

”Mä tiesin et mä jollain tapaa en kuulu joukkoon”

Sukupuolivähemmistöjen koulukokemukset peruskoulun sukupuolittuneissa rakenteissa

Liekki Valaskivi & Varpu Alasuutari



Yhä useampi lapsi ja nuori ilmaisee sukupuoltaan normatiivisesta sukupuolikäsityksestä poikkeavilla tavoilla. Siksi tarvitsemme tutkimusta siitä, miten sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus ovat läsnä peruskoulussa. Tässä artikkelissa lähestymme sukupuolta peruskoulussa transtutkimuksen näkökulmasta. Tarkastelemme elämäkertahaastattelujen ja laadullisen sisällönanalyysin avulla sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten aikuisten kokemuksia siitä, miten heidän on ollut mahdollista toimia koulussa sukupuolisina subjekteina. Esitämme, että koulun informaaleihin rakenteisiin sisältyy monia sukupuolittuneita käytäntöjä, jotka ovat ristiriidassa peruskoulun tasa-arvotavoitteiden kanssa ja jotka vahingoittavat erityisesti sukupuoltaan normeista poikkeavilla tavoilla ilmaisevia oppilaita. Näiden rakenteiden näkyväksi tekemiseen ja purkamiseen tarvitaan transpedagogiikkaa ja sukupuolitietoista kasvatusta, jossa huomioidaan sukupuolen moninaisuus.

Asiasanat: peruskoulu, sateenkaarinuoret, sukupuolen moninaisuus, sukupuolittietoinen kasvatusta, sukupuolivähemmistöt, transtutkimus

Nykyaikana sitä pittää informoida itseään paljon enemmän, että jos joku lapsi tulee sanomaan että minä en halua mennä tyttöjen tai poikien pukkaariin, niin sitte pitää antaa se vaihtoehto että sää voit mennä jonnekkii tommosteen neutraalimpaan tilaan (...) kun kuitenkin nytte ei enää eletä sellasta niinku 1900-luvun puoliväliä tai 2000-luvun alkua jolloin asiat oli vielä tosi silleen pimennossa tälleen niinku non-binääristen ja muitten muunsukupuolisten ihmisten osalta. Että se ei ollu niin hyväksyttyä niinku se nykyaikana on.

Suomessa puhutaan yhä enemmän sukupuolen moninaisuudesta ja erilaisista sukupuoli-identiteeteistä. Kuten haastattelavamme Myllä esitetyssä sitaatissaan kiteyttää, peruskoulussakin oppilaat yhä avoimemmin etsivät omaa sukupuoli-identiteettiään (ks. myös Taavetti 2015, 80). Uusimman kouluterveyskyselyn mukaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret voivat kuitenkin koulussa huonosti (Kouluterveyskysely 2021; ks. myös Lehtonen 2023). Aihe on siis ajankohtainen ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tärkeä. Sukupuolen moninaisuutta suomalaisessa koulumaailmassa käsittelevää tutkimusta on kuitenkin saatavilla niukasti (Berg & Kokkonen 2020). Jotta peruskoulu voisi vastata kasvavaan tarpeeseen ymmärtää sukupuolen moninaisuutta, tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten sukupuoli näkyy koulussa ja miten se vaikuttaa oppilaisiin.

Tässä artikkelissa pyrimme elämäkerta-haastatteluaineistomme avulla piirtämään kuvaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista ja heidän koulukokemuksiinsa. Tutkimukseemme osallistui seitsemän sukupuolivähemmistöihin kuuluvaa nuorta aikuista (ikäjakauma 19–25 vuotta), jotka olivat käyneet peruskoulua 2000-luvun alkupuolella eri puolilla Suomea. Vastamme tutkimuksellamme seuraaviin kysymyksiin: 1) Mitä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien koulukokemukset kertovat suomalaisen peruskoulun sukupuolittuneista rakenteista? 2) Mitä peruskoulujärjestelmän piiris-

sä tulisi tehdä toisin, jotta koulu voisi olla positiivisempi, kasvua tukeva ympäristö myös sukupuolivähemmistöihin kuuluville oppilaille? Lähestymme sukupuolen moninaisuutta peruskoulussa ennen kaikkea sukupuolentutkijoina tavoitteenamme tuoda transtutkimuksen näkökulmia osaksi nuorisotutkimuksellista ja kasvatustieteellistä keskustelua. Keskeinen argumenttimme on, että koulun sukupuolittuneet rakenteet ovat jäykkiä, piileviä ja ei-tarkoituksenmukaisia. Niiden purkamiseen tarvitaan sukupuolen moninaisuutta kunnioittavaa transpedagogiikkaa (Keenan 2017) ja sukupuolittietoisien kasvatuksen (Opetushallitus 2022) uudelleenmäärittelyä.

Käytämme sukupuolentutkimuksesta ammentavia, seksuaalisuuteen ja sukupuoleen kytkeytyviä termejä. Sukupuolen binäärisyydellä tarkoitamme sukupuolikäsitystä, jossa ihmiset jaetaan kahteen selvästi rajattuun sukupuolikategoriaan, jotka nähdään toisilleen vastakkaisiksi ja joiden välillä liikkuminen ei ole mahdollista. Cissukupuolisilla tarkoitamme ihmisiä, jotka eivät koe ristiriitaa syntymässä määritetyn sukupuolensa ja oman identiteettinsä välillä. Cisheteronormatiivisuudella tarkoitamme järjestelmää, jossa kaikki ihmiset oletetaan cissukupuolisiksi ja heteroseksuaaleiksi ja näitä pidetään muita parempina ja toivottavina ominaisuuksina. (Ks. mm. Alasuutari ym. 2017; Lahti ym. 2020.)

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen ja aineiston sekä metodologiset valinnat. Analyysin jaottelemme kolmeen osaan, jotka käsittelevät formaalia koulua, koulun sosiaalista ympäristöä ja oppilaiden mahdollisuuksia oman identiteetin pohdintaan. Lopuksi pohdimme transpedagogiikan ja sukupuolittietoisien kasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen ja sukupuolivähemmistöjen tukemiseen.

Transtutkimuksen näkökulmia koulun piileviin rakenteisiin

Peruskoulu on samanaikaisesti formaali ja informaali instituutio (Lahelma & Gordon 2003, 10): sen toiminta perustuu opetus-suunnitelman muodollisiin tavoitteisiin, mutta koulupäivän aikana tapahtuu paljon myös sellaista, mikä ei ole suunnitelmallinen osa opetusta. Koulun informaalia toimintaa on kasvatustieteessä kuvattu piilo-opetus-suunnitelman käsitteellä, jolla tarkoitetaan niitä ääneen lausumattomia sääntöjä, joihin koulun toiminta perustuu, mutta jotka eivät eksplisiittisesti kuulu opetuksen tavoitteisiin (Broady 1986, 98–99; Antikainen ym. 2013, 217). Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat käytännöt tulisi tehdä näkyviksi, koska itsessään selvinä pidettyjen käytäntöjen hyödyllisyyttä tai haitallisuutta on vaikea arvioida (Broady 1986, 99). Pelkkä näkyväksi tekeminen ei tietenkään muuta koulun piileviä rakenteita, mutta on välttämätön edellytys niiden tarkastelulle ja purkamiselle.

Informaaliin kouluun kuuluvat myös koulussa opittavat sukupuolinormit ja -roolit. Opetussuunnitelmaan ei ole kirjoitettu, että oppilaat tulisi ymmärtää ensisijaisesti työiksi tai pojiksi, että heitä pitäisi kasvat-
taa naisiksi tai miehiksi, tai että tyttöjen ja poikien tulisi koulussa tehdä ja oppia eri asioita tai käyttäytyä eri tavoilla. Päinvastoin perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan tasa-arvosta ja sen edistämisestä (POPS 2014, esim. 9, 14, 16, 18). Tyttöjä ja poikia kuitenkin sosiaalistetaan koulussa stereotyyppisiin sukupuolirooleihin: tytöt ovat kilttejä, siistejä, tunnollisia ja ylläpitävät työrauhaa luokahuoneessa, kun taas pojat ovat kilpailuhenkisiä, aktiivisia ja lahjakkaita (Vuorikoski 2003, 141; Antikainen ym. 2013, 238, 241). Peruskoulussa ja suomalaisessa yhteiskunnassa laajemmin vallitsee vahva käsitys jo toteutuneesta tasa-arvosta (Lahel-

ma 2011, 91–92; Lehtonen 2023), mikä on tehnyt tasa-arvon edistämisestä koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa hankalaa (Lahelma 2023, 262). Koulussa tämä näkyvä näennäisenä sukupuolineutraaliutena, jonka alle kätkeytyy monenlaisia sukupuolittuneita käytäntöjä (Vuorikoski 2003, 133, 142).

