



Koivupuu Niina

Suomalainen kouluinstituutio heteronormatiivisuuden toisintajana

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Yleinen kasvatustiede  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Suomalainen kouluinstituutio heteronormatiivisuuden toisintajana (Niina Koivupuu)

Kandidaatintutkielma, 36 sivua

Joulukuu 2022

---

Tämä on kandidaatintutkielmani heteronormatiivisuudesta suomalaisessa kouluinstituutiossa. Tavoitteenani on saada selville, millä tavoin heteronormatiivisuutta toisinnetaan nykyisessä suomalaisessa koulumaailmassa ja tätä kautta laajentaa tietoutta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden asemasta. Tutkimuksessani tämä yhteiskuntaan syvälle juurtunut normijärjestelmä havainnollistuu vallan negatiivisena ilmentymänä. Valtaa käsitteenä tutkin Judith Butlerin kuuluisien heteroseksuaalisen matriisin ja sukupuolen performatiivisuuden teorioiden viitekehysessä.

Kasvatustieteelle olennainen pedagogisen toiminnan teoria toimii tutkimukseni pohjana ja linkittyy merkittävästi tutkimukseni eri osa-alueisiin. Toteutan kuvailevan kirjallisuuskatsaukseni laadullisena teoreettisena tutkimuksena ja perehdyn monipuolisesti aiheesta jo julkaistuun tutkimukseen. Teoreettiselle tutkimukselle luonteenomaista onkin lähteä liikkeelle jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleisesti ymmärrettynä ”tutkimusta tutkimuksesta”.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä toimii oma ajattelu; teoreettista aineistoa käsitellään oman ajattelun kautta. Tutkimusaineiston ja oman ajattelun keskinäinen vuorovaikutus nähdään keskusteluna. Tutkimukseni perustuu yhteiskuntamme normien kyseenalaistamiseen ja siihen, miten heteronormatiivisuus rajoittaa sellaisten ihmisten elämää, jotka eivät tähän muottiin mahdu. Tässä puhun eritoten koulumaailmasta, sillä koulu on ympäristönä paljon laajempi kokonaisuus, kuin vain opetusta järjestävä instituutio.

Avainsanat: heteronormatiivisuus, valta, kouluinstituutio, pedagogisen toiminnan teoria, sukupuolisuus, seksuaalisuus

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>7</b>
<b>3 Sukupuolisuus ja seksuaalisuus .....</b>	<b>11</b>
3.1 Heteronormatiivisuuden tuomat haasteet.....	11
3.2 Sukupuolen moninaisuus .....	12
3.3 Seksuaalisuuden moninaisuus.....	14
<b>4 Vallan ja seksuaalisuuden sekä sukupuolisuuden dynamiikka.....</b>	<b>16</b>
4.1 Heteroseksuaalinen matriisi.....	16
4.2 Sukupuolen performatiivisuus .....	18
<b>5 Tarkastelussa kouluinstituutio.....</b>	<b>20</b>
5.1 Koulu yhteiskunnan kuvana.....	20
5.2 Heteronormatiivisuus koulun käytänteissä .....	22
<b>6 Heteronormatiivisuuden purkaminen.....</b>	<b>26</b>
6.1 Yksilön ja yhteiskunnan rooli.....	26
6.2 Kohti tasa-arvoisempaa koulua.....	29
<b>7 Pohdinta .....</b>	<b>32</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>34</b>

## Johdanto

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen asema on muuttunut viime vuosikymmenien aikana merkittävästi niin Suomessa, kuin kansainvälisestikin. Lehtonen (2019, 137) nostaa esille Suomessa erityisesti vuonna 2017 voimaan tulleen tasa-arvoisen avioliittolain, vuonna 2015 uudistetun tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännön sekä yleiset sateenkaariperheiden oikeuksien muutokset. Lisäksi julkisessa keskustelussa paljon puhututtanut translaki eteni vuonna 2021 eduskunnan käsittelyyn, jonka prosessointi on hiljattain edennyt lausuntokierrokselle. Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeusyhteyshenkilöiden verkosto korostaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöiden oikeuksien olevan hyvä mittari yhdenvertaisuuden toteutumiseksi valtiossa (Oikeusministeriö, 2014, 28). Parannuksista huolimatta Suomi ei verkoston mukaan kuitenkaan sijoitu kansainvälisessä vertailussa kovinkaan korkealle yhdenvertaisia oikeuksia tarkastellessa.

Perusopetuslaki painottaa opetuksen sivistyksen ja tasa-arvoisuuden edistämisen tavoitetta, sekä oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön. Koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus laatia Opetushallinnon julkaisemia perusteita noudattava opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman lisäksi erityisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus huomioiden, opettajan ammattia säätelevät myös sekä tasa-arvo- että yhdenvertaisuuslaki. (Karvinen, 2016, 5.) Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen ihmisoikeuksien kehityksen voi katsoa YK:n keskeisten lähtökohtien valossa tapahtuneen verrattain hyvin myöhään. Tätä selittää osittain se, ettei YK:n ihmisoikeusjärjestelmään ole määrätty kohdistetusti vähemmistökysymyksiä tarkastelevia mekanismeja. YK:n neuvotellut ihmisoikeussopimukset on laadittu aikana, jolloin vähemmistöjen oikeudet eivät vielä olleet kovinkaan paljon esillä julkisessa keskustelussa. (Oikeusministeriö, 2014, 13.)

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten asemaa Suomessa on kartoitettu eri tutkimuksissa. Kappaleessa 5.1 käsitellän Hyvinvoiva sateenkaarinuori- hankkeen vuonna 2012 valmistuneen empiirisen tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksessa havaittiin useita epäkohtia koulumaailmassa. Koulun koettiin olevan turvaton ympäristö. Kaikki kokemukset eivät olleet negatiivisia, mutta myös kiusaamisen vältäneet vähemmistönuoret olivat kokeneet kaapista ulostulemisen pelottavana. (Alanko, 2014, 10.) Samassa kappaleessa tuon myös esille Lehtosen vuonna 2003 valmistunutta tutkimusta, jonka tutkimustulokset osoittavat ei-heteroseksuaalisten ja sukupuoltaan moninaisesti ilmaisevien oppilaiden joutuvan usein kiusaamisen kohteeksi.

Koulun henkilökunta ei myöskään ole tarpeeksi koulutettua kohtaamaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia nuoria inklusiivisesti. (Lehtonen, 2003a & Lehtonen, 2003c.)

Kiinnostuin aiheesta, sillä se on erittäin ajankohtainen ja tutkimus heteronormatiivisuudesta on omiaan näyttämään vähemmistönuorten asemaa koulussa. Heteronormin tiedostaminen on ensimmäinen askel kohti sen purkamista. Koska oppilaat viettävät suurimman osan nuoruudestaan koulussa, on tällä merkittävä rooli oppilaille välittyvien normien ja asenteiden luoja, jotka olennaisesti vaikuttavat oppilaiden seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden rakentumiseen (Alanko, 2014, 26, 11). Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen tuovat jännitteitä ”vääränlaisen” seksuaalisuuden ja/tai sukupuolisuuden ilmaisu. Koulutusta organisoivat viranomaiset ja opettajien koulutus eivät ole tarpeeksi valmistanut opettajia sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen, jolloin vastuu jää usein yksittäiselle työntekijälle. (Lehtonen, 2003c, 133.)

Lehtonen (2010, 90) korostaa, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä on edelleen merkityksellistä puhua Suomessa, sillä näiden käsitteiden kautta voimme tuoda esille heteronormatiivisuuden luomaa epätasa-arvoa. On siis tärkeää tarkastella seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden asemaa yhteiskunnallisesti erityisesti tässä pedagogisessa instituutiossa. Tutkimuksen myötä suurtakin yleisöä voidaan saada tietoisemmaksi koulun problemaattisista käytänteistä. Olen pohtinut tätä kautta myös omaa rooliani aiheen tutkijana; lähtökohtana on siis se, että näen aiheen tärkeänä ja etenkin aiempaa tutkimusta luettuani huomaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen oikeuksissa Suomen kouluinstituutiossa paljon epäkohtia. Tiede ei koskaan voi olla täysin arvovapaata, sillä tutkijaa ohjaavat aina tämän omat intressit ja näkemykset maailmasta. Tavoitteenani on kuitenkin käsitellä asiaa mahdollisimman objektiivisesti, niin kuin se tosiasiasa näyttäytyy yhteiskunnassamme.

Lähdeaineiston tarkastelun myötä tutkimukselleni hahmottui kolme keskeistä tutkimuskysymystä:

1. Mitä sukupuoli- ja seksuaalisuus sekä näiden moninaisuus merkitsevät yksilöllisesti ja yhteisöllisesti koulussa?
2. Miten heteronormatiiviset valtasuhteet vaikuttavat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin?

3. Minkälaisilla toimilla heteronormatiivisuutta voidaan purkaa suomalaisessa kouluinstituutiossa?

Lähden liikkeelle tutkimukseni teoreettisesta viitekehyksestä, jossa pohjustan tutkimukselleni olennaisia käsitteitä ja kasvatustieteellistä teoriaa, erityisesti pedagogisen toiminnan mallia. Seuraavassa käsittelen sukupuolisuutta ja seksuaalisuutta ja tuon esille näiden moninaisuutta korostaen yhteiskuntamme monin paikoin puutteellista tietoutta ja opetusta aiheesta. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden kautta pääsen vallan käsitteeseen, jonka seuraavassa kappaleessa yhdistän monin eri tavoin koulun arjessa näkyviin heteronormatiivisiin käytänteisiin. Lopuksi käänän katseeni tulevaisuuteen ja tutkin, miten heteronormatiivisuutta voitaisiin kouluissa purkaa.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Koska tämä on kasvatustieteen kandidaatintutkielma, tulen sijoittamaan pääkäsitteet kasvatustieteen yleiseen teoreettiseen viitekehykseen. Vaikka *kasvatus* onkin nimensä mukaisesti kasvatustieteen päälähtökohta ja -tutkimuskohde, ei itse kasvatuksen määrittäminen ole ongelmatonta ja suoraviivaista. Toisaalta kasvatustieteelle ominaista on ensisijaisesti kysymyksiä kysyminen ja näiden vuoropuhelu. Pikkarainen (2001, 212) kysyy kysymyksiä, kuten ”Mitä ’kasvatus’ merkitsee minulle?”, ”Mitä ’kasvatus’ tekee ja aiheuttaa?” ja ”Mitä ’kasvatus’ tarkoittaa?” Pikkarainen (2001, 213) sanoittaa kasvatuksen käsitettä lyhyesti ”toimintana, jossa syntyy ihmisyyttä” ja avaa tätä määritelmää pidemmin ”toimintana, joka tuottaa inhimilliseen toimintaan kykenevän subjektin”. Kasvatus siis antaa ihmiselle ne puitteet, jotka ylipäättensä mahdollistavat ihmisen yksilöllisen kehittymisen.

Kivelä, Peltonen ja Pikkarainen (1996, 126) tarkastelevat *pedagogisen toiminnan teoriaa* ja esittävät näkemyksen, jonka mukaan pedagoginen toiminta voisi olla kasvatustieteen lähtökohta, mutta myös tämän olennainen tutkimuskohde. He tarkastelevat toiminnan käsitettä prakseologian kautta, joka tunnistaa toiminnan ihmiselle väistämättömänä pakkona. Koska ihminen ei kykene luonnollisesti sopeutumaan ympäristöönsä, tulee hänen olemassa ollakseen muokata ympäristöä ja itseään tällä omalla toiminnallaan. Bennerin ja Mollenhauerin luoma pedagogisen toiminnan teoria voidaan jakaa seuraaviin neljään peruseriaatteeseen:

- 1) sivistyksellisyys
- 2) vaatimus itsenäiseen toimintaan,
- 3) kulttuurin presentaatio ja
- 4) kulttuurin representaatio. (viitattu lähteessä Kivelä ym., 1996, 129-130.)

