ymmärtävän, mitä sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön kuuluva nuori joutuu läpikäymään (Alanko, 2014b, 20–21; Higa ym., 2012, 14–15.), jolloin keskustelu omasta moninaisuudesta voi tuntua jopa turhalta.

Ystävyys- ja vertaissuhteiden lisäksi tärkeää on, että sateenkaarinuori voi solmia merkityksellisiä suhteita koulussa työskentelevien aikuisten kanssa. Välittävän ja luotettavan aikuisen kanssa keskustelulla voi olla positiivinen vaikutus koulukokemuksiin etenkin silloin, jos nuori tuntee itsensä syrjäytyneeksi tai on kokenut häirintää. (Alanko, 2014b, 21; Kosciw ym., 2020, 61.) Solmiessaan luottamuksellisen suhteen opettajan tai muun luotettavan aikuisen kanssa, herää nuorelle tunne, että hänestä välitetään ja hänen tarpeitaan ymmärretään. Jotkut koulun työntekijät ovatkin astuneet sateenkaarinuoren puolelle ja lähteneet haastamaan koulun normeja (Taavetti, 2014, 80). Kuitenkin iso osa sateenkaarinuorista kokee, etteivät he pysty puhumaan opettajiensa kanssa yksityisiä asioista ja että suhde opettajiin on jäänyt etäiseksi. Nuori voi myös kokea, ettei tiedä miten lähestyä opettajaa, tai ei pysty täysin luottamaan siihen, ettei opettaja torju häntä. (Alanko, 2014b, 28.) Nuoren pelko torjutuksi tulemisesta osoittautuu aiheelliseksi, kun vuoden 2019 kouluterveyskyselyn tuloksissa kävi ilmi, etteivät läheskään kaikki sateenkaarinuoret saa välittävää tai oikeudenmukaista kohtelua opettajiltaan (THL, 2020, 22). Monet sateenkaarinuoret olivat myös kokeneet, että opettajat eivät olleet kyenneet auttamaan heitä heidän kohdatessaan kiusaamista tai ahdistelua (Alanko, 2014, 28).

Negatiivisista kokemuksista huolimatta, kokivat jotkut sateenkaarinuoret koulunsa ilmapiirin kannustavaksi ja vertaissuhteiden luomisen helpoksi (Higa ym., 2012, 15). Tänä päivänä nuoret näkevät yleisesti oman sukupolvensa suvaitsevaisempina ja ymmärtäväisempinä kuin aiemmat sukupolvet. He kyseenalaistavat sukupuolirooleja ja erilaisia sukupuolistavia merkintöjä sekä painottavat jokaisen oikeutta olla sellainen kuin on. Nykypäivän nuoret ottavat selvää sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyvistä tapahtumista ja faktoista, ja käyttävät tiedon etsinnässä apuna etenkin sosiaalista mediaa. (Bragg ym., 2018, 423–424 & 427–428.)

Merkitykselliset ja kannustavat vertaissuhteet ovat ratkaisevan tärkeitä nuoren henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kannalta (Miltic ym., 2021, 1). Vertaissuhteet, kaverit ja ystävät tekevät kouluarjesta mielekkäämpää, kun nuori tuntee kuuluvansa porukkaan, eikä jää yksin. Seligman (2011) painottaakin, että muut ihmiset ja heidän kanssaan solmitut suhteet tuovat elämälle

merkityksen. Miettiessä elämän huippuhetkiä, viimeisintä kertaa kun koki suunnatonta iloa tai ajatellessa saavutusta, josta on ylpeä, huomaa, että niihin kaikkiin liittyy muut ihmiset, heidän vaikutuksensa ja läsnäolonsa (Seligman, 2011). Yhteisöllisyys liittyy vahvasti positiivisten tunteiden ja elämäntilanteiden kokemiseen ja elämän vaikeista hetkistä on helpompi päästä yli toisten ihmisten tukiessa (Leskisenoja, 2017, 54). Ystävän, opettajan, rehtorin tai muun koulun henkilökunnan tarjoama tuki voikin olla yksi tärkeimpiä resursseja sateenkaarinuoren hyvinvoinninkokemuksille kouluarjessa (Alanko, 2014b, 21; Kosciw ym., 2020, 61).

5.3 Merkityksellisyys – Olen osa ryhmää, tunnen itseni tärkeäksi

Oman elämän arvokkuus ja tunne siitä, että kuuluu johonkin itseään suurempaan tuottaa merkityksellisyyttä (Kern ym., 2015, 263). Merkityksellisyys on Seligmanin (2011) mukaan yksi tärkeä elementti tavoittellessa kukoistusta, ja siten yksi hyvinvoinnin ja onnellisuuden lähde. Merkityksellisyyden tunteen voi saavuttaa harjoittamalla omia henkilökohtaisia vahvuuksiaan ja toimimalla toisten ihmisten hyväksi (Seligman, 2011; Seligman, 2002). Toisaalta se, mitkä asiat tekevät elämästä merkityksellisen, on yksilöllistä, eikä täten täydellisesti määriteltävissä (Leskisenoja, 2017, 66).