Etsimme uutta näkökulmaa koulun sukupuolittuneiden rakenteiden tarkasteluun transtutkimuksesta ja transpedagogiikan käsitteestä. Transpedagogiikkaan sisältyy muun muassa koulun sisäistettyjen sukupuolikäsitysten tiedostaminen ja purkaminen, sukupuolta koskevan tiedon ja kokemusten monimutkaisuuden ymmärtäminen sekä vapaus kuvitella sukupuolta toisin (Keenan 2017, 545–547). Hil Malatino (2015) esittää, että sukupuolen moninaisuus tulisi nähdä osana laajaa sukupuolikokemusten spektriä sen sijaan, että se esitettäisiin irrallisena ja oudoksuttavana ilmiönä. Malatinon mukaan oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että sukupuoli on tekemisen tulosta, joskin rakenteelliset seikat rajoittavat sukupuolen toisintekemisen mahdollisuuksia (Malatino 2015, 395, 402–405). Harper Keenan (2017) ehdottaa, että konkreettisesti transpedagogiikka voi tarkoittaa esimerkiksi sukupuolen moninaisuuden avointa tukemista ja aktiivista sukupuolesta keskustelemista oppilaiden kanssa. Transpedagogiikka ei silti kosketa vain sukupuolivähemmistöjä vaan koko sukupuolijärjestelmää.

Esitämme, ettei transpedagogiikka ole tavoitteiltaan kaukana Suomessa jo käytössä olevasta sukupuolitietoisesta opetuksen ja ohjauksen käsitteestä. Opetushallituksen määritelmän mukaan sukupuolitietoinen opetus ja ohjaus pyrkii paitsi tunnistamaan yhteiskunnalliset ja kulttuuriset sukupuolittavat rakenteet, myös aktiivisesti purkamaan niitä. Käsite pitää sisäl-
lään myös sukupuolen moninaisuuden tunnistamisen ja kunnioittamisen. (Opetushallitus 2022; Jääskeläinen ym. 2015.) Opetuksen ja ohjauksen sijaan meistä on kuitenkin parem-

pi puhua sukupuolitietoisesta kasvatuksesta, koska se on kokonaisvaltaisempi käsite, joka kattaa myös kaiken sen, mitä koulussa tapahtuu varsinaisen opetuksen ulkopuolella. Sukupuolitietoinen kasvatusta nykyisellään on hyvä alku, mutta jotta siitä olisi oikeasti hyötyä koulun piilevien sukupuolitunteiden rakenteiden purkamiseksi, se täytyy ymmärtää uudelleen transpedagogiikan näkökulmasta: sukupuolen moninaisuuden tulee olla sukupuolitietoisesta kasvatuksesta peruslähtökohta, eikä ainoastaan sen yksi osa.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme perustuu epistemologiseen oletukseen, että marginalisoidussa asemassa olevilla ryhmillä on sellaista kokemukseen perustuvaa tietoa, joka ei ole valtaväestön tavoitettavissa (ks. Jaggar, 1983/2004). Lähestymistavan taustalla on feministinen standpoint-teoria, joka pyrkii tekemään näkyväksi ja purkamaan yhteiskunnallisia valtarakenteita marginalisoitujen ryhmien ainutlaatuisien näkökulmien perusteella (Harding, 2004). Marginalisoidut ryhmät ovat samanaikaisesti järjestelmän sisällä ja sen ulkopuolella, ja niillä on näin ollen mahdollisuus nähdä valtarakenteet uudella tavalla (Collins, 1986/2004). Lähtökohtamme on siis se, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvien kokemustieto kertoo peruskoulusta jotakin sellaista, mikä ei muuten tulisi näkyväksi.

Liekki Valaskivi keräsi aineiston kesällä 2018 pro gradu -tutkimustaan (2019) varten. Tutkimuksen aineistonkeruumetodi on elämäkertahaastattelu, jossa haastateltava rakentaa kertomuksen omasta elämästään tai osasta elämäänsä (Estola ym. 2017): tässä tapauksessa kouluelämästä. Elämäkerta voi olla suullinen tai kirjallinen (Estola ym. 2017, 127). Aineistomme koostuu kuudesta elämäkertahaastattelusta ja yhdestä elämäkertakir-

joituksesta, joissa sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret aikuiset kertovat kokemuksestaan suomalaisessa peruskoulussa. Valaskivi laati haastattelujen tueksi listan sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta relevantteja kysymyksiä. Kysymykset eivät kuitenkaan määränneet haastattelujen kulkua tai sisältöä, vaan haastattelut etenivät keskustelunomaisesti, haastateltavien itse valitsemassa järjestyksessä ja heidän kerronnalleen sopivaan tahtiin, kuten elämäkertahaastattelulle on ominaista (Estola ym. 2017). Samankaltaista puolistrukturoitua elämäkerrallista haastattelua, joka keskittyy tiettyihin elämän osa-alueisiin, ovat tehneet esimerkiksi Saija Benjamin, Pia Koirikivi ja Arniika Kuusisto. (2022, 62–63.)

Osallistujilla oli paljon sanottavaa koulukokemuksistaan, ja haastatteluista sai vaikutelman, että haastateltavat kertoivat mielellään sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä kokemuksistaan tutkijalle, joka oli kiinnostunut ja myötätuntoinen ja ymmärsi heidän kontekstinsa. Elämäkertahaastattelussa onkin olennaista, että haastattelu perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja kunnioitukseen (Atkinson 2014, 116). Tätä luottamuksellista suhdetta helpotti se, että Valaskivi on samaa ikäluokkaa kuin haastateltavat ja käynyt koulua samaan aikaan.

Osa osallistujista valikoitui tutkimukseen Valaskiven verkostojen kautta, ja loput tavoitettiin sosiaalisessa mediassa. Kriteerit haastateltavien valinnalle olivat sukupuoli-vähemmistöön kuuluminen ja täysi-ikäisyys. Neljän osallistujan haastattelut toteutettiin kasvotusten, ja kahden maantieteellisistä syistä Skype-yhteyden välityksellä. Valaskivi litteroi haastattelut syksyllä 2018, ja kuten elämäkertahaastattelua tehdessä on tavallista (Atkinson 2014, 121), haastateltavat saivat mahdollisuuden lukea litteroidut haastattelunsa ja halutessaan tehdä niihin korjauksia tai tarkennuksia.

Osallistujiin kuuluu kolme transmiestä. Neljä osallistujaa määrittelee sukupuolensa ei-binäärisesti (mm. muunsukupuolinen). Enemmistöä tutkimuksen osallistujista oli kasvatettu tyttöinä, ja yhtä poikana. Yksi tyttöinä kasvatetuista oli tullut ulos kaapista transmiehenä jo yläkoulussa, kun taas muut osallistujat olivat nimenneet sukupuoli-identiteettinsä vasta peruskoulun jälkeen. Aineistomme on kooltaan pieni, mutta sisällöltään rikas. Sateenkaari-ihmisiä ja muita vähemmistöryhmiä tutkittaessa suuren osallistujajoukon tavoittaminen on haasteellista, jolloin aineiston kokoa tärkeämpää on sen laatu: pienikin aineisto voi kertoa jotain tärkeää vähän tutkitusta aiheesta ja osoittaa arvokkaita jatkotutkimuksen paikkoja (Compton 2018).

Analysoimme aineiston teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin avulla, jossa aineistolähtöistä analyysiä täydennetään teoriasta ja aiemmasta tutkimuksesta ammentamalla analyttisellä otteella (Tuomi & Sarajärvi 2017). Jaoimme aineiston puoliksi ja etsimme tutkimuskysymystemme ja teoreettisen viitekehysemme kannalta relevantteja teemoja. Pyrkimyksenä oli tuottaa rikas kuvaus aineistosta. Aineistosta löytämämme teemojen (sukupuolitetut oppiaineet, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt opetuksessa, sukupuolitetut vertaissuhteet, kouluväkivalta, kokemukset opettajista, tiedon etsintä, sukupuolen toisin tekeminen) pohjalta muodostimme laajempia teemakokonaisuuksia, jotka toimivat analyysilukujemme runkona. Luimme sitten aineiston uudestaan vaihtaen aineisto-osuuksia. Varmistimme, että muodostamamme teemat ovat aineistoa kuvaavia ja analyysi systemaattista.