Siljander (2016, 34) määrittelee sivistystä:

- 1) luovaksi prosessiksi, jossa yksilö muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään omalla toiminnallaan ja
- 2) edistyneemmän elämänmuodon tavoittelemiseksi.

Leiviskän (2011, 158) mukaan *sivistyksellä* tarkoitetaan erilaisia prosesseja, joissa ihminen rakentaa ja määrittelee itseään, tätä ympäröivää maailmaa sekä omaa suhdettaan ympäristöönsä. Sivistys siis tarkoittaa ihmiseksi tulemistä, mutta ihmisyyttä ei kuitenkaan voi syntyä vain itsestään, vaan ihmiseksi tuleminen vaatii toteutuakseen myös kasvatusta (Siljander, 2016, 35 & Pikkarainen, 2001, 216). Pikkaraisen (2001, 216) mukaan ”kasvatuksen

tulisi tuottaa inhimillistä toimintaa, mutta inhimillinen toiminta on olemukseltaan vapaata ja tuottaminen taas on ulkoista vaikuttamista eli olemukseltaan pakkoa”. Kasvatus, eli *Erziehung* ja sivistys, eli *Bildung* muodostavat ”paradoksirakenteen, jossa kasvatuksellinen vaikuttaminen ja sivistyksellinen vapaus asettuvat vastakkaisiksi, mutta samalla toisensa edellyttäviksi elementeiksi” (Leiviskä, 2011, 158).

Kivelän ym. (1996, 132) mukaan pedagoginen toiminta ei kuitenkaan merkitse ”yksipuolista sosiaalistamista tai initiaatiota staattiselta vaikuttavaan kulttuuriseen elämänmuotoon”. Tästä pääsemmekin pedagogisen toiminnan teorian toiseen peruseriaatteeseen: *itsenäisen toiminnan vaatimukseen*. Siljander (2016, 37) esittää ”vapauteen ja järjelliseen itsemääräytyneisyyteen pyrkimyksen” pedagogisen sivistyksen keskeisenä periaatteena. Bennerin vuonna 1980 ja 1991 esittämien ajatusten mukaan ”konkreettinen sivistyksellisyys todellistuu vasta pedagogisessa interaktiossa siinä määrin kuin kasvavaa vaaditaan toimimaan itsenäisesti” (viitattu lähteessä Kivelä ym., 1996, 131).

Pikkarainen (2001, 216) tuo esille Kantin klassisen lausahduksen vuodelta 1992; ”Miten voin edistää vapautta pakolla?” Tämä kiteyttää kasvatustieteelle yleisen *pedagogisen paradoksin* käsitteen. Leiviskän (2011, 158) mukaan sivistystoiminta on vapaata ja ennakoimatonta siinä mielessä, että niin ulkopuolisen kuin yksilön itsensäkin on hankalaa vaikuttaa siihen. Hän tuo esille, että kasvatustoiminnassa kuitenkin pyritään ohjaamaan tätä yksilön sivistysprosessia tai muilla tavoin vaikuttamaan siihen. On siis ehkä hienoinen ero siinä, missä määrin ihminen muokkaa itse omaa sivistyksellisyttään ja missä määrin taas enemmänkin ottaa vaikutteita ympäristöstään.

Kasvatettavan autonomisuuden lisäksi siis tarvitaan kasvatusta ja tietynlaista riippuvuutta yhteiskunnasta ja kasvattajasta. Ihmiseksi tuleminen, itsemääräytyneisyys ja vapaus eivät Siljanderin (2016, 38) mukaan kehity ja toteudu tyhjiössä, vaan tähän tarvitaan aina minän ja maailman vastavuoroista suhdetta. Hän korostaa, että vaikka ihminen periaatteessa on vapaa ja aktiivinen toimija, ei tämä kuitenkaan pysty täysin itsenäisesti toteuttamaan sivistyksellisyttään puutteellisten valmiuksiensa vuoksi. *Kulttuurin presentaation* periaatteella tarkoitetaan pedagogisen interaktion välttämätöntä suhdetta yhteiskunnallis-kulttuurisiin konteksteihin (Kivelä ym., 1996, 131). Ihmisyyden liittämässä kulttuuriin tulisi Phillipsin (2010, 66-67) mukaan kuitenkin olla varovainen, sillä ”muokkautuminen” ei hänen mukaansa tarkoita suoranaisesti joksikin ”määräytymistä”.



Oleennaista on yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan keskinäinen vuorovaikutus, jossa kumpikin taholtaan mahdollistaa toisen olemassaolon, muttei kuitenkaan määritä toista. Lapsi osin tuottaa omaa kasvuympäristöään muiden ihmisten reagoiessa hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa (Huuska, 2011, 223). Tätä perustelee myös Giddensin *rakenteistumisen teoria*, jota tarkastelen myöhemmin. Kulttuurin presentaatio onkin Kivelän ym. (1996, 132) mukaan ymmärrettävissä pedagogisen toiminnan periaatteeksi vasta, kun sen toteuttamisessa huomioidaan sivistyksellisyyden ja itsenäisen toiminnan vaatimuksen periaatteet. *Kulttuurin representaation* periaate kattaa Bennerin teoriassa pedagogisen toiminnan ”tulevaisuuteen suuntautuneen ulottuvuuden”. Bennerin mukaan pedagogisessa toiminnassa on mahdollista välittää kasvavalle merkityksellisiä kulttuurisisältöjä ja ylittää vallitsevien kulttuuristen ominaisuuksien määrittyneisyyttä. Tulevaisuutta ennakoimalla modernissa pedagogisessa toiminnassa pyritäänkin jo vallitsevan yhteiskunnallisen kontekstin pohjalta luomaan uutta mielekkäämpää elämänmuotoa (viitattu lähteessä Kivelä ym., 1996, 132 – 133.)

*Sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden* käsitteet ovat nähtävissä keskeisesti kasvatuksellisessa ja kulttuurisessa kontekstissa sekä pedagogisen toiminnan teoriassa. Käytän tässä käsitettä sukupuoli, sillä esitän tutkimusaineistoni valossa, että sukupuoli on sekä sosiaalinen, että biologinen kokonaisuus ja tulen myös purkamaan sukupuolen binääriolettamusta. Ihminen ja ihmisyyys on aina jotain sellaista, joka syntyy kulttuurimme ja kasvatustraditiomme määräämissä puitteissa. Toisin sanoen kasvatusta antaa ne puitteet ja mahdollisuudet, joissa ihminen voi tulla ihmiseksi, mutta ihminen ei kuitenkaan koskaan ole vain jäljitelmä tai peilikuva ympäristöstään. Sivistyksellisyyteemme kuuluu siis ihmisyydelle ominaisista sukupuolisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyvistä ominaisuuksista oppiminen ja tietoiseksi tuleminen. Ongelmalliseksi tämä sivistysprosessi kuitenkin tulee, kun yhteiskunta sulkee pois yksilöt, jotka eivät noudata vallitsevia seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden normeja. Tässä tarvitaan kulttuurin representaation periaatetta.

Sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden lisäksi yksi tärkeimmistä käsitteistä tutkimuksessani on *heteronormatiivisuus*. Jukka Lehtonen, joka on tarkastellut seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen asemaa Suomessa useassa tutkimuksessaan (ks. mm. Lehtonen, 2003a, 2003b, 2003c, 2010, 1995). on määritellyt heteronormatiivisuutta ”ajattelu- ja asennoitumistavaksi, jossa kieltäydytään näkemästä seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen kirjoa” ja jossa tietynlainen sukupuoli tai seksuaalisen identiteetin ilmaisutapa nähdään toisia parempana (Lehtonen, 2010, 87). Koulukontekstissa Lehtonen (2003b, 115) tarkoittaa heteronormatiivisuuden ilmenevän opettajien ja oppilaiden automaattisena

luokitteluna heteroseksuaalisiksi. Heteronormatiivisuuteen liittyy Lehtosen (2010, 87) mukaan myös sukupuolinormatiivisuus, eli ajattelutapa, jonka mukaan sukupuoli on binäärinen: olemassa on vain joko naisia tai miehiä ja näiden täytyy olla ”oikealla” tavalla oman sukupuolensa tapaisia. Heteronormatiivisuus ja tämän alle lukeutuva sukupuolinormatiivisuus koskettaa aina kaikkia yhteiskunnan jäseniä. Lehtosen (2010, 88) mukaan ajattelutapa rajoittaa ensi sijassa vähemmistöjen, mutta yhtä lailla myös muiden elämää, sillä se luo tietynlaisia paineita ja ohjaa ihmisiä ”näkemään maailman yksipuolisempana kuin se on”.

Kuten jo aiemmin toin esille, on myös *valta* yksi tärkeimpiä käsitteitä tutkimuksessani. Ihmisten toiminta ei ole koskaan vallatonta, vaan valta on monin tavoin osa niin vuorovaikutustamme ja ajattelutapojamme kuin laajemmin koko arkipäiväisyyttämme (Lehtonen, 2003c, 134). Michel Foucault’n vuonna 1984 esittelemän teorian mukaan valta ei ole ensisijaisesti kielteistä ja sitä tarvitaan, jotta ihmisyhteisöt voivat toimia (viitattu lähteessä Lehtonen, 2003c, 134). Puolimatka (1997, 249) määrittelee *indoktrinaatiota* ”opettajan asemaan kuuluvan vallan väärinkäytöksi”, jossa opettaja auktoriteettiasemansa kautta pyrkii iskostamaan oppilaiden mieliin tiettyjä uskomuksia. Kouluopetuksessa heteronormatiivisuus voi näkyä siis indoktrinaationa, kun heteronormatiivista kulttuuriperimää välitetään uudelle sukupolvelle joko tiedostamatta tai tahallisesti.

### 3 Sukupuolisuus ja seksuaalisuus

*Mistä on pienet tytöt tehty?*

*Sokerista, kukkasista, inkivääristä ja kanelista.*

*Niistä on pienet tytöt tehty.*

*Mistä on pienet pojat tehty?*

*Etanoista, sammakoista, koiran häntätupsukoista.*

*Niistä on pienet pojat tehty.*

(Engl. kr., suom. Kirsi Kunnas, 1994, 58).

Jokainen lapsi oppii tunnistamaan oman sukupuolensa, joka syntymässä määritetään. Hyvin pian lapsi alkaa poimia ympäristön asettamia oletuksia siitä, ”minkälainen poika on” tai ”miten tyttö pukeutuu”. Ihmiselle on luonteenomaista kategorisoida asioita ja ihmisiä luokkiin sen perusteella miltä ne/he näyttävät tai miltä niiden/heidän kuuluisi näyttää. Hyvin olennainen osa sosiaalistumisprosessiamme on sen ymmärryksen kehittyminen, minkälainen ympärillä oleva maailmamme on. Yksilön sivistysprosessit ja kulttuurin presentaatio toimivat näin aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Mutta mitä jos yhteiskunnan normitusten myötä sisäistämme puutteellisia tai jopa haitallisia toiminta- ja ajattelumalleja? Mitä jos se maailma, jossa elämme, uusintaakin arjessaan seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden ilmaisua rajoittavia arvoja ja normeja?