Kouluympäristön tulisi tarjota nuorille merkityksellisyyden kokemuksia. Nuori, joka tuntee, että hänellä itsellään ja hänen saavutuksillaan on merkitystä, on hyvinvoiva ja jaksaa täten keskittyä koulutyöhön ja oppimiseen. Hyvä mahdollisuus lisätä nuorten merkityksellisyyden tunteita kouluympäristössä on tarjota heille mahdollisuus omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksenkohteitaan hyödyntämällä tavoitella heille itselleen merkityksellisiä asioita. (Norrish, 2015, 257–258.) Joillekin sateenkaarinuorille oman itsensä ja yhteisönsä esille tuominen, itsensä toteuttaminen ja tasa-arvosta sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta puhuminen voivat olla merkityksellisiä ja tärkeitä asioita. Tutkimukset kuitenkin osoittivat, että opettajat suhtautuivat varauksella sellaisiin esitelmiin ja koulutöihin, jotka koskivat sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta (Steck & Perry, 2017, 340; Kosciw ym., 2020, 20–21).

Sateenkaarinuorille merkityksellisyyden kokemukset kouluympäristössä voivat usein jäädä vähäisiksi. Usein nuori ei tunne koulustaan muita sateenkaarinuoria, joiden kanssa jakaa kokemuksia, huolia ja murheita (Higa ym., 2012, 13). Kun tuntee olevansa erilainen ja ulkopuolinen, on vaikea sulautua muiden joukkoon ja kokea olevansa aidosti osa ryhmää.

Erilaisuuden tunnetta vahvistavat heteronormatiiviset oppimateriaalit, jotka jättävät usein seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuden toissijaisiksi aiheiksi. (Taavetti, 2014, 86.)

Merkityksellisyyden kokemukset heijastuvat myös koulussa käytettäviin oppimateriaaleihin, joiden sisällöillä on vahva vaikutus siihen, miten oppitunnit rakentuvat ja millaisia aiheita opettaja tunneillaan nostaa esiin (Lehtonen, 2003, 53). Kuitenkin oppimateriaalien yksipuolisuus ihmetyttää, sillä edelleen yläkoulun terveystiedon kirjoissa seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvät käsitteet on esitetty puutteellisesti, kirjoissa tuodaan näkyviksi vain heteronormatiiviseen ajatteluun sopivia hahmoja (Nousiainen, 2020, 57), ja esimerkkitarinoissa korostetaan sukupuolikäsityksen kaksinaipaisuutta (Bedford, ym., 2011, 150; Lehtonen, 2003, 73). Oppikirjat sekä oppilaille luettavaksi tarjottava kaunokirjallisuus toisintavat näkemystä miehestä maskuliinisena toimijana, joka jättää naisen varjoonsa taustalle (Lahelma ym., 2011, 68). Lisäksi oppikirjojen pariskunnat ovat useimmiten heteropariskuntia ja seksuaalisuuden moninaisuus erotetaan heteroudesta erilliseen lukuun, jolloin sen erilaisuus korostuu (Kilpiä, 2011, 263).

Kouluarjessa oppikirjojen välittämällä viesteillä on vahva vaikutus oppilaiden arvojen ja asenteiden kehittymiseen (Bedford ym., 2011, 150). Oppimateriaaleissa esiintyvän sukupuolijaon epätasaisuus jättää oppilaat epätietoisiksi sukupuolistereotyyppioista ja sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta. Se myös vähentää sateenkaarinuoren kokemusta siitä, että on normaali ja hyväksytty yhteisön jäsen. Kun oppikirjat eivät tuo sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta esiin, jää vastuu täysin opettajalle (Tainio & Teräs, 2010; Steck & Perry, 2017, 338), joka nostaa aiheen tunneilla esiin, jos se on hänen omasta mielestään tärkeä. Asioista puhuminen niiden oikeilla nimellä ja nuorten katsomuksen ja tietoisuuden avartaminen ovat ainoita keinoja levittää tietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta (Kantor & Lindberg, 2020, 147). Vaikeneminen taas voi jättää nuoret epätietoisuuteen mikä voi haitata prosessia ymmärtää ja hyväksyä erinäisiä ilmiöitä tai ihmisiä (Bedford ym. 2011, 150).

6. Sateenkaarinuorten kouluhyvinvoinnin edistäminen

Tutkimustulokseni paljastavat enimmäkseen niitä tekijöitä, jotka heikentävät sateenkaarinuorten hyvinvointia. Näin ollen on tarpeellista tuoda esiin se, kuinka kouluhyvinvoinnin edistäminen ja sateenkaarinuorten tukeminen kouluarjessa on käytännössä mahdollista. Negatiivinen uutisointi ja huolestumista herättävät kouluhyvinvointia koskevat tutkimustulokset saattavat jättää yksipuolisen kuvan kasvattajille sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, aiheen opettamisesta ja sateenkaarinuorena olemisesta. Sen sijaan, että tarjoamme opettajille pelkästään negatiivissävyytteistä tilastotietoa kiusaamisesta ja sateenkaarinuorten huonovointisuudesta, olisi tärkeää tarjota heille konkreettisia keinoja, joilla he voivat parantaa luokka- ja kouluympäristöään. (Pennel, 2017, 63.)