Koska tutkimamme aihe on sensitiivinen, anonymiteetin turvaaminen ja anonymiteetin tasosta keskustelu haastateltavien kanssa oli tutkimuseettisesti tärkeää. Tutkimukseen haettiin täysi-ikäisiä haastateltavia, ja haastateltavilta pyydettiin tietoon perustuva suostumus haastattelun tutkimuskäyttöön.

Ensin suostumusta pyydettiin Valaskiven pro gradu -tutkimukseen. Suostumus aineiston jatkokäyttöön varmistettiin osallistujilta alkaessamme kirjoittaa tätä artikkelia.

Sukupuoli koulun formaaleissa rakenteissa

Koulun formaaleilla rakenteilla tarkoitamme kaikkea sitä, mikä koulussa on muodollista ja suunniteltua: opetussuunnitelmaa, oppiainejakoa, oppitunteja ja opetuksen sisältöä (Lahelma & Gordon 2003, 12). Osallistujiemme kertomusten perusteella on selvää, että tyttöjä ja poikia kasvatetaan koulussa eri tavoilla. Havaintomme on linjassa suomalaisen sukupuolten tasa-arvoa koskevan kasvatustieteellisen tutkimuksen kanssa (esim. Tainio, Palmu & Ikävalko 2010). Lisäksi havaitsimme, että binäärisen sukupuolijaon ulkopuolisia vaihtoehtoja ei koulussa tunnisteta.

Sukupuolitetut oppiaineet

Kouluopetuksessa liikuntatunnit jaottelevat oppilaita sukupuolen perusteella useimmin ja selkeimmin (Berg & Kokkonen 2020). Lähes kaikki osallistujistamme kertoivatkin olleensa sukupuolitetussa liikuntaryhmässä. Erityisen hankalaa tiukka sukupuolittaminen oli V:lle, joka oli kertonut transmieheydestään muille jo yläkoulussa:

Mut sitten liikunnasta, oli se että kun minut luokiteltiin sinne tyttöjen ryhmään senkin jälkeen kun tulin kaapista ulos, että minä en saanut mennä poikien ryhmään, niin sitten tietty jouduin käyttämään tyttöjen pukkaria, mutta sitten onneks liikunnassa sain sen että mun ei tarvinnu mennä esimerkiksi uimaan, tai tällasta, että se silleen helpotti sitä.

S mainitsi, että luokkahenki parani ja kaveriporukoiden sukupuolisegregatio väheni, kun kuudennella luokalla heille tuli sukupuoli-

tettujen tuntien rinnalle koko luokan yhteinen liikuntatunti. Osallistujien negatiiviset kokemukset liikunnanopetuksesta liittyivät ensisijaisesti siihen, että tyttöjen ja poikien liikuntatunneilla tehtiin eri asioita. M, S ja V kertoivat turhautuneina siitä, miten poikien liikuntaryhmä pelasi jääkiekkoa ja pallopelejä, kun he joutuivat tyytymään kaunoluisteluun ja hulavanteisiin. Vähemmän kilpailuhenkisenä liikkujana O taas menetti kokonaan motivaationsa liikuntatunneilla, koska hän oli kyllästynyt ainaiseen jalkapallon pelaamiseen poikien ryhmässä. Myös P muisti, miten tytöt ja pojat pantiin välillä suorittamaan eri lajeja, vaikka liikuntaryhmä oli yhteinen:

Ja sit selkeesti kohdistu erilaiset odotukset tyttöihin ja poikiin, et poikien odotettiin tykkäävän semmosista rajuista lajeista, niinku jostain sählystä ja kaikest semmosesta riehumisesta. Tyttöjä sit muka kiinnosti joku ringette. Nii, ja sitä tehtiin kyllä et jos mentiin esimerkiks luisteleen niin pojat pelas jääkiekkoo ja tytöt pelas ringettee.

Kun liikuntatuntien sisältö suunnitellaan erikseen tytöille ja pojille sukupuolistereotyypioiden perusteella, päädytään kasvattamaan pojista tyttöjä fyysisempiä ja kilpailuhenkempiä ja siten vahvistamaan cisheteronormatiivisia sukupuolirooleja.

Liikunnan lisäksi käsityö näyttäytyi sukupuolitettuna oppiaineena. Vaikka Suomessa ei ole ollut olemassa erillistä tyttöjen ja poikien käsityöoppiainetta sitten vuoden 1970 peruskouluasetuksen (Marjanen 2012, 168), osallistujien kouluajan mielikuvat tekstiilikäsityöstä tyttöjen aineena ja teknisestä työstä poikien aineena elivät edelleen vahvoina. Lähes kaikki kertoivat, että jos oppilaat saivat itse valita, tytöt menivät oletusarvoisesti tekstiiliin ja pojat tekniseen. Tätä valintaa pidettiin koulussa itsestään selvänä, kuten M kertoo: ”Opettajat sano kaikille tytöille että tähän tuutte tekstiiliin, mutta siinä sai valita teknisen, jos niinku älys valita”. Normista

poikkeavan valinnan sai siis tehdä, jos vain itse sen ”älysi” – ja niin valtaosa osallistujista oli tehnytkin, usein ainoana tai lähes ainoana ryhmässä – mutta se vaati oma-aloitteisuutta ja uskallusta normatiivisen oletuksen rikkomiseen.

P toi esiin, miten vahvasti sukupuolituneet odotukset johtavat siihen, että tytöt ja pojat eivät opi koulussa samoja asioita tai samalla tavalla.

Semmonen ajatus, mikä mulla niinku ystävien kautta on tullu, jotka on siis transnaisia, niin (...) selkeesti poikiin tavallaan, oletettuihin poikiin, siellä kouluvaiheessa, kohdistuu tosi erilaiset odotukset ja eri standardit kun tyttöihin, (...) onhan se tosi ikävää, jos aikuisella iällä tajuaa, et niin, tää sukupuolijuttu olikin nyt vähän niinku toisin päin mulle, nii [--] jos mä oisin jo lapsena ollut jotekin identifioitumassa eri sukupuoleen, niin mut ois varmaan kasvatettu ihan eri tavalla ja mä oisin varmaan oppinu paljon enemmän kaikkee, mä oisin oppinu paremmin näitä asioita kun multa ois odotettu enemmän.

Vastoin kaikkia tasa-arvotavoitteita, koulun piiloiset cisheteronormatiiviset rakenteet ja käytännöt päätyvät tarjoamaan tytöille ja pojille erilaiset taidot ja valmiudet. Nämä erot tulevat erityisen näkyviksi silloin, kun pojista ei kasvakaan miehiä tai tytöistä naisia.

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt opetuksessa

Jukka Lehtosen (2021; 2023) mukaan sateenkaariteemojen käsittely suomalaisessa kouluopetuksessa on ollut pitkään puutteellista. Tutkimuksemme osallistujat olivatkin verrattain yksimielisiä siitä, ettei sukupuolivähemmistöistä tai seksuaalivähemmistöistäkään juuri puhuttu koulussa. Useimmat muistelivat, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt olivat läsnä opetuksessa vasta yläkoulussa, ja silloinkin ainoastaan terveystiedon tunnilta ja maininnan tasolla, terveystiedon kir-

jan ”sivulauseessa” tai ”yhdessä alanurkan tietoboksissa”. Enimmäkseen opetus koski seksuaalivähemmistöjä, eikä suurin osa haastateltavista muistanut kuulleensa sukupuoli-vähemmistöistä koulussa lainkaan.

Sävy, jolla terveystiedossa puhuttiin seksuaalivähemmistöistä, oli asiallinen mutta teoreettinen. Aihe sivuutettiin O:n mukaan ”älyttömän” nopeasti, ja P arveli, että opettajalla saattoi olla kiire päästä ohi aiheesta, joka aiheutti oppilaissa huvittuneisuutta ja huutelua. Keskustelua leimasi myös cisheteronormatiivisuus ja sen kautta tietynlainen etäisyys aiheeseen: puhuttiin ”hypoteettisista” tai ”teoreettisista” homoista, joita oli olemassa jossakin maailmassa, mutta ei kuitenkaan tässä luokassa tai koulussa (ks. myös Taavetti 2015, 81–83). Kuten A ilmaisi:

Muutenkin koulussani suhtauduttiin lgbt-ihmisiin ”ne”-asenteella, sillä eihän kukaan rakkaan eliittikouluni mallioppilaista olisi millään voinut olla ”sellainen, tiedäthän”. Tämä asenne syöpyi aivoihini ja vahingoitti sekä minua että myöhemmin elämäni ilmestyneitä sateenkaari-ihmisiä, sillä en osannut epätietoisuuttani olla tarpeeksi avoin. Sittemmin olen kasvanut ihmisenä valtavasti, mutta en voi kiittää siitä peruskouluani.