#### 3.1 Heteronormatiivisuuden tuomat haasteet

Ikävalko, Palmu ja Tainio (2010, 13) kuvailevat ihmiseksi tunnistamisen prosessia ”myös tietyn sukupuolen tunnistamiseksi”. Uuden ihmisen tavatessamme yllätymme, jos tämä kertoo olevansa jotain muuta, kuin heteroseksuaali tai mies tai nainen. Nissisen (2011, 25) mukaan ihmisten jaottelu kahteen eri sukupuoleen näkyy voimakkaasti yhteiskunnassamme. Nämä ovat syvälle mieleemme juurtuneita toimintatapoja ja ajattelumalleja; juuri sitä, miten hetero- ja sukupuolinormatiivisuus näkyvät yhteiskunnassamme. Hetero- ja sukupuolinormatiivisuudella on biologiset juuret. Vielä 1900-luvun puoleen väliin asti sukupuolen ymmärrystä dominoivat biologien, lääketieteellisten tutkijoiden ja psykologien kehittämät teoriat, kun ihmiselle ja ihmisen käyttäytymiselle etsittiin pääasiassa vain biologisia selityksiä binäärisessä nais-mies

jaottelussa (Richardson ja Robinson, 2015, 4). Richardsonin ja Robinsonin mukaan sukupuoli miellettiin tässä joksikin ”ennaltamäärätyksi ja ajattomaksi biologiseksi essentiaksi, joka on olemassa erillään sosiaalisesta”. Phillips (2010, 71) problematisoi essentialistista ajattelutapaa, jossa tietynlaiset attribuutit yleistetään määrittämään kaikkia tietyn ryhmän jäseniä; ”kaikki naiset ovat välittäviä ja empaattisia”.

Edellä mainittu heteronormatiivisuus luo kirjoittamattomia sääntöjä, joiden mukaan opimme käyttäytymään ja säätelemään toimintaamme. Sisäistetty homofobia (internalized homophobia) varjostaa monen seksuaalivähemmistön elämää. Vielä kaapista ulostulemisen jälkeen koetaan häpeää omaa seksuaalisuutta kohtaan, vaikka oltaisiinkin pääosin tultu sinuiksi oman itsensä kanssa. Ympäröivä yhteiskunta kertoo heteronormatiivisuuden kautta, minkälainen seksuaalinen halu on toivottua ja ”normaalia”. Yksilöt, jotka eivät koe mahtuvansa näihin normitettuihin rooleihin, saattavat tuntea ulkopuolisuuden ja vääränlaisuuden tunnetta reflektoidessaan omaa itseään suhteessa muihin.

”Kaappi” vertauskuvalla tarkoitetaan oman ”salaisuuden” (eli identiteetin) paljastamista (Pakkanen, 2007, 15). Tämä ”kaapista ulostulo” -kulttuuri implikoi sitä, että ei-heteroseksuaalisuus on jotain sellaista normista poikkeavaa, että siitä pitää kertoa erikseen. Kaappi-termi on nähty metaforana syrjinnälle ja näkymättömäksi tekemiselle heteronormatiivisessa yhteiskunnassa (Pakkanen 2007, 15). Koska yhteiskunnan sukupuoli- ja seksuaalikasvatus on edelleen hyvin kaksijakoista ja sukupuolittunutta, kasvaa lapsi kovin suuressa tietämättömyydessä seksuaalisuuteen ja sukupuolisuuteen nähden (Vilka, 2010, 132). Tämän tuloksena monet ratkaisevatkin hänen mukaansa sukupuoleensa ja seksuaalisuuteensa liittyvän ”arvoituksen” vasta aikuisuudessa.

### **3.2 Sukupuolen moninaisuus**

Heteronormatiivisista rakenteista voidaan nähdä sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden sidonnaisuus yhteiskuntaan, kulttuuriin ja sosiaaliseen, joiden kautta ne myös osakseen rakentuvat. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 30) puhuvat kulttuurisesta sukupuolesta, johon liittyvät kulttuurisia käyttäytymistapoja määrittävät sukupuoliroolit ja näihin kohdistuvat odotukset. Sukupuolta ja seksuaalisuutta ei siis voida tarkastella vain biologisesta näkökulmasta. Sukupuoli on moniulotteinen kokonaisuus ja Vilka (2010, 17) korostaakin sukupuolen määrittymistä myös juridisena, sosiaalisena sekä psyykkisenä ja aistisena kokemuksena.

Perinteisesti sukupuoli jaetaan biologiseen (sex) ja sosiaaliseen (gender) sukupuoleen (Syrjäläinen ja Kujala, 2010, 28; Vilkka, 2010, 17 & Richardson, 2015, 5 – 6). Nousiainen (2020, 14) mukaan sukupuolen jakaminen biologiseen ja sosiaaliseen on kuitenkin vain yksi monista tavoista määrittellä sukupuolta. Rossi (2010, 28) tuo esille ruotsalaisen feministitutkijan Yvonne Hirdmanin sex ja gender -teorioiden kritiikkiä; Hirdman näkee tällaisen jaottelun taas yhtenä uutena tapana luokitella sukupuoli kaksinapaisesti ja hierarkkisesti. Richardson (2015, 7) tuo esille feministikirjoittajien argumentteja, joiden mukaan biologinen sukupuoli on yhtä lailla sosiaalinen konstruktio kuin sosiaalinenkin sukupuoli. Erityisesti Richardson (2015, 14) korostaa Judith Butlerin postmoderneja teorioita, jotka ovat olleet urauurtavia sukupuolen teoretisoinnin kannalta. Käsittelen eritoten Butlerin sukupuolen performatiivisuuden ja heteroseksuaalisen matriisin teorioita myöhemmässä vaiheessa.

Sukupuoli-identiteettejä tunnustetaan ja määritellään monin eri tavoin. Sukupuolivähemmistöistä puhuttaessa nousevat esiin ainakin intersukupuoliset ja transihmiset, eli transsukupuoliset, transvestiitit sekä joidenkin luokittelujen mukaan muunsukupuoliset (transgenderit) (Nousiainen, 2020, 24 - 26; Lehtonen, 2010, 88 – 90; Vilkka, 2010, 20, 40 - 44 & Healey, 2014, 3). Transsukupuolinen henkilö ei koe olevansa sitä sukupuolta, joka hänelle on syntymässä määritelty ja johon hänet on kasvatettu. Näin siis esimerkiksi transmies on henkilö, joka on sukupuolielinten perusteella määritelty naiseksi, mutta joka tosiasiaassa kokee olevansa mies. (Vilkka, 2010, 29). Sex ja gender -jaottelu on auttanut ymmärtämään tätä kokemusta, jossa tiettyyn sosiaaliseen sukupuoleen (gender) kuuluva yksilö voi tuntea olevansa ”väärän” biologisen sukupuolen vanki (Richardson, 2015, 6). Sukupuoli-identiteetti ei siis välttämättä ole suoraa seurausta kehollisista ominaisuuksista (Huuska, 2011, 225).

Transvestiitilla tarkoitetaan ihmistä, joka haluaa ajoittain pukeutua vastakkaisen sukupuolen edustajaksi (Vilkka, 2010, 41) Nousiainen (2020, 26) erottaa transsukupuolisuuden selvästi transvestisuudesta. Muunsukupuolisten tai transgenderien sukupuoli-identiteetti on moninainen: he eivät koe olevansa pysyvästi miehiä eivätkä naisia, vaan jotain tältä väliltä tai ulkopuolelta (Vilkka, 2010, 40; Nousiainen, 2020, 25 & Lehtonen, 2010, 89). Muunsukupuolisuus voi olla kokemusta sukupuolettomuudesta, sukupuolen määrittelemättömyydestä tai yhdistelmästä feminiinisiä ja maskuliinisia ominaisuuksia, jotka yhdistyvät eri tavoin elämän eri osa-alueilla (Lehtonen, 2010, 89 & Vilkkka, 2010, 40). Nousiainen (2020, 25) mukaan 2010-luvulla tunnistettu muunsukupuolisuuden termi on ollut helpottava tekijä ihmisille, jotka eivät koe mitään tiettyä ”sukupuolilokeroa” omakseen.

Intersukupuolisella tarkoitetaan ihmistä, jonka geneettisen, anatomisen ja hormonaalisen sukupuolen välillä on vaihtelua (Vilka, 2010, 26).

### 3.3 Seksuaalisuuden moninaisuus

Tavanomaisesti seksuaalisuus on sukupuolen tavoin ymmärretty vastakkainasettelun kautta hetero- ja homoseksuaalisuutena (Rossi, 2010, 24). Rossi tuo esille queer-tutkija Sedgwickin ajatuksen, jonka mukaan heteroseksuaalisuus on tarvinnut homoseksuaalisuuden käsitettä perustellakseen omaa luonnollisuuttaan. Ilman jotain, mikä luokiteltaisiin vääräksi ei siis voisi olla sitä, mikä luokitellaan oikeaksi. Lehtonen (2010, 88) korostaa, että myös ”heteroseksuaalisuus monine muotoineen sisältyy osaksi seksuaalisuuden moninaisuuden kirjoa. Ei-heteroseksuaalisista suuntautumista käytetään yleensä seksuaalivähemmistöjen käsitettä. Alankon (2014, 7) mukaan vähemmistön käsitteen avulla voidaan kuvata sitä ”toiseuden” kokemusta, joka yhteiskunnan normeista poikkeamisen seurauksena syntyy, mutta toisaalta tämä voi myös vahvistaa käsitystä näiden ryhmien erillisyydestä ja erottuvuudesta. Sekä cissukupuoliset että heteroseksuaaliset ihmiset käsitetään yhteiskuntamme ”enemmistöksi” (Alanko, 2014, 20).

Alanko (2014, 5 - 6) luokittelee seksuaalivähemmistöihin homo-, bi-, pan- ja aseksuaalisuuden sekä queer-identiteetin. Nissinen (2011, 14) korostaa, että sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisuuden kategorioimisen myötä voimme tuoda esille näiden identiteettien ”merkityksellisiä eroavaisuuksia”, mutta toisaalta yksilöllisyys ja sukupuolisuuden sekä seksuaalisuuden monimuotoisuus saattavat jäädä huomioimatta. Tällaiset lokerot saattavat tuntua joillekuille ahtailta ja tästä syystä erilaiset seksuaalisen suuntautumisen sekä sukupuoli-identiteetin kategoriat palvelevat tarkoitustaan vain silloin, kun ne koetaan henkilökohtaisesti tarpeellisiksi.

Kuten sukupuoli ja sukupuolisuus, on myös seksuaalisuus sekä biologinen että sosiaalinen, kulttuurinen ja psyykinen kokonaisuus. Rossi (2010, 23) tuo esille nykyaikaisen sukupuolentutkimuksen parissa vallitsevan suhteellisen laajan yhteisymmärryksen, jonka mukaan sukupuoli ja seksuaalisuus muuttuvat ajassa ja paikassa niihin kohdistuneiden käsitysten myötä. Ihminen on osaltaan ympäröivän yhteiskunnan tuotos ja täten myös ihmisyyteen liittyvät ominaisuudet ovat olemassa aina suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Seksuaalisuuden yhteiskunnallisuus voidaan selvästi huomata siihen liittyvien asenteiden muutoksessa ajan saatossa. Koulujen oppilaskunta on siis moninaista, mutta yhteiskunnan

heteronormatiivisuus asettaa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden ilmaisulle omat rajansa. Seuraavaksi jatkan tarkastelemaan vallan käsitettä Judith Butlerin teorioiden viitekehyksessä sekä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen asemaa kouluinstituutiossa, joka sosiaalisena järjestelmänä heijastaa tämän heteronormatiivisen yhteiskunnan normeja ja arvoja.