Kuten aikaisemmin tutkimuksessani on käynyt ilmi, on koulujärjestelmä täynnä heteronormatiivisia käytäntöjä, tiloja ja oletuksia, joita niin oppilaat, kuin opettajat ja koulun muu henkilökunta toisintavat (Lehtonen, 2003; Steck & Perry, 2017, 338; Kosciw ym., 2020). Pennel (2017) painottaakin, että voidakseen todella edistää sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia, on opettajien pystyttävä tunnistamaan koulun heteronormatiiviset piirteet. Vaikka sateenkaarinuoria voi koulussa tukea useilla eri tavoilla, on hänen mielestään tärkeintä ymmärtää, miten yhteiskunta ja koulut toimivat vahvasti heteronormatiivisuuden kautta (Pennel, 2017, 71). Useimpien sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden taustalla on heteronormatiivisuus tai sen mukainen ajattelu. Ensimmäinen askel kohti tasa-arvoista kouluympäristöä ja parempaa kouluhyvinvointia, on kouluttaa opettajista heteronormatiivisuuden tunnistajia sekä sen haastajia.

Erityisen paljon esille tutkimuksissa nousivat koulun sukupuolittuneet tilat sekä sukupuolen mukaan tehdyt joukkue- tai ryhmäjaot (Berg & Kokkonen, 2020, 50; Kosciw ym., 2020, 16; THL, 2020, 23). Lisäämällä kouluihin sukupuolen moninaisuuden huomioivia wc- ja pukuhuonetiloja vältyttäisiin niiltä vaikeilta tilanteilta, joihin sateenkaarinuoret edelleen ajautuvat useissa kouluissa päivittäin, erityisesti liikuntatuntien aikana. Liikuntatunteihin liittyvät myös usein ne tilanteet, joissa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, tyttöihin ja poikiin (Berg & Kokkonen, 2020, 50). Opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, etteivät he jakaisi oppilaita sukupuolen mukaan tai etteivät he muutenkaan missään tilanteessa olettaisi oppilaan sukupuolta. Myös seksuaalisuuden olettaminen tuo sateenkaarinuoren vaikeaan tilanteeseen, jossa hän joutuu selittelemään omaa seksuaalista identiteettiään.

Käsittelin edellisissä luvuissa Seligmanin PERMA-teorian kolmen elementin, myönteisten tunteiden, ihmissuhteiden sekä merkityksellisyyden kautta niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin. Siinä esille nousivat erityisesti sateenkaarinuorten kokema kiusaaminen ja syrjäytyminen, vertais- ja opettajasuhteiden tärkeys nuoren hyvinvoinnille, tunne ryhmään kuulumattomuudesta sekä heteronormatiivisten oppimateriaalien vaikutus nuoren merkityksellisyyden tuntemiseen. Seligman (2011) painottaakin, että merkittävät ihmissuhteet, positiiviset tunnekokemukset sekä itselle tärkeiden asioiden tekeminen ovat olennaisia tekijöitä hyvinvoinnin kannalta.

Seligmanin teorian puitteissa olisi olennaista kiinnittää huomiota sateenkaarinuoriin kohdistuvaan kiusaamiseen, erityisesti verbaaliseen ”homotteluun”, joka tutkimusten mukaan usein sallitaan kouluympäristössä normaalina kommunikaationa (Kosciw ym., 2020, 23; Higa ym., 2012, 15). Lisäksi opettajien tulisi huomioida sateenkaarinuoret yhteisön jäseninä, ymmärtää heidän tarpeensa sekä kohdella heitä tasavertaisesti muiden oppilaiden joukossa. Sateenkaarinuoren tarpeiden huomioon ottaminen ei välttämättä vaadi suuria muutoksia opettajan arkeen. Esimerkiksi nuoren kutsuminen tämän toivomalla nimellä on pieni juttu opettajalle, mutta valtavan tärkeää nuorelle ja tämän identiteetille. (Taavetti, 2014, 88.) Olisikin suotavaa, että opettaja ottaisi tietoisesti tukijan roolin, perehtyisi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen ja olisi vastaanottavainen ja avoin kohdatessaan sateenkaarinuoren (Kilpiä, 2011, 260–261). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta tulisi tuoda avoimesti esiin myös opetuksessa ja valita kouluihin sellaisia monipuolisia oppimateriaaleja ja oppaita, joiden avulla se on mahdollista.