P:n mukaan tällaisesta teoreettisesta ja epä-määräisestä opetuksesta ei saanut henkilökohtaisella tasolla paljoakaan irti:

Ja niinkun vaik se lukiskin just jossain oppikirjassa muutama lause, niin semmosesta on kauheen vaikee osata tunnistaa itteensä, et se pitäs enemmänkin olla semmosta... siitä pitäis avoimesti antaa tietoa enemmän, että joku vois ymmärtää että aa, ehkä tää koskee mua ja ehkä tää selittää asioita.

Useampi osallistujista miettikin, olisivatko he mahdollisesti voineet löytää oman sukupuoli-identiteettinsä jo vuosia aiemmin, jos heille olisi ollut aiemmin tarjolla helpommin lähestyttävää tietoa aiheesta. Moni oli myös sitä mieltä, että sateenkaari-ihmiset saisivat

olla koulussa esillä muulloinkin kuin vain terveystiedon tunnilla.

Muista osallistujista poiketen S ja V olivat saaneet kattavampaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvää opetusta, tosin hekin vasta yläkoulussa. Heille oli terveystiedossa tuotu esiin, etteivät sateenkaari-ihmiset olleet vain teoreettinen asia vaan potentiaalisesti läsnä myös omassa luokkahuoneessa. S kertoi tämän johtuneen terveystiedon opettajan avoimesta asenteesta, kun taas V:n koulussa oli useampi avoimesti seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas ja hän kuvasi koulun ilmapiiriä yleisesti avomieliseksi. Koska tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma on melko kapea, he ovat kaikki käyneet yläkoulua vuoden 2004 opetus-suunnitelman mukaan. S:n ja V:n muista poikkeavat kertomukset osoittavatkin, että yksittäisillä kouluilla ja yksittäisillä opettajilla on suuri valta vaikuttaa siihen, minkä verran ja miten seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta koulussa puhutaan.

Koulu sosiaalisena ympäristönä

Koulun formaalien rakenteiden rinnalla elää informaali koulu, johon sisältyy koulun sosiaalinen ja kulttuurinen ilmapiiri (Lahelma & Gordon 2003). Koulu onkin merkittävä sosiaalisen oppimisen paikka: koulussa opitaan ne roolit ja normit, joita ihmisten yhteiskunnassa odotetaan noudattavan (Antikainen ym. 2013, 140–142). Koulun ilmapiiri ja siellä muodostettavat sosiaaliset suhteet ovat näin ollen vähintään yhtä merkittäviä tekijöitä oppilaiden elämässä kuin opetuksen sisällöt. Tutkimukseen osallistuneiden kokemukset koulusta sosiaalisena ympäristönä olivat hyvin vaihtelevia ja usein ristiriitaisia. Monilla heistä oli koulussa läheisiä ystäviä, joista osa kuului opettajakuntaan, mutta toisaalta he kokivat usein

jääneensä tavalla tai toisella ulkopuoliseksi cisheteronormatiivisessa koulukulttuurissa. Useimmat olivat myös kohdanneet kouluväkivaltaa. Sekä parhaat että huonoimmat koulumuistot liittyivät koulussa tapahtuneeseen vuorovaikutukseen.

Sukupuolitettut vertaissuhteet

Koulun kulttuuri ja sukupuolesta puhumisen tavat näyttäytyvät aineistossa cisheteronormatiivisina. Vaikka opetussuunnitelma puhuu tasa-arvosta, ja opettajat itse uskovat kohtelevansa oppilaita samalla tavalla sukupuolesta riippumatta (Tainio, Palmu, Ikävalko 2010, 14), osallistujien kokemukset tuovat näkyviin koulun kokonaisvaltaisen sukupuolittuneisuuden. Moni asia jaettiin koulussa binäärisen sukupuolen mukaan. Oli tyttöjen ja poikien jonot, tyttöjen ja poikien leikit ja tyttöjen ja poikien kaveriporukat. O kertoi: ”Mä koin sen jotenkin ylitsepääsemättömän turhauttavaks, että puhuttiin silleen, että suoraan jaettiin ihmisiä, etenkin sen takia että mulla on niin paljon kavereita, (...) jotka sit erotettiin musta kauheen helposti silleen että nää on tyttöjä ja nää on poikia.” Tytöiltä ja pojilta odotettiin eri asioita, erilaista olemista, osaamista ja käytöstä sekä opettajien että vertaisten taholta. Osallistujat kokivat usein, etteivät he pystyneet vastaamaan näihin odotuksiin, ja tunsivat siksi itsensä jollain tapaa riittämättömiksi tai vääränlaisiksi. Koulun kaveriporukat ja välitunneilla tapahtuvat pelit ja leikit olivat myös selvästi sukupuolittuneita. Kaveriporukoiden muodostuminen ensisijaisesti sukupuolen perusteella vaikutti olevan tavallista, ja liikkuvuus sukupuolittuneiden ryhmien välillä oli vaikeaa, kuten myös Elina Lahelma (2002, 296–297) on todennut. Osalla voimakas sukupuolittuneisuus vertaissuhteissa painottui alakouluun ja lieveni murrosikään tullessa, kun taas toisilla kokemus oli päinvastainen. P pohti,

voisiko kaverisuhteiden sukupuolittumista koulussa haastaa:

Mä mietin sitä et... voiskohan tavallaan se oppimisympäristö tai se tavallaan ne koulun aikuiset rohkaista sitäkin, et ne lapset ei niinkun leikkis vaikka niin sukupuolittuneesti, tai niin sukupuolittuneissa ryhmissä, että... kun mäkin tiedän et mä oon, päiväkodissa mä oon leikkiny ihan onnellisesti kaikkien kanssa sukupuolesta riippumatta (...) Mut että jostain syystä ala-asteella jossain vaiheessa siitä tulee... jollain tavalla paheksuttavaa, niin voisko semmoseen yrittää kans puuttua jotenkin.

Osa osallistujista oli ollut sekä pienissä että suuremmissa kouluissa. He toivat esiin sen, että pienissä kyläkouluissa, joissa oli vähemmän lapsia, kaikki leikkivät kaikkien kanssa välitunneilla ja vertaisryhmät olivat vähemmän sukupuolittuneita. Olipa tämä sattumaa tai ei, koulun kulttuuri ja ilmapiiri vaikutti vertaissuhteisiin voimakkaasti.

Ystävyysuhteet ja osallisuuden kokemus yhteisössä ovat merkittäviä transnuorten hyvinvointia tukevia tekijöitä (Sares-Jäske ym. 2024, 4–5). Moni osallistuja kuvasikin läheisiä ystäviään positiivisena osana koulukokemustaan. Vertaissuhteisiin liittyi kuitenkin usein myös konflikteja, ja usein osallistujilla oli vain muutama ystävä, tai jossain peruskoulun vaiheessa ei ystäviä lainkaan. Lisäksi osallistujien vertaissuhteisiin liittyi jonkinlainen erilaisuuden, vääränlaisuuden tai ulkopuolisuuden kokemus, joka oli yleensä alkanut hyvin varhain lapsuudessa ja oli vaikeasti määriteltävissä tai sanoitettavissa (vrt. Lehtonen 2003). Heidän oli usein vaikea sopeutua sukupuolitettuihin kaveriporukoihin, koska heillä tuntui olevan vähän yhteistä vertaisten kanssa, eivätkä he olleet kiinnostuneet niistä asioista, joista heidän olisi ”kuulunut” olla kiinnostuneita. P kuvasi asiaa seuraavasti:

Mä oon miettiny sitä, niinku sitä erilaisuus-juttua. Mä mietin sitä et mikä sen tekee, ja sit mä mietin

just... just sitä miten vierasta tavallaan se naiseuden tai teinityttöyden toteuttaminen mulle oli, et mä en osannu sitä ollenkaan ja... se oli ärsyttävää ja vaikeeta ja hämmentävää.

V:tä lukuun ottamatta osallistujat eivät osanneet vielä peruskouluaikana nimetä omaa sukupuoltaan. Silti heidän kokemansa erilaisuuden tunne liittyi usein normeista poikkeavaan sukupuoli-ilmaisuuksiin ja oletetulle sukupuolelle epätyypillisiin kiinnostuksenkohteisiin.