## 4 Vallan ja seksuaalisuuden sekä sukupuolisuuden dynamiikka

Oman sukupuolen ja seksuaalisuuden pohdinta on nuoruuden aikakaudelle tyypillistä ja näin sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus ovat olennaisesti läsnä oppilaitoksissa (Lehtonen, 2010, 90). Lehtosen mukaan sukupuoli ja seksuaalisuus ovat osa vallan dynamiikkaa, kun 'maskuliinisuuksia' ja 'feminiinisyyksiä' arvioidaan suhteessa toisiinsa. "Seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvät vallan dynamiikat" ovat osa jokaista koulupäivää. (Lehtonen, 2003c, 134.) Valta on siis monisyisempi käsite, kuin miten me sitä arkikielessä merkityksellistämme. Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset valtasuhteet näkyvät koulun arjessa monin tavoin. Vaikka valta ei ole itsessään negatiivinen kokonaisuus, on sillä kuitenkin negatiivisia ilmentymiä, joista tässä käsittelen heteronormatiivisuutta.

Judith Butler on tutkinut seksuaalisuuden ja vallan dynamiikkaa vuonna 1999 ilmestyneessä teoksessaan *Gender Trouble*. Kun Foucault korosti seksuaalisuutta vallan ilmentymänä, laajensi Butler vallan tutkimusta kuitenkin myös sukupuolta koskevaksi (Kantola, 2010, 86). Butler on tunnettu *heteroseksuaalisen matriisin* ja *sukupuolen performatiivisuuden* teorioistaan, jotka ilmentävät niin valtaa kuin seksuaalisuuden ja sukupuolen suhdetta ja näiden dynamiikkaa. Rossi (2010, 22) mieltääkin seksuaalisuuden "sukupuoleen olennaisesti kietoutuvana valtasuhteen erityismuotona".

### 4.1 Heteroseksuaalinen matriisi

Heteroseksuaalinen matriisi perustuu yhteiskunnan patriarkaalisuuteen ja ajatukseen luonnon ja kulttuurin essentiasta. Butler (1999, 48) tuo esille Strathernin ja MacCormackin ajatuksen luonnon ja kulttuurin diskurssin yleisestä luokittelusta, jossa järki ja mieli yhdistetään maskuliinisuuteen ja keho ja luonto "vastakkaisen maskuliinisen subjektin antamaa merkitystä odottavaan feminiinisyteen". Teoriassa naisen rooli on olla seksuaalisen halun kohde, eli 'Phallus' ja mies taas on se subjekti, joka "omistaa" Phalluksen (Butler, 1999, 56). Toisin sanoen heteroseksuaalinen matriisi implikoi, ettei feminiininen osapuoli voi olla päättävässä asemassa eikä autonominen vaan vaatii tunnustusta maskuliiniselta subjektilta. Kantola (2010, 86) tuo esille Butlerin feministisen kritiikin korostaen sitä, kuinka feminismin subjekti on tuotettu ja ne vallan rakenteet, joilla naiseuden vapautusta haetaan samalla myös rajoittavat tätä. Vastaavasti kulttuurin heteronormatiivisuuden purku osoittautuu haasteelliseksi, kun tätä normia pyritään purkamaan niillä välineillä, mitkä samainen kulttuuri meille luo.



Lehtonen (2003a, 191) tulkitsee tämän Butlerin sukupuolen ymmärtämisen mallin näkevän ruumiin kokonaisena ja ymmärrettävänä vain, jos siihen liittyy pysyvä ”oikeanlaisena sosiaalisena” näyttäytyvä ”biologinen” sukupuoli. Pulkkinen havainnollistaa pakollisen heteroseksuaalisuuden, eli heteroseksuaalisen matriisin, tuottavan sukupuolen roolien yhtenäisyyttä. Sukupuolinormatiivisuuden valta tuottaa ”biologisesti miehisiä ruumiita, joilla on seksuaalinen halu naisiin ja miehen sosiaalinen rooli, ja biologisesti naispuolisia ruumiita, joilla on seksuaalinen halu miehiin ja naisen sosiaalinen rooli”. (viitattu lähteessä Rossi, 2010, 86.) Lacanin mukaan miehet antavat merkityksen naiseudelle ja toisaalta naiset antavat puolestaan merkityksen miehuudelle (viitattu lähteessä Butler, 1999, 58).

Heteroseksuaaliseen matriisiin ei mahdu heteronormin toteuttamisessa epäonnistuneita yksilöitä. Koska nainen on se ’phallus’, joka tarvii olemassa ollakseen merkityksen mieheltä ja kaikki seksuaalisuus, kuitenkin vain naista kohtaan, lähtee miehestä, ei tämä teoria näin ollen tunnista lesboutta tai näkee tämän mahdottomana. Kun itse miehuus taas määrittyy ’phalluksen’ omistamisena, on matriisin näkökulmasta myös homoseksuaalisuuden käsite ongelmallinen. Toimijat joutuvatkin näin sellaisten vallan ilmentymien, kuten sukupuolenkorjausleikkausten ja seksuaalisuuden peittämisen kohteiksi (Kantola, 2010, 86).

Heteroseksuaalisen matriisin mukaan ’homoseksuaalisuuden’ muodot näin ollen vain jäljittelevät sukupuoliroolien kautta ”väärällä” tavalla ”oikeaa” heteroseksuaalisuutta, eli luonnollisena ja ainoana vaihtoehtona nähtyä maskuliinin ja feminiinin yhteyttä. Nainen, joka ”tavoittelee maskuliinisuutta” on teorian mukaan homoseksuaali vain maskuliinisen identifikaation merkeissä, eikä tosiasiaassa seksuaalisen suuntautumisen muodossa (Butler, 1999, 66). Teoria juontaa juurensa viime vuosisadalle, mutta edelleenkin on yleistä kyseenalaistaa omaa sukupuoli-identiteettiään pohtiessa homoseksuaalisuuden mahdollisuutta. Oma lesboutta pohtiessa saatetaan miettiä oman maskuliinisen identiteetin mahdollisuutta.

Heteroseksuaalinen matriisi siis luokittelee ihmiset yhteiskunnassamme vallitsevien sukupuoliroolien mukaisesti ja tämä matriisi toimii niinä raameina, jotka ihmisseksuaalisuuden määrittävät. Butler (1999, 66) tulkitsee lacaniaanisen analyysin saattavan perustella lesbojen, eli maskuliinisuutta havittelevien naisten, tavoittelevan ”phalluksen omistamista”. Lehtonen (2003a, 191) olettaa, että tämä heteromuotti, eli heteroseksuaalinen matriisi tuottaa sukupuolet ja että sukupuoli on ”ruumiin stilisoinnin toistoa”, jossa se näyttäytyy luonnonkaltaisena. Hän siteeraa heteroseksuaalista matriisia todetessaan sukupuoli-identiteetin olevan performatiivisesti toiston avulla muodostuva illuusio, kun tietynlainen ”oikeanlaiseksi”

mielletty sukupuolen toteuttamiseen liittyvä toiminta luo käsityksen sukupuolesta niin yksilölle itselleen kuin muille vuorovaikutuksen osapuolille. Näin Butlerin heteroseksuaalisen matriisin teoria nivoutuu hänen teoriaansa sukupuolen performatiivisuudesta.

## 4.2 Sukupuolen performatiivisuus

Butlerin (1999, 173) mukaan sanat, teot, eleet ja halut muodostavat sisäisen substanssin, joka näyttäytyy ”kehon pinnalla”. Sukupuoli on Butlerin (1999, 173 - 174) mukaan performatiivinen, sillä se essenssi tai identiteetti, jota nämä teot, sanat, eleet ja halut esittävät, ovat ruumiillisten ja diskursiivisten merkitysten tuotoksia. Toisin sanoen toistaessamme sukupuolta ja sukupuolisia ominaisuuksia eleiden ja sanojen kautta, tuotamme vastavuoroisesti sukupuolelle normatiivisia käsityksiä. Butler (1999, 178) korostaa, että sukupuolen toteuttaminen vaatii ”toistettua performanssia” ja tämä toistaminen on edelleen jo olemassa olevien sosiaalisten merkitysten uusintamista. Hänen mukaansa sukupuolisesti toimiminen on ”julkista toimintaa” ja tähän performanssiin olennaisesti vaikuttavat sukupuolibinääriä ylläpitävät päämäärät.

Toisistaan erilliset sukupuolet inhimillistävät yksilöitä nykyaikaisessa kulttuurissa ja näin ollen rankaisemme heitä, jotka eivät toteuta sukupuoltaan ”oikein” (Butler, 1999, 178). Koska sukupuolta toteuttaessamme vastavuoroisesti edelleen tuotamme ja vahvistamme sukupuolinormatiivisia käsityksiä, on sukupuolibinäärin säilyminen näin negatiivisessa kierteessä. Toimimme tiedostetusti tai tiedostamatta sukupuoliroolien mukaisesti ja samalla tulemme itse edelleen vahvistaneeksi niitä. Richardson (2015, 6) siteeraa De Beauvoirin vuonna 1953 esittämää lausahdusta: ‘One is not born, but rather becomes a woman’, eli suomennettuna ’Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan’. De Beauvoir ymmärtää näin naiseuden (womanhood) ja miehisyyden (manhood) sukupuolitetuksi tulemisen (becoming gendered) sosiaalisen prosessin tuloksena (viitattu lähteessä Richardson, 2015, 6).

Butlerin vuonna 2011 esittämien ajatusten mukaan tuotamme merkityksiä sukupuolisille eroille pikemminkin sosiaalisen sukupuolen (gender), kuin biologisen sukupuolen kautta (sex) (viitattu lähteessä Richardson, 2015, 7). Richardsonin (2015, 3) mukaan tässä teoriassa sukupuoli ei siis ole jotain, mikä yksilöllä olisi automaattisesti, vaan vasta sosiaalinen sukupuoli tuottaisi kategoriset merkitykset sille, miten tulkitsemme kehon ’sukupuolitettuna’. Butlerin (1999, 178) mukaan ei voida ajatella olevan sellaista ”essentiaa”, jota sukupuoli toteuttaisi, eikä sellaista

”objektiivista ideaalia”, johon sukupuoli pyrki ja näin ollen käsitys sukupuolesta syntyy sitä toteuttavien tekojen kautta, joita ilman sukupuolta ei olisi.

Näkemyksiä sukupuolesta ja sille annettuja merkityksiä on siis monia, eikä yhtä tiettyä totuutta ole löydetty. Vaikka aiemmin (ks. kappale 3.2) esille tuomaani sex ja gender -jaottelua on kritisoitu, on sen avulla kuitenkin pystytty selittämään niin sukupuolen moninaisuutta kuin erinäisiä yhteiskunnallisia rakenteita ja normituksia sukupuolta kohtaa. Rubinin jo vuonna 1975 esille tuoman ajatuksen mukaan sex ja gender -jaottelulla on saatu tuotua ilmi sukupuolisen sarron perustaa valtasuhteissa sekä sukupuolen kulttuurisidonnaisuutta (viitattu lähteessä Rossi, 2010, 27).