Tämän luvun kiteytyksenä voidaan todeta, että keinot lisätä kouluympäristön tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja sitä kautta edistää sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia ovat hyvin moninaisia. On siis vaikeaa tai jopa mahdotonta luoda sellaista ohjekirjaa, joka kertoisi miten sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia koskeviin ongelmiin voitaisiin kussakin koulussa ja ympäristössä löytää ratkaisu. Jokaisella koululla on omat ongelmansa ja esimerkiksi heteronormatiivisuus esiintyy jokaisessa koulussa ja tilanteessa erilaisena (Kebbekx, 2021, 28–29). Tämän kirjallisuuskatsauksen myötä voidaan kuitenkin todeta, että sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voidaan edistää tunnistamalla, miten koulu synnyttää heteronormatiivisuutta, huomioimalla sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus niin fyysisissä tiloissa, ryhmäjäoissa kuin myös oppimateriaaleissa, puuttumalla kiusaamiseen ja syrjintään sekä kohtaamalla jokainen oppilas tasavertaisena yhteisön jäsenenä ja tuomalla sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus avoimesti esiin opetuksessa.

7. Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat sateenkaarinuorten hyvinvointiin yläkoulussa. Lisäksi tarkoitukseni oli tämän tutkielman avulla tuoda esiin niitä keinoja, joilla sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia voitaisiin tukea ja edistää. Tässä luvussa teen yhteenvedon tutkielmani keskeisimmistä tuloksista sekä pohdin tutkimukseni merkittävyyttä, luotettavuutta ja eettisyyttä sekä sitä, millaista jatkotutkimusta aiheen ympärillä voisi tulevaisuudessa toteuttaa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä, ja jo ennen sen aloittamista, on tärkeää pohtia tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä. Tutkija on aina vastuussa omasta tutkimuksestaan ja niistä valinnoista sekä perusteluista, joita tutkimuksen aikana on tehty (Vilka, 2007, 90). Tutkijan tulee tutkimusta tehdessään huomioida useita eettisiä näkökulmia (Hirsjärvi ym., 2016, 23), joihin kuuluvat esimerkiksi se, että aineiston kerääminen ja käsittely, tutkimuskysymykset sekä tulosten esittäminen eivät loukkaa ketään tutkimuksessa osallisena olevaa (Vilka, 2007, 90). Lisäksi hyvän tutkimusetiikan piiriin kuuluu lähdekriittisyys, joka voidaan nähdä tärkeänä tekijänä myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Alasuutari, 2011; Hirsjärvi, 2016, 23).

Koska tutkimuskenttä jolle tutkimukseni sijoittuu, on murroksessa, nousi lähdekriittisyys aineiston haussa ja sen tulkitsemisessa vahvaksi luotettavuustekijäksi tutkielmassani. Jo tutkielman alkuvaiheessa tein havainnoin, että käsitteiden määrittelyt olivat muuttuneet vahvasti viimeisten kymmenen vuoden aikana, ja että vanhojen, 2000-luvun alkupuolelle sijoittuvien ja uusien lähteiden välillä saattoi olla muitakin ristiriitoja. Tämä on Metsämuurosen (2003, 165) mukaan ymmärrettävää, sillä erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät muovaavat tietoa ajan kuluessa. Otin tiedon muuttuvuuden huomioon tutkimusta tehdessäni ja pyrin kriittisyyteen aineiston valinnassa sekä sen tulkitsemisessä. Valitsin tutkimukseeni vain tuoreita, tieteellisiä ja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleja, joiden tulosten tulkinnassa ja raportoinnissa noudatin rehellisyyttä ja huolellisuutta.

Hirsjärvi ym. (2016, 22) painottaa kriittisyyden ja tutkimustyön arvioimisen tärkeyttä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Kriittisyyteen voidaan lukea kuuluvan myös se, että tutkija tunnistaa oman tutkimuksensa ongelmakohdat (Eskola & Suoranta, 2003, 59 Tutkimuspolkuani

on haastanut spesifin tutkimustiedon löytäminen koskien vain yläkouluikäisiä sateenkaarinuoria, sillä useimmat aiheeni tiimoille asettuvat tutkimukset koskivat joko koko peruskoulua, tai tutkimuksen ikähaarukka ylsi lukioikäisiin asti. Kriittisyys näkyi tutkimusprosessissani kriittisenä ajatteluna koskien tutkimusaineistoani. Pohdin erityisesti sitä, ovatko ulkomailla ja erityisesti Euroopan ulkopuolella tehtyjen tutkimusten tulokset yleistettävissä täällä Suomessa. Suomen ja esimerkiksi Yhdysvaltojen koulujärjestelmissä, sekä yhteiskunnan toiminnassa ja siellä vallitsevissa arvoissa ja asenteissa on huomattaviakin eroja. Pysin tuomaan ulkomaisista tutkimuksista sellaisia asioita ja näkökulmia, jotka olisivat yleistettävissä myös suomalaisessa koulukulttuurissa. Nämä tutkimuksen haasteet ovat vaatineet minulta aikaa, vaivaa sekä suunnitelmallisuutta ja tarkkaa perehtymistä tutkimuskohteeseeni sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Olen tutkimusta tehdessä joutunut suhtautumaan kriittisesti itseeni, omiin valintoihini sekä pohtimaan omaa asemaani ja lähtökohtiani tutkijana. Olen pohtinut sitä, millä tavoin lähtökohtani ja henkilökohtaiset mielipiteeni vaikuttavat siihen, miten tulkitsen keräämääni tutkimusaineistoa. Aikaisemmilla kokemuksillani siitä, miten huonosti jotkut tilanteet sateenkaarikansaan kuuluvien läheisteni kanssa kouluarjessa on hoidettu, on varmasti vaikutusta siihen, mistä näkökulmasta aihetta nykyään tarkastelen. Tämän puitteissa olen varonut tekemästä liiallisia yleistyksiä tai johtopäätöksiä ilman kriittistä tarkastelua ja olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös vaihtoehtoisia näkökulmia. Tutkijan onkin hyvä tarkastella aihettaan useista eri näkökulmista ja olla valmis tarvittaessa muuttamaan omia menettelytapojaan ja johtopäätöksiään (Hirsjärvi ym., 2016, s. 22).