Kouluväkivalta

Lehtosen (2003, 165-166; 2023, 279-280) mukaan sukupuolittuneeseen koulukulttuuriin mukautumattomuus altistaa väkivallalle, ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kokevat henkistä ja fyysistä kouluväkivaltaa muita useammin. Lähes kaikki tutkimuksemme osallistujat kertoivatkin tulleen kiusatuiksi peruskoulussa. Monille se oli päällimmäinen muisto peruskouluaikasta – poiketen selvästi esimerkiksi Lahelman ja Tuula Gordonin (2003, 47) tutkimuksesta, jossa (cissukupuolisten) tärkeimmät koulumuistot liittyivät positiivisiin vertaissuhteisiin. Vaikka tutkimuksemme osallistujat puhuivat kiusaamisesta, käytämme kiusaamisen sijaan termiä kouluväkivalta, koska haluamme korostaa koulussa tapahtuvat henkisen ja fyysisen väkivallan vakavuutta (vrt. Rautiainen ym. 2022, 110–111).

Osalla kouluväkivalta sijoittui vain tiettyyn kouluun tai ikävaiheeseen, kun taas toisilla M:n tavoin se jatkui koko peruskoulun ajan: ”Mun peruskoulu oli ehkä hirveintä aikaa mulle, että se kymmenen vuotta mitä siellä joutu olemaan oli pelkkää niinku tuskaa, ku mä olin sellanen tosi kiusattu lapsi, justiaa sen takia ku mä olin vähä erilainen niistä kaikista muista.” Kouluväkivaltaa kuvattiin useimmiten syrjimisestä ja ulkopuolelle jättämisestä, joka liittyi kokemukseen

omasta erilaisuudesta tai vääränlaisuudesta. Näin oli esimerkiksi P:n tapauksessa: ”Se liittyy semmoseen just ryhmän ulkopuolelle sulkemiseen, sen takia että mä en osannu olla niinkun ois pitäiny olla niiden tyttöjen kanssa, niin mä en tajunnu mitään, mitä ne niinku tavallaan halus multa ja sitte mä olin niin outo että mut suljettiin ulkopuolelle.”

Haukkuminen ja muu verbaalinen häirintä oli yleistä, ja osa oli kohdannut myös fyysistä väkivaltaa. M kertoi: ”Jos niinku oli pikkusenkaan erilainen niinku mä olin pikkusen poikamainen nii silloin se haukkumasana oli justiaa homo tai transu.” Haukkumisella ilmaistiin, että tyttöjen ja poikien kuuluu olla kavereita vain oman sukupuolensa edustajien kanssa, ja että normeista poikkeava sukupuoli-ilmaisu on ei-toivottavaa ja tekee ihmisestä vääränlaisen (vrt. Keenan 2017, 542; Lehtonen 2003, 165; Lehtonen 2023, 279). Myös S ja O kertoivat kiusaamisesta, joka voidaan tulkita sukupuoli-ilmaisun valvomiseksi: S oli ”liian pitkä” tytöksi ja O ”liian herkkä” pojaksi. Kun kouluväkivaltaan ei puututtu, se osaltaan tuki väkivallan normaaliutta ja legitimitettä, kuten P ilmaisi:

Tavallaan jos se kiusaaminen, erityisesti jos se kohdistuu johonkin sukupuolittuneeseen asiaan tai johonki seksuaali-asiaan, (...) niin jos semmoseen ei puututa, niin sehän sit normalisoi sitä käsitystä et aikuistenkin mielestä nää asiat on tälleen ja mä teen väärin nyt itse kun mä vaan olen oma itseni, ja noi muut tekee oikein kun ne häpäisee mua tästä asiasta.

Kouluväkivaltaa kokeneiden mukaan aikuiset sen paremmin kotona kuin koulussakaan eivät tilanteesta riippuen joko osanneet, halunneet tai ymmärtäneet puuttua asiaan, ja silloinkin kun siihen yritettiin puuttua, interventiot olivat tehottomia ja erheellisiä. Kun kouluväkivallan annettiin jatkua, sen kohteeksi joutuneille kehittyi hiljalleen käsitys kouluväkivallasta normaalina ja tietyllä tapaa luonnollisena seurauksena heidän erilaisu-

destaan – jopa siinä määrin, ettei S:lle ollut koskaan tullut mieleenkään mahdollisuus, ettei sitä olisi esiintynyt: ”Minkälaista ois jos ei ois kiusattu? No enpä vittu tiä. Minkälainen pitää olla ettei kiusata? Eikö kaikkia kiusata?” Kouluväkivallalla ja ulkopuoliseksi jättämisellä on kokonaisvaltaiset vaikutukset koulunkäyntiin, koska jatkuva ahdistus ja yksinäisyys jättää vähän tilaa oppimiselle (Lahelma & Gordon 2003, 58). Toisaalta useampi osallistuja mainitsi käyttäneensä enemmän aikaa ja energiaa koulutyöhön tultuaan vertaistensa hylkäämäksi. Kuten Lehtonen (2003, 204) ja Riikka Taavetti (2015, 85-86) toteavat, koulunkäyntiin keskittyminen voi toimia selviytymiskeinona.

Kouluväkivallalla oli ollut vakavia vaikutuksia osallistujien elämään: se vaikutti sekä heidän minäkuvaansa ja itsetuntoonsa että heidän suhtautumiseensa muihin ihmisiin. S kertoi suhtautuvansa edelleen vaistomaisen epäluuloisesti miehiin, koska hänen kiusaajansa olivat poikia. P puolestaan sanoi olevansa kiusaamisen seurauksena hyvin arka ja uskoi kiusatuksi tulemisen myötävaikuttaneen hänen kokemiinsa mielenterveysongelmiin. Toisaalta hän myös ajatteli kiusaamisen tehneen hänestä ”heikkojen puolustajan”. V, jonka pahin kiusaaja alakoulussa oli oma opettaja, kertoi harkinneensa neljännellä luokalla itsemurhaa. Siihenkään ei koulussa puututtu, vaikka hän oli yrittänyt hakea apua:

Sitten kun mä menin terveystarkastukseen sinä vuonna, niin mä tyyliin itkin silmäni päästä siellä että antakaa mulle apua, että mä en tiedä jos mä elän enää paria kuukautta, niin sitten sen terveydenhoitajan reaktio oli että sä voit sitten vitosluokalla mennä kuraattorille. (...) ja sitte kun mä vitosluokalla, kun sinne asti kerran elin, niin sitten mä menin sinne kuraattorille niin ei sielkään niinkun tehty mitään.

V:n kertomus osoittaa, miten yksin lapset ja nuoret pahimmillaan kouluväkivaltatilan-

teissa jäävät, jos apua ei saa edes koulujärjestelmän piirissä toimivilta aikuisilta, joiden vastuulle oppilaiden auttaminen tai avun piiriin ohjaaminen kuuluisi.

Kokemukset opettajista

Opettajilla on suomalaisessa peruskoulussa paljon valtaa, koska he tekevät työtään hyvin itsenäisesti ja heillä on paljon vapauksia päättää siitä, miten he toteuttavat opetusta (Vuorikoski 2003, 137). Lisäksi opettajat vaikuttavat sukupuolittuneiden roolien ylläpitämiseen ja haastamiseen (Lehtonen 2003, 101). Osallistujistamme monilla oli sekä voimakkaan negatiivisia että erittäin positiivisia opettajakokemuksia peruskouluajalta. Ikävinä muistettiin sellaiset opettajat, jotka olivat kohdelleet oppilaitaan epäreilusti tai väärinkäyttäneet valta-asemaansa. Esimerkiksi E kertoi lestadiolaistaustaisesta uskonnonopettajasta, joka ei arkaillut jakaa ennakkoluuloisia näkemyksiään luokahuoneessa: ”Se vertas seksuaalivähemmistöön niinku kuulumista jollain tapaa murhaan? [naurahtaa] Hengessä silleen että ’joo että kyllähän minä silleensä niinku lähimmäistäni rakastaisin vaikka se tappaisi jonkun, mutta en minä silti sitä hyväksyisi”.

Sosiaaliset suhteet opettajien kanssa olivat kuitenkin korostetun merkittäviä monelle osallistujalle, koska heillä ei ollut monia positiivisia vertaissuhteita. Sekä M että P kuvasivat itseään opettajien ”lellikeiksi”, ja myös O sanoi tulleen tiettyssä vaiheessa paremmin toimeen opettajien kuin vertaistensa kanssa. He muistelivat lämmöllä erityisesti sellaisia opettajia, jotka suhtautuivat oppilaisiinsa välittömästi, kohtasivat heidät yksilöinä ja arvostivat heidän erilaisuuttaan (vrt. Taavetti 2015, 87–88).