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen tunnistamisella on perusteltu sitä, kuinka miesten ja naisten biologisista eroista huolimatta yhteiskunta heijastaa tiettyjä persoonallisuuden ja käyttäytymisen normeja, jotka tuottavat ’miehen’ ja ’naisen’ sosiaalisina kategorioina (Richardson, 2015, 6). Richardsonin mukaan nämä sukupuoliroolit eivät siis määrity luonnon kautta ja ovat näin avoimia muutokselle. Sukupuolta ei tulisi nähdä pysyvänä, vaan pikemminkin ajassa muuttavana identiteettinä, joka muokkautuu toistettujen sukupuolisten toimintojen kautta (Butler, 1999, 179). Koulussa nuoret tasapainottelevat ”sukupuolen toiston ja toisin tekemisen välillä” (Lehtonen, 2003c, 165).

## 5 Tarkastelussa kouluinstituutio

Oppivelvollisuuden myötä koulussa vietetään iso osa lapsuudesta ja nuoruudesta. Koska yksilö tarvitsee sivistyäkseen kasvatusta, on koulu näin yksi merkityksellisimmistä kasvattajista yhteiskunnassamme. Kuten ihmisyksilöä, ei kouluinstituutiotakaan voida tarkastella erillään yhteiskunnasta, jonka normeja ja arvoja tämä järjestelmä heijastaa. Koulutus toimii oppilaiden ”kasvattajana kansalaisyhteiskunnan jäseniksi”, mutta tässä prosessissa on epäonnistuttu seksuaalisuuden moninaisuuden huomioimisessa niin, että kansalaisuus näyttäytyy yksipuolisesti vain heteronormatiivisena ja mieskeskeisenä (Lehtonen 2003c, 254). Lehtonen korostaa kansalaisyhteiskunnan kykenevän heteronormin purkuun vain, jos tässä pyritään nuorten kriittisyyden ja aktiivisuuden tukemiseen heidän kansalaisuutensa rakentamisessa. Koulujen merkitys paikkana ja tilana nuorten sukupuolen ja seksuaalisuuden rakentamisessa ja rakentumisessa on merkittävä (Lehtonen, 2010, 90).

### 5.1 Koulu yhteiskunnan kuvana

Koulu instituutiona voidaan jakaa viralliseen, informaaliin ja fyysiseen kouluun. Virallinen koulu merkityksellistyy muodollisina opetusmenetelminä, opetuksen sisältöinä ja opetukseen liittyvänä vuorovaikutuksena ja -suhteina. Virallista koulua säätelevät ensi sijassa opetussuunnitelmat ja tarkemmin myös säännöt, ohjeet, lukujärjestykset ja todistukset. Informaalia koulua Lehtonen käsitteellistää epävirallisena hierarkioiden määrittämänä vuorovaikutuksena. Fyysiseen kouluun taas liittyvät niin tila, aika, ruumiillisuus, ääni kuin liike, jotka luovat perustan viralliselle ja informaalille koululle. Informaalin ja virallisen koulun esiintyminen fyysisen koulun puitteissa näkyy Lehtosen mukaan siinä, minkälainen seksuaalisuus (ja sukupuoli) mielletään sopivaksi virallisen koulun kontekstissa. (Lehtonen, 2003c, 39, 36 – 37, 38.)

Anthony Giddens (1984, 16 – 24) korostaa kuuluisassa *rakenteistumisen teoriassaan* yksilön roolia yhteiskunnan rakentamisessa. Teoriassa ‘rakenne’ on suhteessa ihmistoimintaan ‘ulkoinen rajoite’ itsenäiselle subjektille. Tämän ‘rakenteen’ katson tässä kasvatustieteellisessä kontekstissa merkitsevän kulttuurin presentaatiota, eli ympäröivää kulttuuriperimää, jonka tulee välittyä yksilölle. Giddensin mukaan rakenne on paikalla- ja poissalon (presence and absence) risteyskohta; pinnan alla olevien (sosiaalisten) sääntöjen tulee välittyä pinnallisista ilmentymistä. Yksi rakenteistumisen teorian pääperiaatteista on *rakenteiden kaksinaisuus* eli se, että sosiaalisen toiminnan luomat säännöt ja voimavarat ovat samalla yhteiskunnan

rakenteistumisen keinoja. Tämä tarkoittaa sitä, että mikään sosiaalinen yhteisö ei voisi olla olemassa ilman sitä rakentavia yksilöitä. (Giddens, 1984, 16 - 24.) Toisin sanoen ihminen tarvitsee kulttuuria ja yhteiskuntaa tullakseen ihmiseksi, mutta toisaalta myös sosiaaliset kollektiivit tarvitsevat ihmisiä ollakseen olemassa. Tämä edelleen perustelee sivistyksellisyyden ja itsenäisen toiminnan vaatimusta. Samanaikaisesti oppilaat rakentavat koulumaailmaa ja toisaalta koulun sosiaaliset toimijuuden paikat rakentavat oppilaiden sivistyksellisyyttä.

Lehtosen (2003c, 38) mukaan seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden moninaisuus liitetään usein kouluissa yksityisen alueeseen, jolloin oppilaiden ja koulun henkilökunnan tulisi rajata nämä pois koulujulkisuudesta. Seksuaalisuudesta ja sukupuolisuudesta sekä etenkin näiden moninaisuudesta vaikeneminen niin normalisoi aiheen luonnetta tabuna, kuin Lehtosen (2003c, 238) sanoin ylläpitää olemassa olevaa heteronormia. Adrienne Rich on tuonut esille ajatuksen opettajasta kuvaamassa maailmaa, josta tämä aktiivisesti poissulkee tietynlaisen oppilaan olemassaolon; ”on kuin katsoisi peiliin eikä näkisi siellä mitään” (viitattu lähteessä Karvinen, 2010, 117). Kouluinstituution ajattelumaailma vähemmistöihin liittyvästä tiedosta hiljentymisestä neutraalina asiana onkin Karvisen (2010, 123) mukaan harhaluulo, sillä hän näkee hiljeneminen isompana viestinä kuin ehkä osataan arvatakaan ja viittaa nuoren minäkuvaan, jonka rakennukseen vaikuttavat kaikki ympäristöstä kuullut kommentit ja aatteet. Joskus hiljaisuus voi kertoa yhtä paljon tai enemmän kuin konkreettiset sanat.

Seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden rajaaminen johtaa jatkuvaan yksityisen ja julkisen rajamailla tasapainoilemiseen, mikä näkyy koulun kerrostumilla monin eri tavoin. Informaalien koulun tasolla seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät ole varmoja, voivatko he tulla kaapista ulos. Fyysisen koulun tasolla tämä näkyy esimerkiksi julkisissa wc- ja suihkutiloissa, joissa yksityisen kokemus on menetetty. Virallisen koulun kerrostumalla opettajien rooli näyttäytyy epäselkeänä: ”Saako opettaja kannustaa opiskelijoita kertomaan omasta seksuaalisuudestaan vai pitääkö hänen pysyttäytyä abstrakteissa seksuaalikasvatuksellisissa malleissa? Voiko opettaja puuttua seksuaaliseen nimittelyyn ja häiritään keskustelemalla aiheista opiskelijoiden kanssa vai pitääkö hänen sivuuttaa ongelma viralliseen kouluun kuulumattomana?” (Lehtonen, 2003c, 38-39.)

## 5.2 Heteronormatiivisuus koulun käytänteissä

*Petteri: Yleensä jos se oli sillei hirveen negatiivisesti suhtautui, niin en mä ruvennut ainakaan puolustelemaan, et älä hauku homoja. Siitä menee maine ittellä.* (Lehtonen, 2003c, 147).

*Usu (17): Se (opettaja) vähän leikillisesti puhu, et ”ne homot on sellasia”. Mä en edes ymmärtäny. Mä olin, et mitä ne on. En mä tienny edes. Se vaan heitti jotain leikkimielisesti vitsaillen, siitä mä kuulin sen.* (Lehtonen, 2003c, 123).

Heteronormatiivisuuden voidaan katsoa ilmentävän edellä kuvattuja vallan teorioita ja se näkyy koulun arjessa monin eri tavoin. Analysoin ja tuon tässä esille seuraavaksi pääasiassa Alangon vuonna 2012 ja Lehtosen vuonna 2003 tehtyjen tutkimusten tuloksia. Tutkimuksessaan Lehtosella oli tavoitteena selvittää ei-heteroseksuaalisten nuorten asemaa koulujärjestelmässä. Hän osoittaaakin haastattelujensa tutkimustuloksissa monia tilanteita, joissa nuoret ovat joutuneet kiusatuiksi, torjutuiksi tai syrjityiksi seksuaalisuuteensa tai sukupuoli-identiteettinsä takia. Haastatteluista käy myös ilmi, että koulujen henkilökunta ei ole tarpeeksi valmistautunut hlbtqi-nuorten sensitiiviseen kohtaamiseen. Tämän haastattelun tutkimustuloksia Lehtonen analysoi kahdessa eri teoksessa (2003a & 2003c). Vuonna 2012 valmistuneen Hyvinvoiva sateenkaarinuori -hankkeen tavoitteena oli empiirisen tutkimuksen keinoin kartoittaa hlbtqi-nuorten asemaa ja hyvinvointia laajemmin Suomessa (Alanko, 2014, 10.)

Lehtonen (2003c, 237 - 247) tuo esille tutkimuksensa perusteella yleisimpiä seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden määrittelyyn ja kontrollointiin liittyviä heteronormatiivisia käytäntöjä, joita esiintyy koulun arjessa. Ensinnäkin heteroseksuaaliset suhteet esitetään usein itsestään selvinä ja luonnollisina, luonnonlakeihin pohjautuvina:

*Henna (19): ...ja kaikki kuvatkin on sellasia, isä, äiti ja lapsi.”* (Lehtonen, 2003c, 73).

*Emilia (20): Sen vaan mä muistan, että kun oli joku psykan tunti ja tuli aihe esille, siellä puhuttiin jotain, että kuinka monta prosenttia ihmisistä on jotain homoseksuaalisia. Ja jengi rupes jotenkin laskee, et joka viidestoista. Ai tässäki luokassa on yks. . . Ajattelin jotenkin, että ehkä minä olen se.* (Lehtonen, 2003c, 66).

Toisekseen seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden moninaisuudesta vaietaan, mikä keskeisesti ylläpitää oletusta automaattisesta heteroseksuaalisuudesta, kuten edellä toin esille (ks. kpl 5.1) (Lehtonen, 2003c, 238). Vaikeneminen on erittäin tuhoisaa nuorelle, jonka tasapainoinen

kehittyminen vaatii sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden avointa käsittelyä. Koska heteronormatiivisuus on syvällä yhteiskuntamme rakenteissa, eivät kaikki vielä kykene korjaamaan saatikka sisäistämään haitallisia käytänteitään, jotka uusintavat heteronormatiivisia arvoja. Ikävalkon ja kollegojen (2010, 15) mukaan meillä on usein arvostuksia, jotka tiedostamattamme yhdistämme joko naiseen tai mieheen. Tämän seurauksena ihmiset ja tässä esimerkissä opettajat tulevat tahattomasti joskus luomaan sellaisia ”toimijuuden paikkoja”, jotka muodostavat sukupuolirajoja, eli eivät kykene sukupuolineutraalisuuteen (Ikävalko ja kollegat, 2010, 15). Karvinen tuo esille naiseen kohdistuvan väkivallan vähentämishjelman toimenpide-ehdotuksissa esitetyn huomion monien opettajien kykenemättömyydestä tunnistaa normista poikkeavan sukupuolen ilmaisun perusteella ilmenevää kiusaamista ja väkivaltaa. Lisäksi opettajien on huomattu useissa länsimaissa tehdyissä tutkimuksissa harvoin puuttuvan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä syrjivään ja häiritsevään käyttäytymiseen. (viitattu lähteessä Karvinen, 2010, 122).