7.2 Pohdintaa tutkimustuloksista ja tutkimuksen merkittävydestä

Tutkimukseni osoitti, että sateenkaarinuorten on usein vaikea tuntee olevansa osa luokka- tai koulu yhteisöään ja he saattavat usein kokea, etteivät saa tarvitsemaansa tukea vertaisilta tai koulussa työskenteleviltä aikuisilta. Ulkopuolisuuden tunnetta lisäävät oppitunneilla käytettävät heteronormatiiviset oppimateriaalit ja koulun sukupuolittuneet tilat sekä se, ettei sateenkaarinuori usein tunne koulustaan samassa tilanteessa olevia nuoria, jonka kanssa jakaa onnistumisia, huolia tai murheita. Sateenkaarinuoret kohtaavat koulussa myös muita nuoria enemmän kiusaamista ja syrjintää, joka vaikuttaa nuoren sosialisoitumiseen ja aiheuttaa nuorelle ulkopuolisuuden tunteita (Armitage, 2021, 3). Sateenkaarinuorten kokemukset ovat kuitenkin aina yksilöllisiä, ja tutkimukset osoittivat, että jotkut opettajat ovat ottaneet asiakseen

edistää nuorten hyvinvointia ja ovat pyrkineet haastamaan koulun heteronormatiivisia rakenteita. Myös nykypäivänä nuoret ovat suvaitsevaisempia ja tietoisia sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta.

Tutkimukseni tulosten puitteissa tulin siihen johtopäätökseen, että kouluissa tulisi tehdä muutoksia, jotta tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuisivat ja koulun ilmapiiri olisi positiivinen ja turvallinen kaikille nuorille sukupuolesta tai seksuaalisuudesta huolimatta. Muutosten tulisi keskittyä erityisesti siihen, millaisia arvoja ja asenteita koulu tarjoaa, sekä miten sateenkaarinuoriin kohdistuvia eriarvoistavia rakenteita opettajat ja oppilaat huomaamattaan toisintavat. (Higa ym., 2012, 19) Homofobinen puhe, seksismi, rasismi ja kaikki vähemmistöjä syrjivä puhe sekä käytös tulisi kitkeä pois koulun tiloista. Oppilaita ei tulisi jakaa sukupuolen mukaan ja koulujen tilat tulisi rakentaa sukupuolen moninaisuutta tukeviksi. (Kosciw ym., 2020, 22 & 43.) Lisäksi seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuutta tulisi tuoda esiin koulun arjessa ja luoda koulusta sellainen ympäristö, jossa jokainen oppilas hyväksytään omana itsenään.

Yksi merkittävä syy sille, että aloin tutkimaan sateenkaarinuorten kouluhyvinvointia, on se, että lähipiirissäni on sekä seksuaali- että sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, joiden elämää ja siinä koettuja muutoksia, vaikeuksia ja onnistumisia olen päässyt läheltä seuraamaan. Heidän kokemuksensa siitä, miten seksuaali- tai sukupuolivähemmistöt otetaan koulun arjessa huomioon tai kuinka heidän hyvinvointiansa koulussa edistettiin, ovat olleet samankaltaisia. Koen itse edelleen tarvitsevani tietoa sateenkaarikansasta ja erityisesti sateenkaarinuorten hyvinvoinnista sekä siitä, miten koulujärjestelmä, opettajat ja oppilaat saattavat huomaamattaankin toisintaa heteronormatiivisuutta. Uskon, etten ole asian kanssa yksin ja toivon, että opettajat ja kasvattajat voivat hyötyä tekemästäni tutkimuksesta. Opettajien velvollisuutena on kuitenkin pystyä kohtaamaan jokainen oppilas yksilönä riippumatta siitä, mitä sukupuolta tai seksuaalisuutta lapsi tai nuori edustaa. Lisäksi kasvattajien tulisi pystyä levittämään tietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta oikeita välineitä ja käsitteitä käyttäen.