Opettajat toimivat myös esikuvina siitä, minkälaisia aikuisena olemisen tapoja on olemassa. Opettajakoulutuksessa ja opettajien

rekrytoinnissa olisikin hyvä muistaa moninaisten representaatioiden tärkeys ja kannustaa myös sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ja sukupuoltaan normeja haastavilla tavoilla ilmaisevia hakeutumaan alalle (vrt. Keenan 2018; Lehtonen 2003). Cisheteronormatiivisessa ympäristössä yksikin esimerkki sukupuolta toisin tekevästä aikuisesta voi olla hyvin merkittävä, koska se tuo oppilaiden tietoisuuteen uusia malleja siitä, mikä on elämässä mahdollista (vrt. Lehtonen 2003, 101; Keenan 2017, 545). P:lle oli jäänyt voimakkaasti mieleen sijaisopettaja, joka oli koulussa ainoa esimerkki aikuisesta, jonka ulkonäkö poikkesi stereotyyppisistä sukupuolirooleista:

Et sitä pidettäis opettajilleki sopivana rikkoa sukupuolistereotyyppiä, mä luulen et se vois olla tosi monelle iso vaikutus. Se et näkee niinkin jonkun tyhmän asian kun että opettaja on (tietääkseni) aikuinen mies ja hänellä on pitkät hiukset ja hän lakkaa kynsiä. Se on ihan niinku... tajunnanräjäyttävää tietystä ympäristössä (...) Sit jos siellä on joku joka on yhtään erilainen, niin se voi olla tosi ratkaseva juttu, et jollakulla on siellä vähän sellanen hyväksytympi olo, tai oivaltaa jotain, et hei, noinkin voi tehdä, ehkä mäkin haluan olla tollanen.

Toisaalta Lahelma ja Gordon (2003, 52) ovat huomauttaneet, että opettajat eivät välttämättä halua tuoda yksityiselämäänsä esiin koulussa, ja Lehtonen (2023, 284) toteaa, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilta opettajilta identiteetin salaamista voidaan jopa odottaa. Esitämme, että jos koulumaailmassa huomioitaisiin sukupuolen moninaisuus nykyistä avoimemmin, se toisi myös opettajille tilaa ja mahdollisuuksia elää vapaammin omana itsenään ammattiroolissa toimiessaan.

Mahdollisuudet oman identiteetin pohdintaan

Osallistujat kertoivat, kuinka syntymässä määriteltyyn sukupuoleen liitetyt feminiinisuuden ja maskuliinisuuden normit eivät kouluaikana tuntuneet omilta. Usein jo varhaislapsuudessa tunnistettu erilaisuuden kokemus vahvistui murrosiässä, kun sukupuolinormit alkoivat vahvemmin määrittää kaveripiirien muodostumista ja toimintaa (vrt. Lahelma 2002). Peruskoulussa vallinneet sukupuolinormit ja sukupuolen moninaisuutta koskeva tiedon ja sanaston puute kuitenkin hidasti oman sukupuoli-kokemuksen käsittelyä ja ymmärtämistä.

Tiedon etsintä

Osa kertoi normeja rikkovan sukupuoli-kokemuksensa muotoutuneen jo lapsuudessa, vaikka sitä ei olisi vielä tuolloin osannut sanoittaa tai tuoda koulumaailmassa julki. O kertoi: ”Varmaan ensimmäinen kerta mä luulisin aika tarkalleen mä olin viisvuotias, ja siinä vaiheessa yleensä jo on aika selvä tämmönen sukupuoli-identiteetti.” Murrosiän fyysisten ja sosiaalisten muutosten myötä sukupuoleen liittyvä pohdinta ja tiedontarve korostui:

Kun alko murrosiässä tuleen paljon enemmän tällästä epävarmuutta ja epäselvyyttä tämmönteistä asioista, että se kaikki tommonen pohja jota mä olin periaatteessa jo, joka mulla oli jo siellä, vähän niinkun katos jonnekin, ihan vaan sen takia että ei ollu sellasta tietoa, ja ei ollu mitään sellasta mihin verrata, niin sitten vaan meni sellatteen kauheen epämurkavan muotin mukaan, mikä ei millään tavalla sopinu mulle kuitenkaan.

Binäärinen käsitys sukupuolesta hallitsi peruskoulussa sukupuolen hahmottamisen prosesseja ja teki oman sukupuolen määrittelystä vaikeaa etenkin silloin, kun kumpikaan binäärinen vaihtoehto ei tuntunut omalta. M kuvaa kokemuksiaan seuraavasti:

Varhaisimmat muistot siitä kun mä aloin niinku oikeesti eppäileen niin on niinku sieltä seittämänvuotiaan perukoilta, että silloin mä huomasin olevani niinku silleen poikamaisempi, niin sen ajan termeillä. (...) kun mää peruskoulun loppuessa niin mää hain informaatiota tästä nii sitten mää aloin silleen tietää enemmän asioista ja olin varmempi että ei se oo niinku silleen nainen tai mies se mun määritelmä.

Erilaisuuden kokemuksen ja oman, sukupuoleen liittyvän pahan olon sanoittaminen oli vaikeaa ilman tietoa sukupuolen moninaisuudesta, kuten A kertoi: ”Kun kaverini korjailivat kampauksiaan peilien edessä ja itse en pystynyt edes katsomaan omaa kuvaani voimatta pahoin, luulin minulla olevan vain huono itsetunto. Myöhemmin tajusin itsehoni olevan dysforiaa.” Sukupuolidysforia viittaa negatiivisiin tunteisiin, joita transihmiset voivat tuntea suhteessa kehoonsa ja siihen miten kehoja sukupuolitetaan sosiaalisesti (Kondelin 2017).

Omaa sukupuolta pohdittiin ja perinteistä tyttö- ja poikamaisuutta rikottiin jo peruskoulussa, vaikkei omalle sukupuolikokemukselle vielä ollutkaan kuvaavia sanoja. Kouluympäristön ulkopuolella sukupuolta saattoi pohtia vapaammin. Eväitä sukupuolen moninaisuuden hahmottamiseen saatettiin löytää esimerkiksi alakulttuurien, musiikin ja tietokonepelien parista. Näissä saattoi kohdata sukupuolta toisin toistavia esimerkkejä tai pohtia omaa sukupuoltaan fyysisestä kehostaan vapaana, kuten O:n tapauksessa:

Mun ensimmäinen tämmönen selvä muistikuvastään tommotteesta dilemmasta tän kanssa, oisko ollu, mä oon seittämänvuotias ja pelaan Habbohotellia, mulla on siis hahmon nimenä tää mun syntymänimi, mutta se mun Avatar on kuitenkin tyttö, niin sitten mä jäin sitä kauheesti pohtimaan kun mä olin jossain Harry Potter -roolipelipaikassa, että meenkö mä nyt tyttöjen vai poikien pukuhuoneeseen, ja muuta tämmöstä. Se on musta aika liikuttavaa tälleen jälkikäteen miettii.

Yläkouluikäisenä sukupuolen moninaisuutta koskevaa tietoa osattiin hakea erityisesti internetistä ja esimerkiksi Setan ja silloisen Transtukupiiteen sivuilta. S kertoo: ”Mutta en mä tiä oonko mä siinä vaiheessa sitte voinu alkaa aatella jotenki että hei, tämmöstäkin on olemassa ja mä oon tehny jotaki random Setan testejä jostaki, ja sitte mä oon ollu sillee jaajaa, olenkohan minä tällainen.” Etenkään murrosiän kynnyksellä ja sen aikana osallistujat eivät siis tyytyneet koulusta saatuun tietoon vaan hakivat aktiivisesti tietoa myös muualta. Internetin lisäksi tietoa oli saatu myös esimerkiksi vanhemmilta sisaruksilta.

Myös muiden transihmisten kohtaaminen joko koulussa tai sen ulkopuolella saattoi herättää samaistumisen ja tiedontarpeen tunteita. O kertoi Prometheus-leiriä ohjanneesta transmiehestä, joka toimi hänelle sukupuolen moninaisuutta avaavana esimerkkinä. Toisaalta esimerkkien ja representaatioiden etsiminen ja tiedonhaku oli vaikeaa, jos ei edes tiennyt, mitä etsiä. P kertoi:

Mä en ois itte osannu hakea siinä kohtaa mitään tietoa tai mitään, et sen takia mä aattelen et se ois ollu hirveen tärkeetä et joku ois tullu mun luokse sen tiedon kanssa ja ollu silleen hei täs on tämmöst tietoo et jos kiinnostaa niin siit saa lisää tietoo.

Oppilaiden tiedontarpeen ja yhdenvertaisuuden kannalta olisikin tärkeää, että tieto sukupuolen moninaisuudesta olisi kaikkien saatavilla ilman, että sitä pitää erikseen osata etsiä tai että siihen törmääminen jää sattuman varaan.