Oppilaiden sukupuolisuutta ja seksuaalisuutta kontrolloidaan ja rajoitetaan silloin, kun ne nähdään vääränlaisina sekä rajoja rikkovina ja tämän rajan ylittämisen merkiksi oppilaita homoseksualisoidaan. Yksi yleisimpiä kontrollin ilmenemismuotoja kouluympäristössä on koulukiusaaminen. Lehtonen korostaakin kiusaamisen ilmentävän valtasuhteiden epätasapainoa. Heteroseksuaalisten oppilaiden lisäksi myös seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret osallistuvat kiusaamisen ja kontrollin käytäntöihin, niitä kyseenalaistaen, kiusaamista sivusta seuraten tai jopa heteronormatiivisia käytäntöjä vahvistaen. (Lehtonen, 2003c, 152, 242, 165). Tämä kertoo siitä, kuinka vahvasti sisäistettyä heteronormatiivisuus on. Normeja rikkovat nuoret voivat olla epävarmoja omasta identiteetistään ja osallistuvat näin muiden normeja rikkovien nuorten kiusaamiseen. Tähän saattaa myös vaikuttaa leimaantumisen pelko. Koulussa tyttöjä voidaan kiusata ”poikamaisuudesta” ja vastaavasti poikia ”tyttömäisyydestä”. (Lehtonen, 2003c, 157, 165, 242).

Tismalleen nämä sukupuolta ja seksuaalisuutta merkityksellistävät toistetut sukupuolen performatiivisuuden teot ylläpitävät hierarkioita ja niihin perustuvaa kiusaamista (Lehtonen, 2003a, 191). Butlerin teorioihin perustuen (ks. kpl 4.1 & 4.2) homoseksuaalisuus ja lesbous mielletään usein sukupuolelle ei-ominaisten performatiivien toteuttamiksi seksuaalisuuden muodoiksi ja etenkin poikien kohdalla tämä ilmenee kouluissa usein *homotteluna*, jolla Lehtosen (2003c, 146) mukaan rangaistaan ”vääränlaisesta maskuliinisuudesta”. Lehtonen

(2003c, 146) havainnollistaakin homo-sanan merkitystä rajan ylläpitämisenä tai ylittämisenä oikeaksi tai vääräksi koetun sukupuolen ja seksuaalisuuden sekä tyhjän ja viisaan välillä.

*Leo (19): ”kyllähän niitä homo- ja neitihuutoja kuului.”* (Lehtonen, 2003c, 146).

Homofobiset kommentit voidaan Lehtosen mukaan nähdä kaksitasoisena sukupuoliperformanssina: ulkoisesti ryhmän osana ja sisäisesti suhteessa omaan itseyteen. Ryhmässä homottelun kyseenalaistamattomuus vahvistaa oikeutta kuulua ryhmään. Sisäisellä performoinnilla taas viitataan itsensä erottamiseen homoseksuaalisuudesta vahvistaen kuvaa ”omasta heteroseksuaalisesta maskuliinisuudesta”. (Lehtonen, 2003c, 147-148.) Nuoret olivat kokeneet homottelua lähes rutiininomaisesti: Juho (20) kuvaili joka toisen sanan koulussa olevan ”vitun homo” (Lehtonen, 2003a, 145). Homottelu perustuu homoseksuaalisuuden assosioimiseen johonkin ’vääränlaiseen’ ja ’heikkoon’. Miraa (18) oli kiusattu lesbouden takia ja vaikkei tämä ollutkaan väkivallan vaaraa pelännyt, oli henkinen kiusaaminen kuitenkin sattunut (Lehtonen, 2003a, 164.) Transmies Pasia (20) oli kiusattu ala-asteella rajusti niin fyysisesti kuin henkisestikin ja hän oli kokenut olleensa ”saastainen”:

*Mutta erityispiirre mikä tuli siinä vaiheessa, kun mua ei enää kosketettu millään lailla, oli esimerkiksi semmonen, että ne kiusas toisia sillä, että ne otti vaikka ihmisen pipon ja hieroi sitä mun olkapäähän ja sit ne sano susta tulee nyt saastanen, koska mä kosken sua tällä, kun mä olin saastainen.* (Lehtonen, 2003a, 158).

Myös Alangon (2014, 27) mukaan koulumaailmassa ilmenee usein sukupuolisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyvää kiusaamista. Kiusaaminen on suuri ongelma kouluissa ja sen seuraukset voivat olla kauaskantoisia. Muun kiusaamisen vastaisen työn ohessa olisi ensisijaisen tärkeää kiinnittää huomiota myös juuri seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvään kiusaamiseen. Opettajat eivät Alangon (2014, 28) tutkimustulosten mukaan yleisesti olleet pystyneet auttamaan ei-heteroseksuaalisia nuoria kiusaamistilanteissa.

Lehtosen (2003a, 132) haastattelemat nuoret kokivat, ettei koulun henkilökunnan toiminta ole seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuutta heijastavia, eivätkä nuoret täten koe omien henkilökohtaisten asioidensa jakamista mielekkääksi tai luottamukselliseksi. Myös Alangon (2014, 43-44) tutkimustulokset kertovat, ettei erilaisilla yhteiskunnan palveluilla ole valmiuksia hlbtiq-nuorten kohtaamiseen ja nuoret kokivat tämän olevan tilanne myös koulussa. Alangon mukaan sukupuoli-identiteetistä opettajalle kerrottaessa, enemmistön suhtautuminen oli ollut neutraali. Vaikka seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen hyväksyminen on yleistynyt monessa



suhteessa, vaikuttavat yhteiskunnassa vielä esiintyvät heteronormatiiviset asenteet hlbtiq-nuorien turvallisuuden tunteeseen, eivätkä nuoret vielä pysty luottamaan täysin siihen, että muut hyväksyvät heidät sellaisena kuin ovat. (Alanko, 2014, 27.)

Alangon mukaan voi olla henkisesti raskasta huomata, että oma identiteetti ei vastaakaan enemmistöä ja normeja. Tutkimuksessaan hän on huomannut, että haasteista huolimatta hlbtiq-nuoret näyttävät voivan suhteellisen hyvin. Tätä selittävät nuorten arkea tukevat suojaavat tekijät, kuten sosiaaliset suhteet ja vahva itsetunto. Vaikka hlbtiq-henkilö ei kohtaisikaan erityisesti syrjimistä tai kiusaamista, ollaan oman ei-heteroseksuaalisuuden paljastamisen kanssa kuitenkin varovaisia. Tämä salailu on Alangon mukaan usein itsensä suojelua, kun pelätään kiusatuksi tulemista tai muunlaista syrjintää ja väkivaltaa. (Alanko, 2014, 27.)

Viimeiseksi Lehtonen (2003c, 243) tuo esille homoseksuaalisuuden marginalisoimisen ja esittämisen muun muassa ongelmana ja välivaiheena. Niko (16) muisteli ala-asteella lukeneensa koulussa pojasta, joka oli ihastunut toiseen poikaan. Opettaja oli tällöin kokenut tarvetta rauhoitella oppilaita: ”älkää pelästykö, että kaikilla on näitä tunteita nuoruusiässä.” Tässä kyllä kyseenalaistetaan heteronormia tuomalla esille seksuaalisuuden moninaisuutta, mutta samalla homoseksuaalisuus merkityksellistetään luonnottomaksi ja ohimeneväksi. (Lehtonen, 2003c, 66.) Marja (17) kertoo kuulleensa historian opettajan saattaneen homot naurunalaiseksi vitseissään ja lopuksi toivottanut ”suvaitsevaisuutta kaikille”. Siljan (17) koulun rehtori oli ollut homofobinen ja pitänyt homoseksuaalisuutta sairautena. Lisäksi hän oli aktiivisesti estänyt seksuaalivähemmistöjä huomioivan seksuaalikasvatuksen ottamista mukaan koulun käytänteisiin. Leonin (19) tapauksessa nuori naisopettaja oli kuitenkin puuttunut haukkumiseen ja tämän sanaa oli kuunneltu. (Lehtonen, 2003a, 122-123.)

## 6 Heteronormatiivisuuden purkaminen

Karvinen (2010, 118) korostaa, että sukupuoli- ja heteronormatiivisuuden sosiaalinen ja yhteiskunnallinen luonne mahdollistavat näiden rakenteiden muuttamisen ja muokkaamisen. Ilmiöiden yhteiskunnallisuus kertoo, että ne ovat syvälle juurtuneita toimijuuden paikkoja, mutta kuten kaikki muutkin sosiaaliset, ihmisten kautta syntyneet rakenteet, on niitä mahdollista purkaa. Nousiainen (2020, 15) korostaa sukupuolikäsityksen moninaisuuden sallimisen yhteiskunnassa riippuvan niin ajasta kuin paikasta. Rossin (2010, 23) mukaan sukupuoli ja seksuaalisuus voidaan nähdä ”muuttuvina merkitysprosesseina” koska ne muuttuvat ajassa ja paikassa niihin liitettyjen käsitysten muokkaantumisen myötä.

Monet feministiset tutkijat ovat Rossin (2010, 24) mukaan kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä ihmisen ruumiillisuus ajassa ja paikassa antavat. Nousiainen (2020, 14-15) korostaa, että ”kieli muuttuu jatkuvasti, ja ajattelun muutos muuttaa puhumisen tapoja” ja argumentoi näin sukupuolipronominien muutoksien ja laajentumisen puolesta. ”Keskeistä on se, että toinen kokee tulevansa nähdyksi, ja siihen liittyy, että antaa ihmisen itse määritellä omaa itseään kuvaavat sanat.” (Nousiainen, 2020, 20). Tässä kappaleessa käsittelen heteronormatiivisuuden purkamisen keinoja kouluympäristössä.

### 6.1 Yksilön ja yhteiskunnan rooli

Siljanderin mukaan ihmisen itsemääräämiskykyä tulee kasvattaa niin, että yksilö on kykeneväinen käyttämään omaa järkeään, eikä näin noudata järjenvastaisia käskyjä. Hän korostaa sivistyksen tarkoittavan vapautteen pyrkimistä ja järjellistä itsemääräytyneisyyttä. (Siljander, 2016, 37, 156.) Voidaan siis sanoa, että kasvatukseen kuuluva *emansipaatio* on:

- 1) ”ihmisen itsemääräytyvyyden ja vapauden idean toteutumista”
  - 2) ”vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta” ja
  - 3) ”vapautumista yhteiskunnallisten instituutioiden vallan ja herruuden rakenteista”.
- (Siljander, 2016, 158.)

Kriittisessä pedagogiikassa ”Minä” (’I’) on kriittinen ja itseään refleктоiva, rationaalisesti autonominen toisin kuin jotain ulkopuolelta valtasuhteiden kautta määrittyvä (Masschelein, 2004, 352). Näin hän korostaa kasvatuksen, eli Bildungin tehtävää ”autonomisen, kriittisen ja reflektiivisen” elämän mahdollistajana. Toisaalta ihmiseksi tuleminen määrittyy yhteiskuntaan kasvamisena ja toisaalta taas emansipaationa ideologioista. Kun siis pedagogisen toiminnan

teorian mukaan vaadimme yksilöltä itsenäistä toimintaa, kannustamme tätä esimerkiksi kriittiseen ajatteluun. Yksilötasolta heteronormatiivisuuden purku lähtee, kun kyseenalaistamme kulttuurin normeja ja yleisesti kulttuurin presentaatiota, eli toteutamme kulttuurin representaatiota. Giddensin (1984, 14) mukaan toimijuus vaatii “kausaalisen vallan” käyttämistä, jolla viitataan muiden yksilöiden ylläpitämien vallan muotoihin vaikuttamiseen. Näin sekä oppilaat, että opettajat voivat omalta osaltaan purkaa heteronormia. Kasvatuksen mahdollistaman sivistyksellisyyden pitäisi olla tasavertaista kaikille riippumatta seksuaalisuudesta tai sukupuoli-identiteetistä. Tasa-arvon voidaan katsoa auttavan yhteiskuntaa muuttamaan sivistyneemmäksi.