Koen, että tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset ovat aina merkittäviä, etenkin silloin, jos tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät jostain syystä toteudu. Lisäksi kouluhyvinvointi ja sen edistäminen ovat tutkimusaiheina tärkeitä, koska nuoret viettävät merkittävän osan arkipäivistään kouluympäristössä. Tutkimukset osoittavatkin, että kouluhyvinvoinnilla on vaikutus nuoren elämäntyytyväisyyteen, käyttäytymiseen, asenteisiin

sekä mielenterveyteen (Tong ym., 2018; Wong, Dosanjh, Jackson, Runger & Dudovitz, 2021). Toivon, että tutkimukseni tavoittaisi mahdollisimman paljon kasvattajia ympäri Suomen, jotka ovat valmiita tekemään muutoksia ja keksimään ratkaisuja mahdollisiin sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin liittyviin ongelmiin.

Vaikka kuvittelin, että tutkielman valmistumisen jälkeen olisin valmis unohtamaan kaikki tutkimusaiheeni ympärille sijoittuvan kirjallisuuden, ei näin tapahtunut. Olen kiinnostunut sateenkaarinuorista ja heidän hyvinvoinnistaan jopa enemmän kuin tutkielmaa aloittaessani, ja olen suunnitellut jatkavani aiheen parissa Pro gradu -tutkielmassani. Olen alustavasti pohtinut tutkimusta, jossa opettajat pääsevät kertomaan omia kokemuksiaan liittyen sateenkaarinuorten kouluhyvinvointiin ja siihen, onko heillä todella mahdollisuuksia vaikuttaa tai tehdä muutoksia koulussaan. Olen myös kiinnostunut siitä, miten koulun muut työntekijät suhtautuvat sellaiseen opettajaan, joka haluaa puuttua koulun heteronormatiivisuutta ylläpitäviin tiloihin tai käyttäytymismalleihin, ja tarjotaanko hänelle tarvittavat resurssit muutosten toteuttamiseen.

Lähteet

- Aarnipuu, T. (2008). *Trans: Sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Like.
- Alanko, K. (2014a). *Lesbo-, homo-, bi- ja transnuorten hyvinvointi ja perheiden tuki*.
Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M.
(toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Helsinki:
Nuorisotutkimusverkosto & Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL & Valtion
nuorisosiain neuvottelukunta, 134–143.
- Alanko, K. & Kaljunen, O. (2014b). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Helsinki:
Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Andersson, L. (2019). *Koulun oltava turvallinen ympäristö aivan kaikille, ei ainoastaan
enemmistöön kuuluville*. (Valtioneuvoston Kolumni) Haettu 17.2.2021
osoitteesta [https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/koulun-oltava-turvallinen-ymparisto-
aivan-kaikille-ei-ainoastaan-enemmistoihin-kuuluville](https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/koulun-oltava-turvallinen-ymparisto-
aivan-kaikille-ei-ainoastaan-enemmistoihin-kuuluville)
- Armitage, R. (2021). *Bullying in children: impact on child health*. *BMJ paediatrics*
open, 5(1).
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. *Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja
laajaalaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Bedford, T., Lehto, J., Lehtoranta, T., Vilkkä, H., & Lehtonen, J. (2011) *Seksuaalisuuden ja
sukupuolisuuden moninaisuus – Uusi haaste opettajille ja
opettajankoulutukselle*. Teoksessa: Lehtonen, J.
(toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki:
Helsingin Yliopisto

- Berg, P., & Kokkonen, M. (2020a) ”Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan”. *Sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset*. Hyväksytty julkaistavaksi. *Kasvatus & Aika* 14 (3–4).
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2020b) ”Ei tehdä mitään numeroa” *Heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhetoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista*. *Kasvatus* 51(3) 343–355.
- Berg, P., Kokkonen, M., Harjunen, H., Herrala, H., Kavoura, A., Laukkanen, T., . . .
 Turtiainen, R. (2016). *Urheilun takapuoli: Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. (2008). *Seksiä vaatteet päällä*. Helsinki: Tammi.
- Blomqvist, L., Gönroos, M., Korpela, M. & Alanko, K. (2020). *Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuus – mitä jokaisen psykologin tulisi tietää asiakkaan sensitiivisestä kohtaamisesta*. Psykologiliitto. Haettu osoitteesta https://www.psyli.fi/wp-content/uploads/2020/09/Seksuaalisen-suuntautumisen-ja-sukupuolen-moninaisuus-2020-sivut_u.pdf
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). ‘More than boy, girl, male, female’: exploring young people’s views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420–434.
- Butler, J., Pulkkinen, T. & Rossi, L. (2008). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous* (2. p.). Gaudeamus.
- Callahan, S., & Nicholas, L. (2019). *Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood*. *Gender and Education*, 31(6), 705-723.
- Coffey, J. K., Wray-lake, L., Mashek, D. & Branand, B. (2016). *A multi-study examination of well-being theory in college and community samples*. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 187–211.