Monille osallistujille sukupuolen moninaisuutta ja omaa sukupuolikokemusta kuvaavien termien löytäminen oli vapauttava ja itseyemmärrystä lisäävä kokemus. Sanat auttoivat jäsentämään omaa sukupuolen kokemisen tapaa, joka oli voinut aiemmin aiheuttaa ulkopuolisuuden tunteita. Kysyttäessä, milloin hän oli ensimmäistä kertaa ajatellut, ettei ole cissukupuolinen, P vastasi:

Mä niinku tiesin sen sillai tavallaan heti kun mä kuulin ne sanat [muunsukupuolinen ja sukupuoli-eton], (...) mutta mulla oli tavallaan niitä kokemuksia jo sieltä ala-asteelta asti, oikeestaan. Et mä tiesin et mä jollain tapaa en kuulu joukkoon ja mä jollain tapaa teen sukupuolta väärin.

Termien löytäminen siis sanoitti olemassa olevaa kokemusta sukupuolesta ja auttoi ymmärtämään sitä normatiivisen sukupuolikäsityksen ylittävillä tavoilla (vrt. Keenan 2017, 541; Juvonen 2019). Oma tapa tehdä sukupuolta ei ollutkaan väärä vaan vain valtavirtaan nähden erilainen.

Tutkimuksemme osallistujat ovat olleet sukupuolipohdintojensa kanssa ison osan lapsuudestaan ja nuoruudestaan yksin. Monet olivat sitä mieltä, että heidän elämänsä olisi voinut mennä toisin, jos koulussa olisi saanut enemmän informaatiota sukupuolen moninaisuudesta. Asiallinen informaatio olisi nopeuttanut ja selkeyttänyt omaa identiteettipohdintaa sekä vähentänyt yksinäisyyden ja erilaisuuden tunnetta ja painetta mukautua itselle sopimattomiin normatiivisiin muotteihin. E kuvaa ajatuksiaan aiheesta seuraavasti:

Must tuntuu et se ois ollu tavallaan helpompaa, tai siihen ei olis liittyny niin paljon sitä sellasta kyseenalaistamista ja sitä 'onks tää kokemus niinku oikeesti aito ja validi'. (...). Musta tuntuu et se olis ollu jotenki ehkä yksinkertasempaa, ja siis myös silleen (...) et se ois myös ympäristön silmissä normaalimpaa ja siitä ei tarvis tapella niin paljon.

Sukupuolen toisin tekeminen

Kaikesta normatiivisuudestaan huolimatta peruskoulu tarjosi toisinaan tilaisuuksia sukupuolen toisin tekemiseen. Esimerkiksi paritanssitunnit saattoivat tarjota tytöksi syntymässä määritellyille oppilaille mahdollisuuden pojan roolissa tanssimiseen tilanteessa, jossa parit eivät menneet tasan. Myös koulunäytelmissä miesroolien esittäminen saattoi olla tytöiksi luetuille oppilaille mahdollis-

ta ja hyväksytyä. M kertoi kannustavasta opettajasta, joka tuki hänen maskuliinista sukupuolenilmaisuaan konkreettisoin teoin: ”Silloinki kun mä sannoin sille että mä haluun laittaa jonneki kevätkuuhlaan puvun takin niin se kysy että minkävärisen krakan mä haluan ja se osti mulle sen krakan.” A kuvasi yläkoulun teemapäivää, jossa oppilaat pukeutuivat ”vastakkaisen sukupuolen” vaatteisiin. Tämä synnytti viikkoja kestäneen leikin, jossa kaverit kohtelivat häntä poikana:

Aloin jopa unelmoida elämästä, jossa kaikki olisi ollut samoin, mutta olisin vain sattunut syntymään poikana. Kaverini pitivät leikkiä hauskana ja opettajatkin tuntuivat vain naureskelevan, (...) mutta kukaan heistä ei tainnut käsittää, miten tosissani olin. Lopulta leikki kuitenkin loppui, kaverini palasivat kutsumaan minua syntymänimelläni ja minä hyväksyin taas osani tytön roolissa. Vasta vuosia myöhemmin tajusin, miksi olin pitänyt niin kovasti Maken esittämisestä.

Omissa sukupuolipohdinnoissa ja sukupuolen toisin tekemisen käytännöissä ystävien ja yksittäisten opettajien tuki oli ollut osalle merkittävää. Etenkin toisten sateenkaarinuorten kanssa saattoi olla oma itsensä ja puhua sukupuolestaan vapaasti (vrt. Taavetti ym. 2020). V kertoi, että ”yläkoulussa ne koulukaverit olivat hyvin sateenkaaren kirjavaa väkeä, (...) että siellä ja heidän kanssaan asiasta puhuminen oli vaan semmosta että no totta kai sää oot mies -tyyppistä, että niiden kanssa pysty puhuun siitä oikeinkin hyvin.”

Sukupuolen toisin tekeminen oli tilannesidonnaisesti mahdollista erityisesti tytöiksi syntymässä määritellyille oppilaille. Normatiivisten sukupuoliroolien voidaankin katsoa joustavan helpommin feminiinisestä maskuliiniseen suuntaan kuin toisin päin (ks. Lehtonen 2023, 280). Näin ollen pojiksi syntymässä määritellyillä oppilailla voi olla koulumaailmassa vastassaan jyrkemmät raamit sille, miten sukupuolta saa ja ei saa teh-

dä. Toisaalta havaintoomme vaikuttaa myös aineistomme laatu, sillä valtaosa osallistujistamme oli tyttöiksi syntymässä määriteltyjä.

Sukupuolittainen kasvatustavoitteesta todeksi?

Kuten analyysimme osoittaa, peruskoulu on monin tavoin binäärisesti sukupuolittunut instituutio. Sukupuolittuneet käytännöt ovat enimmäkseen piileviä, eli ne muodostuvat itsestäänselvyyksinä pidetyistä oletuksista, joita ei huomata tai huomioida. Sukupuolittuneisuus läpäisee peruskoulun kaikki tasot formaalista opetuksesta informaaleihin vuorovaikutussuhteisiin. Koulun sukupuolittuneisiin rakenteisiin kuuluvat paitsi odotukset siitä, millaisia tyttöjen ja poikien kuuluu olla ja miten heitä tulee kohdella, myös oletus siitä, että kaikki oppilaat ovat yksiselitteisesti ja pysyvästi jaettavissa tyttöihin ja poikiin. Tutkimuksemme osallistujien yritykset poiketa näistä cisheteronormatiivisista oletuksista tuovat näkyviin, miten monella eri tavalla koulu on sukupuolittunut ja sukupuolitettu.

Vaikka omaa sukupuoli-identiteettiä oli mahdollista pohtia yksittäisissä tilanteissa, osallistujiemme koulukokemuksiin kuului myös hämmennystä, epätietoisuutta ja väkivaltaa. Havaintomme vastaa aiempaa tutkimusta koulun normatiivisesta sukupuolittuneisuudesta, jossa tilaa erilaisuudelle ei ole (mm. Lahelma 2011; Lehtonen 2003; 2023; Taavetti 2015). Opetussuunnitelma lupaa, että ”[o]ppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.” (POPS 2014, 15.) Osallistujiemme kohdalla tämä lupaus ei kuitenkaan toteutunut. Havaintojemme myötä esitämmekin, että koulun sukupuolittuneet normit ja käytännöt eivät vastaa kasvatuksen tavoitteita sukupuolten tasa-arvosta ja oppilaiden yhdenvertaisesta koh-

telusta etenkin sukupuoli-vähemmistöihin kuuluvien kohdalla. Peruskoulu ei tarjonnut osallistujillemme riittävästi tilaa, tukea, eikä tietoa, jotta sukupuoliin toisin ilmaisevat tai sukupuoli-identiteettiään pohtivat oppilaat olisivat voineet vapaasti kasvaa ja kehittyä koulussa. Kuitenkin osallistajat toivat monin tavoin esiin myös sen, miten koululla ja koulun aikuisilla on valta ja mahdollisuus tehdä koulussa tilaa sukupuolen moninaisuudelle usein hyvinkin pienin toimenpitein (vrt. Lahelma 2011; Keenan 2018).