Tässä vaiheessa herää kysymys siitä, mikä koulun ja opettajan rooli ja vastuu kasvattajana sekä esikuvana tosiasiallisesti on tällaisen heteronormatiivisen, tahattomiin epäkohtiin kannustavan ympäristön keskellä? Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeusyhteyshenkilöiden verkoston mukaan (Oikeusministeriö, 2014, 28) perustuslain 22 § velvoittaa julkisen vallan turvaamaan perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutumisen, joka koskee myös eri väestöryhmiä, kuten seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä. Verkosto korostaa, ettei ”kansainvälisen minimitason seuraaminen” riitä, vaan oikeuksien toteuttamiseksi valtiolta vaaditaan aktiivisia toimia. Opetushallitus tuo esille vuonna 2015 uudistetun oppilaitoksia koskevan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslain, joka vaatii toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman laatimista. Lain uudistamisen myötä velvoite on laajennettu koskemaan myös esi- ja perusopetusta. Tasa-arvolaki edellyttää sukupuolten välisen tasa-arvon ajamista sekä sukupuoleen perustuvan syrjinnän vastaista työtä. Yhdenvertaisuuslain syrjintäperusteisiin on muun muassa iän, kansalaisuuden ja uskonnon lisäksi kirjattu seksuaalinen suuntautuminen. (OPH, 2022.) Koska kouluinstituutio on osa yhteiskuntaa, tulee sen järjestelmänä aktiivisesti toimia seksuaalisen ja sukupuolisen syrjinnän vastaisesti, kuten lainsäädäntö siltä edellyttää.

Mitä kaikkea opettajalta yksilönä voidaan vaatia? Kuten edellä esille tuomani Giddensin rakenteistumisen teoria korostaa, rakentaa ihminen yhteiskuntaa ja vice versa (ks. kappale 2). Giddensin mukaan rakenteiden kaksinaisuus näkyy valtasuhteissa seuraavasti; resurssit ovat sosiaalisten järjestelmien rakenteellisia ominaisuuksia, joita toimijat hyödyntävät ja toistavat vuorovaikutuksen aikana. Tässä käsityksessä Giddens luonnehtii valtaa kaikkena toimintana. Valta sinänsä ei itsessään ole resurssi, vaan media, jonka kautta valtaa käytetään. Yhteiskunnallisissa järjestelmissä valta edellyttää autonomia- ja riippuvuussuhteita toimijoiden välillä, mutta kaikki nämä riippuvuuden muodot kuitenkin tarjoavat joitain resursseja, joiden

avulla vallan alaiset yksilöt voivat vaikuttaa vallan käyttäjien toimintaan. Tätä Giddens kutsuu ”vallan dialektiikaksi” sosiaalisissa järjestelmissä. (Giddens, 1984, 14-16.)

Opetuksen kautta oppilaiden heteronormatiivisuutta voidaan purkaa ja tätä kautta myös muokata koulun yleistä ilmapiiriä avoimemmaksi ja inklusiivisemmaksi. Kukaan ei synny homofobiseksi, vaan tähän kasvetaan. Opetuksen lisäksi myös välitunneilla, eli informaalin koulun alueella tapahtuvaan vuorovaikutukseen tulee kiinnittää huomiota. Lehtonen (2003c, 38-39) kysyy seuraavia kysymyksiä: ”Saako opettaja kannustaa opiskelijoita kertomaan omasta seksuaalisuudestaan vai pitääkö hänen pysyttäytyä abstrakteissa seksuaalikasvatuksellisissa malleissa?” ja ”Voiko opettaja puuttua seksuaaliseen nimittelyyn ja häirintään keskustelemalla aiheista opiskelijoiden kanssa vai pitääkö hänen sivuuttaa ongelma viralliseen kouluun kuulumattomana?”

Karvinen (2010, 123) puhuu osuudessaan yhdenvertaisuuslaista, joka velvoittaa opettajia ”edistämään kaikessa toiminnassaan seksuaalivähemmistöjen yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti”, sekä korostaa, että sukupuolivähemmistöjen syrjintäsuoja ja tasa-arvon edistämismääräykset sijoittuvat tasa-arvolakiin, jonka mukaan ”viranomaisten tulee erityisesti muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista”. Opettajan aktiivinen rooli kaikenlaisten oppilaiden huomioimisessa, mutta myös esimerkiksi erilaisten perhemallien, tai sukupuolen ja seksuaalisuuden monimuotoisuuden esilletuomisessa on siis hänen velvollisuutensa.

Karvinen tuo esille myös Pops:in (perusopetuksen opintosuunnitelma) sisältöjä, jotka vaativat koulujen toimintakulttuurin edistävän ”oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa”. Toimintakulttuurilla on hänen mukaansa merkittävä osansa oppilaiden hyvinvoinnin kannalta niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo-periaatteet edellyttävät kouluyhteisöjen jäsenten kohtaamista ja kohtelua samanarvoisina, jolloin tähän ei tulisi vaikuttaa mikään henkilöön itseensä liittyvä tekijä. Huomattavaa on, että myös nimenomaan sukupuolen moninaisuus sisältyy Popsin velvoitteisiin: opetuksen tulee olla sukupuolitietoista, eikä siinä tule toisintaa tarpeetonta sukupuoliroolien pakkoa. Lisäksi koulun työntekijöiden tulee huomioida perheiden moninaisuus koulun ja kodin vuorovaikutuksessa. (Karvinen, 2010, 5-6.)

Opettajan ammattivelvollisuus voi siis olla ristiriidassa opettajan omien arvojen ja maailmankatsomuksen kanssa. Kouluinstituution tulee kuitenkin olla kaikille tasa-arvoinen ja näin ollen opettajalta voidaan vaatia sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta

kunnioittavia ja esille tuovia toimintatapoja. Karvisen (2010, 125) mukaan opettajalla pitää olla oikeus omaan arvomaailmaansa, mutta hän korostaa kuitenkin, että tällaisessa opetustyössä opettajalla on aina vastuu omaan perustehtävään, joka rakentuu tietynlaisen normiston, kuten lainsäädännön ja opetussuunnitelman määrittelemien ohjeistuksien kautta. Tällöin opettaja voi hänen mukaansa joutua joskus opettamaan asioita oman mukavuusalueensa ulkopuolelta.

Karvisen (2016, 122) mukaan opetussuunnitelman uudistuksen myötä koulujen tavoite on suvaitsevaisuuden sijaan kasvattaa oppilaita yhdenvertaisuutta kunnioittaviksi yhteiskunnan jäseniksi. ”Suvaitsevaisuus” on käsitteenä ongelmallinen, sillä se uusintaa valta-asetelmaa, jonka mukaan normeja noudattavien yksilöiden olisi jollain tapaa tarkoituksenmukaista ”suvaita” normeja rikkovia yksilöitä. Tämä käsite asettaa osapuolet hierarkkiseen järjestykseen, jossa suvaitsiija on suvaittavaa ylempänä. Tähän sisältyykin usein konnotaatio siitä, että suvaittavan osapuolen täytyisi olla jopa kiitollinen asemastaan. ”Kyllä minä suvaitsen homoja, kunhan he eivät tuo koko ajan homouttaan esille.” (Karvinen, 2016, 15.) Tätä ilmiötä kutsutaan myös suvaitsevaisuusparadoksiksi. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen on ehkä aiemmin nähty vähemmistöjen asemaa parantavana tavoitteena, mutta tosiasiaa suvaitsevaisuus vain polkee vähemmistöjen oikeuksia ja toisintaa problemaattisia asenteita heitä kohtaan.

## **6.2 Kohti tasa-arvoisempaa koulua**

Jo pelkästään heteronormatiivisuuden tiedostaminen kouluympäristössä voi muuttaa käytäntöjä parempaan suuntaan. Aiemmin esille tuotuja heteronormatiivisia käytäntöjä peilaten, Lehtonen listaa monia konkreettisia tapoja, joilla heteronormia voidaan koulussa purkaa. Kaikkien oppilaiden turvallisuuden takaamisen lisäksi näitä tapoja ovat heteroseksuaalisuuden itsestäänselvyyden kiistäminen ja ei-heteroseksuaalisuuden käsittely esimerkiksi kuvaamisen, kirjoittamisen ja puhumisen kautta. Lisäksi tulisi pyrkiä stereotyyppien kritisoimiseen, samanlaisiin vaatimuksiin sukupuoli-identiteetistä riippumatta sekä sukupuolisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyvän kiusaamisen tiedostamiseen, ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Koulussa tulisi sallia ja arvostaa ystävyys- ja rakkaussuhteita yhtäläisesti sukupuolisuudesta ja seksuaalisuudesta riippumatta sekä osoittaa erityistä tukea seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluville nuorille. (Lehtonen, 2003c, 244-245.)

Lehtonen (2003c, 251) korostaa koko koulutuspolitiikan tarkastelemista koulun opetusta suunniteltaessa, kun pyritään heteronormatiivisuuden purkamiseen. Usein tasa-arvokysymyksetkin huomioivissa koulutuspoliittisissa keskusteluissa lähtökohtana on

sukupuolen binääriolettamus. Oikeudenmukaisen, vähemmistöjenkin turvallisen koulunkäynnin mahdollistavan koulun tulisi olla olennaisesti koulutuspolitiikan tavoite. (Lehtonen, 2014, 70.) Lehtonen kyseenalaistaa kristillisen moraalien merkittävän aseman seksuaalikasvatuksessa, vaikka seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden moninaisuuden sivuuttamista toisaalta perustellaan koulutuspoliittisen puolueettomuuden kautta. Hänen mukaansa vähemmistöpolitiikka korostaa usein vähemmistöihin kuuluvien kokemia ongelmia, kun huomiota pitäisi kiinnittää näitä ongelmia ylläpitävään enemmistöön. (Lehtonen, 2003c, 251.)

Valtioneuvoston perus- ja ihmisoikeusyhteyshenkilöiden verkoston mukaan pelkästään syrjinnän vastaisen lainsäädännön kehittäminen ei riitä oikeuksien todellisen toteutumisen kannalta, vaan tähän tarvitaan myös muun lainsäädännön tarkastelua sekä viranomaisten toiminnan kehittämistä. Verkosto korostaa työtä lasten ja nuorten perusopetuksessa tapahtuvan tasapainoisen kasvun eteen. Opettajia sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia on koulutuksessa valmistettava seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten tukemiseen näiden oppilaiden kohtaamissa ongelmatilanteissa. Opetussuunnitelmissa tulee myös erityisesti painottaa tiedon lisäämistä ja kiusaamisen estämistä. (Oikeusministeriö, 2014, 28-30.) Opetushallitus (2022) korostaa kaikkien oppilaiden kohtaamista yksilöinä.