- Craig, S. L., McInroy, L. B., & Austin, A. (2018). *"Someone to Have My Back": Exploring the Needs of Racially and Ethnically Diverse Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender High School Students*. *Children & Schools*, 40(4), 231-239.
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2009) *Putting queer into practice: problems and possibilities*.
Teoksessa DePalma, R. & Atkinson, E. (toim.) *Interrogating heteronormativity in primary schools: The work of the No Outsiders Project*. Trentham books.
- Dinkins, E. G., & Englert, P. (2015). *LGBTQ literature in middle school classrooms: possibilities for challenging heteronormative environments*. *Sex Education*, 15(4), 392–405.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. P. (2011). *Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy*. *International Journal of Wellbeing* 1 (1), 79–106.
- Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2021). *Bullying: Group differences of being victim and being bully and the influence of social relations*. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100964.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*.
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: verkkojulkaisu 56. Haettu 5.4.2020 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Hartman, P. (2019). *"Using Literacy to explore heteronormativity with second-graders"*.
Teoksessa: Martin, A. D. (toim.) *Exploring Gender and LGBTQ Issues in K-12 and Teacher Education: A Rainbow Assemblage*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 73–94

- Higa, D., Hoppe, M. J., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadnell, B., Morrison, D. M., . . . Mountz, S. (2014). *Negative and Positive Factors Associated with the Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning (LGBTQ) Youth*. *Youth & Society*, 46(5), 663–687.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuoli vähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa*. Sisäasiainministeriö.
- Ilmonen, K. (2011). ”Intersektionaalisen queer-tutkimuksen kytkentöjä: Pohdintoja postkoloniaalisen ja intersektionaalisen seksuaalisuudetutkimuksen lähtökohdista ja keskeisistä kysymyksistä”. SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti Vol. 5 No. 2
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto.
Väitöskirja. Haettu osoitteesta
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon*. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Kantor, L. M., & Lindberg, L. (2020). *Pleasure and Sex Education: The Need for Broadening Both Content and Measurement*. *American Journal of Public Health*, 110(2), 145-148.
- Karvinen, M. (2016). *Opitaan yhdessä! Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus*. Opas opettajille. Seta.
- Karvinen, M. (2010). *Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen*. Teoksessa Suortamo, Markku & Tainio, Liisa & Ikävalko, Elina & Palmu, Tarja & Tani, Sirpa (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. PS-kustannus Jyväskylä, 111-132.

- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). *A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework*. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.
- Keyes, C. L. M. (2002). *The mental health continuum: from languishing to flourishing in life*. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. Haettu osoitteesta <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>
- Kilpiä, J. (2011) *Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä*. Teoksessa Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. 260–301 Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. (2010). *Portaita pitkin: Lapsen ja nuoren seksuaalisuuden kehittyminen; opas vanhemmille*. WSOY.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Gay, Lesbian and Straight Education Network (G. L. S. E. N.). (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. A Report from GLSEN*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Haettu osoitteesta <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>
- Krebbekx, W. (2021). *Watching six-packs, chilling together, spreading rumours: Enacting heteronormativity through secondary school friendships and teaching practices*. *Gender and Education*, 33(1), 17–32.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki-Kangas, L., Marttunen, M., Fröjd, S. & Kaltiala-Heino, R. (2019) *Sexual Orientation and Bullying Involvement in Adolescence: The Role of Gender, Age, and Mental Health*. *Journal of School Violence* 18 (3), 319–332.
- Lahelma, E., Linnanmäki, K., Palmu, T., Tainio, L., Sunnari, V. & Lehtonen, J. (2011). *Sukupuolen haasteet peruskoulussa sekä luokan- ja aineenopettajien työssä*. Teoksessa: *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Lehtonen, Jukka (toim.). Helsingin yliopisto: 64–67.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609) Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino : Nuorisotutkimusverkosto.
- Lehtonen, J. (2013). ”*Sukupuolivähemmistöt koulussa – moninaisia tarinoita ja haastavia tutkimusvalintoja?*”. SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti 1–2/2013
- Lehtonen, J. (1995). *Seksuaalivähemmistöt koulussa*. Helsinki: Seksuaalinen tasavertaisuus SETA.
- Lehtonen, J. (2010). ”*Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi*” – *Heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla*. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu T. & Tani, S. (toim.): *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.