Kysyttäessä, millaisen viestin osallistujamme halusivat kouluihin lähettää, vastaukset olivat yksimielisiä: he toivovat sukupuolen moninaisuuden parempaa huomiointia. Esitämmekin, että kouluihin tarvitaan vahvempaa sitoutumista sukupuolittaiseen kasvatukseen, jotta opettajilla olisi herkkyyttä tunnistaa paitsi oppilaiden yksilöllisyys suhteessa sukupuoleen, myös vallitsevat yhteiskunnalliset normit ja rakenteet sukupuolen ympärillä sekä näiden yhteentörmäykset kouluyhteisössä (vrt. Opetushallitus 2022; Jääskeläinen ym. 2015). Lisäksi sukupuolittainen kasvatustavoite tulee ymmärtää lähtökohtaisesti sukupuolen moninaisuuteen perustuvaksi lähestymistavaksi. Tämä lähtee tiedon ja koulutuksen lisäämisestä, sillä sukupuolittuneiden rakenteiden tuntemus ja ennen kaikkea niiden murtaminen on Lahelman (2011, 91; 2023, 262) mukaan ollut opettajankoulutuksessa vuosikymmenten ajan puutteellista. Sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen tulisi hakea apua transtutkimuksesta ja etenkin transpedagogiikan käsitteestä ja periaatteista (ks. esim. Keenan 2018; Malatino 2015). Lisäksi tarvitaan enemmän tutkimusta siitä, miten opettajien tietämystä sukupuolen moninaisuudesta voidaan vahvistaa ja sukupuoli-vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten hyvinvointia tukea.

Osallistujiemme koulumaailmaa koskevat toiveet eivät olleet erityisen radikaaleja vaan

loppujen lopuksi hyvin inhimillisiä. Sukupuolitietoisien kasvatuksen tuominen osaksi koulujen arkipäivää auttaisi osaltaan näiden toiveiden täyttämässä. Sukupuolen moninaisuuden huomioon ottaminen on läsnä nykyisen opetus suunnitelman tavoitteissa (POPS 2014, 18), vaikkakin vain maininnan tasolla. Tämä maininta on kuitenkin merkityksetön, jos opettajien puutteellinen tietotaso ja peruskoulun rakenteet estävät tasa-arvotavoitteiden toteutumisen käytännössä. Transpedagogiikan näkökulmasta uudelleenrakennettu sukupuolitietoinen kasvatusta auttaisi ennen kaikkea sukupuolen moninaisuutta pohtivia lapsia ja nuoria. Lisäksi se mahdollistaisi kaikille muillekin oppilaille avarakatseisemman ja sukupuolinormeista vapaamman kasvualustan. Kuten osallistujamme O sanoo: ”Sehän on vaan kaikille hyväks et me päästään tommotteista tosikin jäykistä näkemyksistä tästä eroon.” Sukupuolitietoista kasvatusta ei näin ollen tulisikaan jättää opetus suunnitelman korulauseeksi, vaan se tulisi konkretisoida osaksi koulujen arkea.

Lähteet

- Alasuutari, Varpu & Kondelin, Sade & Tainio, Luca & Toriseva, Roosa & Vähäpassi, Valo (2017) Trans-tutkimuksen ja intersukupuolisuuden tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä. *Sukupuolentutkimus* 30 (1), 2–14.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2013) *Kasvatussosiologia* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Atkinson, Robert (2014) The Life Story Interview as a Mutually Equitable Relationship. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein & Amir B. Marvasti & Karyn D. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 115–128.
- Benjamin, Saija & Koirikivi, Pia & Kuusisto, Arniika (2022) Nuorten elämänkulun haasteita ja vastoinkäymisiä. Näkökulmia resilienssiin kestävästä hyvinvoinnin teorian valossa. *Nuorisotutkimus* 40 (3), 59–76.
- Berg, Päivi & Kokkonen, Marja (2020) ”Ei tehdä mitään numeroa”: heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhe-tavoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista. *Kasvatus* 51 (3), 343–355.
- Broady, Donald (1989) *Piilo-opetus suunnitelma*. (3. painos.). Tampere: Vastapaino.
- Collins, Patricia Hill (1986/2004) Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. Teoksessa Sandra Harding (toim.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. Lontoo: Routledge, 103–26.
- Compton, D’Lane (2018) How Many (Queer) Cases Do I Need? Thinking Through Research Design. Teoksessa D’Lane Compton & Tay Meadow & Kristen Schilt (toim.) *Other, Please Specify: Queer Methods in Sociology*. Oakland: University of California Press, 185–200.
- Estola, Eila & Uitto, Minna & Syrjälä, Leena (2017) Elämäkertahaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen & Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Harding, Sandra 2004. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. Teoksessa Sandra Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. Lontoo: Routledge, 1–15.
- Jaggar, Alison (1983/2004) Feminist Politics and Epistemology: The Standpoint of Women. Teoksessa Sandra Harding (toim.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. Lontoo: Routledge, 55–66.
- Juvonen, Tuula (2019) Nimeämisen mahti: Sukupuolta ja seksuaalisuutta kuvaavien termien suhteisuudesta. *SQS: Suomen queer-tutkimuksen seuran lehti* 13 (1–2), 1–22.
- Jääskeläinen, Liisa & Hautakorpi, Johanna & Onwen-Huma, Hanna & Niittymäki, Hanna & Pirttijärvi, Anssi & Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri (2015) Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015 (5). Helsinki: Opetushallitus.
- Keenan, Harper (2017) Unscripting Curriculum: Toward a Critical Trans Pedagogy. *Harvard Educational Review* 87 (4), 538–556.
- Kondelin, Sade (2017) ”If I Could Touch It, It Would Be Something Sticky and Cold”: Gender Dysphoria as an Embodied Experience. *Lambda nordica* 22 (1), 15–37.
- Kouluterveyskysely (2021) Sukupuolivähem-

- mistöjen tulokset. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/documents/10531/3554284/KTK2021-taulukot-sukupuolivahemmistot-FI.pdf/c2b63fab-41fa-00ae-1abf-1033635182a7?t=1656333051663> (Viitattu 18.4.2022.)
- Lahelma, Elina (2023) Controversies and Challenges in the History of Gender Discourses in Education in Finland. Teoksessa Martin Thrupp & Piia Seppänen & Jaakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer Nature, 257–272.
- Lahelma, Elina (2011) Sukupuolittietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 42 (1), 90–95.
- Lahelma Elina & Gordon, Tuula (2003) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, Elina (2002) Gendered Conflicts in Secondary School: Fun or Enactment of Power? *Gender and Education* 14 (3), 295–306.
- Lahti, Annukka & Aarnio, Kiia & Moring, Anna & Kerppola, Jenni (toim.) (2020) *Perhe- ja läheissuhteet sateenkaaren alla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, Jukka (2023) Rainbow Paradise? Sexualities and Gender Diversity in Finnish Schools. Teoksessa Martin Thrupp & Piia Seppänen & Jaakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer Nature, 273–288.
- Lehtonen, Jukka (2003) *Seksaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malatino, Hil (2015) Pedagogies of Becoming: Trans Inclusivity and the Crafting of Being. *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 2 (3), 395–410.
- Marjanen, Päivi (2012) *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. Turku: Turun yliopisto.
- Opetushallitus (2022) Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sukupuolittietoinen-opetus-ja-ohjaus> (Viitattu 27.6.2022.)
- POPS. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rautiainen, Matti & Husso, Marita & Piippo, Sisko (2022) Aineenopettajaksi opiskelevien koulukokemuksia sukupuolittuneesta väkivallasta. *Kasvatus ja aika* 16(4), 101–115.
- Sares-Jäske, Laura & Jehkoi, Aino & Rantanen, Emmi & Lehtonen, Jukka (2024) Transnuorten tyytyväisyys elämään – voimavaratekijät liittyvät hyvin ihmisiin ja arvostavaan vuorovaikutukseen. *Tutkimuksesta tiiviisti 5/2024*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. <https://www.julkari.fi/handle/10024/148637> (Luettu 14.3.2024.)
- Taavetti, Riikka (2015) *Olis siistää, jos ei tarvis määrittellä – kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus*. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 81. Setä-julkaisuja 24.
- Taavetti, Riikka & Alanko, Katariina & Hästbacka, Noora & Lehtonen, Jukka & Palojärvi, Inka (2020) Sateenkaareva nuoruus ja merkitykselliset ihmissuhteet. Teoksessa Annukka Lahti & Kiia Aarnio & Anna Moring & Jenni Kerppola (toim.) *Perhe- ja läheissuhteet sateenkaaren alla*. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- Tainio, Liisa & Palmu, Tarja & Ikävalko, Elina (2010) Opettaja, oppilas ja koulun sukupuoli. Teoksessa Markku Suortamo & Liisa Tainio & Elina Ikävalko & Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Juva: Ps-kustannus, 13–22.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2017) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Gummerus.
- Valaskivi, Liekki (2019) *”Informoikaa itseänne ja olkaa avomielisempiä”*: Sukupuolivähemmistöjen kokemuksia suomalaisesta peruskoulusta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201907042423> (Viitattu 31.7.2023.)
- Vuorikoski, Marjo (2003) Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.