Lehtonen (2003c, 244-245) tuo esiin opetuksen mallien ja sisältöjen kyseenalaistamisen esimerkiksi koulukirjojen heterokeskeisyyttä kritisoimalla. Tässä hän ehdottaa opettajan aloittavan keskustelua siitä, miten heteronormatiivinen suhde eroaisi ei-heteroseksuaalisesta suhteesta tai olisi samankaltainen tämän kanssa. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) korostavat sukupuolen tiedostamisen tärkeyttä koulussa merkittävänä yhteiskunnan arvojen edistäjänä. Lehtonen ehdottaa inklusiivisemmän toiminnan peruslähtökohdaksi myös tilojen ja niiden käytön muokkaamista seksuaalista ja sukupuolista häirintää ja kiusaamista vastustaviksi. Esimerkiksi koulukirjastossa ja terveydenhoitajan huoneessa olisi hyvä olla esillä seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden moninaisuuteen liittyvää aineistoa, joka toimii selvänä viestinä kyseisten ilmiöiden olemassaolosta ja hyväksynnästä. Hän korostaa tilojen ja paikkojen sosiaalisuutta; tilat tuottavat sukupuolta ja seksuaalisuutta, mutta tämä vaatii näiden paikkojen seksualisoinnin ja sukupuolisoinnin aktiivista ylläpitämistä. (Lehtonen, 2003c, 235.) Oppilaat pystyvät paremmin vastustamaan seksuaalista hyväksikäyttöä ja kiusaamista, kun he ymmärtävät kulttuuria ja pystyvät tulkitsemaan sitä (Lehtonen, 2003c, 203). Koulun käytäntöjen ja ilmapiirin muuttaminen muokkaa vastavuoroisesti tässä järjestelmässä sivistyvien oppilaiden asenteita.

Karvinen tuo esille monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden keinoin sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden moninaisuus voidaan integroida opetukseen. Sukupuolten terminologiaan voidaan tutustua niin äidinkielen kuin vieraiden kielten tunneilla. Ympäristöoppi, biologia ja terveystieto tarjoavat alustan sukupuolen psyykkiseen ulottuvuuteen tutustumiseen ja kehollisuuden kautta oppimiseen. Yhteiskuntaopissa ja historiassa taas voidaan paneutua sukupuolen sosiaalisuuteen ja sukupuolinormeihin sekä juridisuuteen. Etenkin historiantunneilla voidaan tutkia yhteiskunnallisia muutosten mahdollisuuksia sukupuoli- ja seksuaalinormien kannalta. Kuvaamataidon tunneille taas sopii sukupuolisuuden ilmaisu taiteen keinoin. Kokonaisuudessaan sukupuolittavien käytäntöjen tunnistaminen ja purkaminen on välttämätöntä kaikissa oppiaineissa. (Karvinen, 2016, 16.)

## 7 Pohdinta

Tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli saada selville millä tavoin heteronormatiivisuus ilmenee nykyisessä suomalaisessa kouluinstituutiossa. Tutkimustulokseni näyttävät, ettei seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden yhdenvertaisuus vielä toteudu hyvinvointiyhteiskunnaksikaan luokitellussa Suomessa. Olen tässä tuonut esille kouluinstituution heteronormatiivisuutta uusintavaa luonnetta sekä erinäisiä keinoja peruskoulun inklusiivisuuden kehittämiseen. Heteronormatiivisuus on yhteiskuntaan syväälle juurtunut ajattelutapa, jonka mukaan kaikki ihmiset oletetaan heteroseksuaalisiksi ja cissukupuolisiksi. Tästä kertovat monet yhteiskuntamme käytänteet, joita uusinnamme jokapäiväisessä arjessamme tiedostamattamme esimerkiksi olettaessamme kaikkien olevan heteroseksuaaleja.

Ihminen ei synny heteronormatiivisuuteen, vaan vasta sivistysprosessien kautta oppii yhteiskunnassamme esiintyviä tiedostettuja ja tiedostamattomia oletuksia hyväksytyistä seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden muodoista. Omalla toiminnallaan yksilö jatkuvasti uusintaa ja vahvistaa normatiivisuuksien kirjoa. Kulttuurin representaation ja yksilöllisen toiminnan avulla pystymme kuitenkin purkamaan vähemmistöille haitallista heteronormatiivisuutta. Sukupuolisuus ja seksuaalisuus sekä yhteiskuntamme heteronormatiivisuus liittyvät näin olennaisesti pedagogisen toiminnan teorian eri kerrostumille. Koska ihmisen tulee sivistyä tullakseen ihmiseksi, sivistyy yksilö muiden yhteiskunnallisten-kulttuuristen kontekstien lisäksi myös heteronormatiivisuuden presentaatioon. Näistä normeista irti pääsemiseen vaaditaan niin itsenäistä toimintaa kuin kulttuurin representaatiota.

Lehtonen on tutkimuksissaan huomannut, etteivät nykyinen koulutusjärjestelmä, opetushallinto eikä suuri osa koulun henkilökunnasta ole aktiivisesti pyrkinyt koulumaailman yhdenvertaisuuteen. ”Vastuu selviämisestä epäoikeudenmukaisuuksien keskellä on säilytetty ei-heteroseksuaalisille ja transnuorille itselleen”. Koulun käytänteet näkymättömästi viestittävät oppilaiden selviävän, kunhan vain ”salailevat ja pyrkivät mahtumaan koulun sukupuoli- ja seksuaalisuusnormeihin”. Lehtonen korostaa koulun velvollisuutta yhteiskunnan tavoin aktiivisen muutosprosessin aloittamiseen, joka vaatii koko koulu yhteisön aktiivista panosta. (Lehtonen, 2003c, 70, 255.) Näen, että sivistyksen prosesseista puhutaan monikossa, sillä oikeastaan ihminen yksilönä ei koskaan ole valmis. Leiviskän mukaan yhteiskunta muuttuu järjestelmänä jatkuvasti ja ihmisten tulisikin yhteiskunnan jäsenenä mukautua näihin



muutoksiin omassa jokapäiväisessä toiminnassaan. Vain näin me voimme harjoittaa tosiasiaassa *inhimillistä toimintaa*. (Leiviskä, 2011, 163.)

Kuten tutkimuksestani tulee esille, on koulu merkittävä normien ja asenteiden rakentaja ja siksi oppilaiden heteronormatiivisia asenteita voidaan olennaisesti purkaa ja myös estää syntymästä kaikilla koulun eri kerrostumilla. Seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuoli-identiteetti sekä näiden ymmärrys kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja siksi näitä teemoja on aiheellista käsitellä arvostavasti jo alakouluikästä lähtien (Karvinen, 2010, 125). Peruskoululla on tässä siis erityinen kasvatuksellinen ja sivistyksellinen rooli ensimmäisestä luokasta yläasteen loppuun asti. Jatkotutkimuksessa katse olisi syytä kääntää myös muihin Suomen koulutusjärjestelmän koulutusasteisiin ja tehdä aiheesta uutta empiiristä tutkimusta esimerkiksi haastattelujen keinoin.

## Lähteet

- Alanko, K. (2014). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Haettu osoitteesta <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaarinuori.pdf>.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. New York: Routledge. Haettu osoitteesta <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=6b56b1ba-de64-41e1-89f6-540354575425%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=70541&db=e000xww>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Healey, J. (2014). *Sexual Orientation and Gender Identity*. Australia: The Spinney Press. Haettu osoitteesta <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fODE4MjU3X19BTg2?sid=c99f8459-b75c-41d4-ba2d-03e502033b8f@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa Stålström, O, Nissinen, J., Hentilä, J. & Tuovinen, L. (toim.) *Saanko olla totta? – Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. (s. 222-259). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ikävalko, E., Palmu, T. & Tainio, L. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 13-14). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantola, J. (2010). Sukupuoli ja valta. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 78-87). Tampere: Vastapaino.
- Karvinen, M. (2016). *Opitaan yhdessä! – Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus: Opas opettajille*. Helsinki: Suomen Uusiokuori Oy. Haettu osoitteesta [https://stopp.fi/wp-content/uploads/2019/11/SukupuolenMoninaisuusOpas\\_kouluille\\_2016\\_NETTI.pdf](https://stopp.fi/wp-content/uploads/2019/11/SukupuolenMoninaisuusOpas_kouluille_2016_NETTI.pdf)

- Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s.111-112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1996). *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle*. Kasvatus 27(2). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta <https://www-doria-fi.pc124152.oulu.fi:9443/handle/10024/15856>
- Kunnas, K. (1994). Mistä on pienet pojat tehty? Teoksessa Helakisa, K. (toim.) *Suomen lasten runotar*. (s. 58). Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Kunnas, K. (1994). Mistä on pienet tytöt tehty? Teoksessa Helakisa, K. (toim.) *Suomen lasten runotar*. (s. 58). Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Lehtonen, J. (2003a). Heteronormatiivisuus ja nimittely – opiskelijoiden sukupuolien ja seksuaalisuuksien rajojen rakentamista. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. (s. 190-204). Oulu: Oulun yliopistopaino. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514269799.pdf>
- 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*. (s. 87-88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2003b). *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lehtonen, J. (2019). Kun kaksijakoinen sukupuoli ajattelu murtuu – sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus tasa-arvobarometrissa. Teoksessa Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.) *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon – Analyyssejä tasa-arvobarometrasta 2017*. (s. 136-157). Helsinki: PunaMusta Oy. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/137765>
- Lehtonen, J. (2003c). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Helsinki University Press.

- Lehtonen, J. (1995). *Seksuaalivähemmistöt koulussa*. Helsinki: Seksuaalinen tasavertaisuus SETA ry.
- Leiviskä, A. (2011). Gadamerilainen hermeneutiikka kasvatustutkimuksessa. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. (s. 156-176). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Masschelein, J. (2004). *How to Conceive of Critical Educational Theory?* Julkaisussa *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 3. Haettu osoitteesta <https://onlinelibrary-wiley-com.pc124152 oulu.fi:9443/doi/epdf/10.1111/j.0309-8249.2004.00390.x>
- Mustola, K. & Pakkanen, J. (2007). toim. *Sateenkaari-Suomi – Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nissinen, J. (2011). Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittaen. Teoksessa Stålström, O, Nissinen, J., Hentilä, J. & Tuovinen, L. (toim.) *Saanko olla totta? – Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. (s. 11-32). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nousiainen, S. (2020). *Sukupuoleen katsomatta – Kuinka kohdata monimuotoisuus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Oikeusministeriö. (2014). *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien perus- ja ihmisoikeudet Suomessa*. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisu. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/76543>
- Opetushallitus. (2022). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussunnittelu oppilaitoksissa*. OPH.fi. Viitattu 28.11.2022. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussunnittelu-oppilaitoksissa>
- Pakkanen, J. (2007) *Kaappi*. Teoksessa Mustola, K. & Pakkanen, J. (toim.) *Sateenkaari-Suomi – Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa*. (s. 15-16). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Phillips, A. (2010). *Gender & Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Pikkarainen, E. (2001). *Ihmiskunnan tärkeimmästä tehtävästä: katsaus kasvatuksen merkitykseen*. Synteesi 2/2001. Haettu osoitteesta <https://moodle oulu.fi/course/view.php?id=7196>

- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota?* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Richardson, D. (2015). Conceptualising gender. Teoksessa V. Robinson, V. & D. Richardson (toim.) *Introducing Gender and Women's Studies*. (s. 3-22). Lontoo: Palgrave Macmillan. Haettu osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/detail.action?docID=4763545>
- Rossi, L-M., (2015) *Muuttuva sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus cop.
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 21-38). Tampere: Vastapaino.
- Seta ry. (2022). *Seksuaalinen suuntautuminen*. Seta.fi. Haettu osoitteesta <https://seta.fi/sateenkaaritieto/seksuaalinen-suuntautuminen/>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 25-27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. Juva: WS Bookwell Oy.