- Leino-Kilpi, H. (2007). *Kirjallisuuskatsaus – tärkeää tiedon siirtoa*. Teoksessa Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri, R-L. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. Digipaino – Turun Yliopisto, Turku.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Llewellyn, A., & Reynolds, K. (2021). *Within and between heteronormativity and diversity: narratives of LGB teachers and coming and being out in schools*. *Sex Education*, 21(1), 13–26.
- Nissinen, J. (2011) *Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittaen*. Teoksessa Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. 11–32 Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Norrish, J., Williams, P., O’Connor, M. & Robinson, J. (2013). *An applied framework for Positive Education*. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161.
- Nousiainen, S. (2020). *Sukupuoleen katsomatta: Kuinka kohdata monimuotoisuus*. [Jyväskylä]: Atena.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Närvi, J., Aapola-Kari, S. & Teräsaho, M. (2019). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon: Analyyseja tasa-arvobarometrasta 2017*. [Helsinki]: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- O’Connor, M., Sanson, A. V., Toumbourou, J. W., Norrish, J. & Olsson, C. A. (2016). *Does positive mental health in adolescence longitudinally predict healthy transitions in young adulthood?* *Journal of Happiness Studies*. 8, 117-198

- Olsen, E. O., Vivolo-Kantor, A., Kann, L., & Milligan, C. N. (2017). *Trends in School-Related Victimization of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths--Massachusetts, 1995-2015*. *American Journal of Public Health*, 107(7), 1116–1118
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paechter, C. (2006). *Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school*. *Gender & Education*, 18(2), 121–135
- Pennell, S. M. (2017). *Training secondary teachers to support LGBTQ+ students: Practical applications from theory and research*. *High School Journal*, 101(1), 62–72.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puolimatka, T. (2019). *Sukupuoli muutoksessa*. Tampere: Päivä Osakeyhtiö.
- Quinlivan, K. (2012). *Popular culture as emotional provocation: the material enactment of queer pedagogies in a high school classroom*. *Sex Education*, 12(5), 511–522.
- Rossi, L. (2015). *Muuttuva sukupuoli: Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ryan, C. L. (2016). *Kissing brides and loving hot vampires: children's construction and perpetuation of heteronormativity in elementary school classrooms*. *Sex Education*, 16(1)
- Ryzin, M. J., Roseth, C. J., & Van Ryzin, M., J. (2019). *Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school*. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643–651
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

- Salmivalli, C. (2016). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Santalahti, T. (2017) *Sukupuolen moninaisuus ja seksuaalinen suuntautuneisuus*. Duodecim, Koulun terveyskirjasto. Haettu 8.4.2021 osoitteesta <https://www.koulunterveyskirjasto.fi/aihe/seksi/seksuaalisuuden-monimuotoisuus>
- Sassi, P., Nissinen, J. (2020) *Sukupuoli-identiteetti ja seksuaalinen suuntautuminen*. Teoksessa: Brusila, P., Kero, K., Piha, J., Räsänen, M., Apter, D., Ripatti-Toledo, T. & Hippeläinen, M. (Toim.). *Seksuaalilääketiede*. Kustannus Oy Duodecim.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*, 3. Teoksessa: Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford [England]: Oxford University Press
- Seligman, M. E. P. k. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seta Ry (n.d.) *Avioliittolaki*. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/ihmisoikeudet/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus/avioliittolaki/>
- Shoshani, A. & Slone, M. (2017). *Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors*. *Front Psychol.* 2017; 8: 1866.
- Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) & Lehtonen, J. (2002). *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt työelämässä*. [Helsinki]: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Steck, A., & Perry, D. (2017). *Secondary school leader perceptions about the inclusion of queer materials in the school course curricula*. *Curriculum Journal*, 28(3), 327–348
- Stålström, O., Nissinen, J., Hentilä, J. & Tuovinen, L. (2011). *Saanko olla totta?: Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Gaudeamus Helsinki University Press.

- Suhonen, S. (2014) *Sukupuolen määrittelyn käytännöt ja itsenään elämisen mahdollisuudet*.
Teoksessa Gissler, M. Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P., Wrede-Jäntti, M.
(toim.) *Nuoruus toisin sanoen*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos:
Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisosiain neuvottelukunta, 178–187.
- Suomi. Työministeriö, Lehtonen, J. & Mustola, K. (2004). *"Eihän heterotkaan kerro..."*:
Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä. [Helsinki]: Työministeriö.
- Taavetti, R., Alanko, K. & Heikkinen, L. (2015). *Hyvinvoiva sateenkaarinuori -
tutkimushanke: Tulosten tiivistelmä = resultatens i sammandrag = summary of results*.
Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura.
- Taavetti, R. (2015). *"Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä..."*: *Kuriton ja tavallinen
sateenkaarinuoruus*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto: Seta.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010) *Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki*.
Teoksessa: Suortamo M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli
ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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, 22, 2015.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2020) *Sukupuoli ja seksuaalivähemmistöön kuuluvien
nuorten hyvinvointi*. Haettu 11.3.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-580-3>
- Terävä, H., (2019) *Joka neljäs seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluva yläkoululainen
kokee kotonaan fyysistä väkivaltaa*. (Yle uutinen) Haettu 17.2.2021
osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11089142>

- Tong, L., Reynolds, K., Lee, E., & Liu, Y. (2019). *School relational climate, social identity, and student well-being: new evidence from China on student depression and stress levels*. *School mental health*, 11(3), 509–521.
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-kustannus.
- Tuominen-Soini, H. (2015). *Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin?* Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (243–263). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Runger, D., & Dudovitz, R. N. (2021) *The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health*. *BMC public health*. 21(1), 1–8
- Yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325) Haettu osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>