



Turun yliopisto  
University of Turku

## EI-HETEROJEN KOULUKOKEMUKSIA HETERONORMATIIVISUUDESTA

Noora Tallila  
Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus  
Turun Yliopisto  
Marraskuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

TALLILA, NOORA: Ei-heterojen koulukokemuksia heteronormatiivisuudesta

Pro gradu -tutkielma, 41 s., 8 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2018

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan heteronormatiivisuuden ilmenemismuotoja ei-heterojen nuorten aikuisten koulukokemuksissa. Heteronormatiivisuus tarkoittaa sitä, että heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja heteroseksuaalinen feminiinisyys ymmärretään ainoina, itsestään selvinä tai luonnollisina lähtökohtina seksuaalisuudelle ja sukupuolelle. Ne esitetään parempina tai oikeampina vaihtoehtoina muiden mahdollisuuksien rinnalla. Tutkielmassa tarkasteltiin ei-heterojen nuorten aikuisten kouluaikaisia muistoja sekä kokemuksia ja erityisesti sitä, ilmenikö heteronormatiivisuus opettajan toiminnassa, liikunnan ja käsityön oppiaineissa sekä koulun käytänteissä.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin kyselyn avulla. Vastaukset analysoitiin ja taulukoitiin sisällön analyysin keinoin. Tutkittavien koulukokemusten havaittiin kertovan heteronormatiivisuuden ilmenemisestä, mutta myös sen kyseenalaistamisesta koulussa, sen käytännöissä ja arkisissa tilanteissa. Opettaja kohteli oppilaitaan ennakko-oletustensa mukaisesti, mutta myös kyseenalaisti toiminnallaan vallitsevia heteronormeja. Liikunnan ja käsityön oppiaineet ilmensivät selvimmin stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Koulussa heteronormia rikkovien näkyminen ilmeni vaihtelevasti. Tietoisuus heteronormatiivisista käytänteistä onkin keskeistä kehitettäessä koulumaailman tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Avainsanat: heteronormatiivisuus, koulu, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sukupuoli, seksuaalisuus, ei-heteroseksuaalisuus

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TASA-ARVO .....	3
2.1	Sukupuoli .....	3
2.2	Lainsäädäntö.....	5
2.3	TASUKO-hanke .....	6
2.4	Opetussuunnitelma .....	7
3	HETERONORMATIIVISUUS .....	9
3.1	Heteronormatiivisuus koulussa .....	11
3.1.1	Homottelu .....	14
3.1.2	Liikunta ja käsityö.....	15
3.1.3	Seksuaalikasvatus.....	16
4	TUTKIMUSONGELMAT .....	18
5	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	19
5.1	Kysely .....	20
5.2	Sisällönanalyysi.....	21
6	TULOKSET.....	23
6.1	Opettajan toiminta .....	24
6.2	Oppiaineet .....	25
6.3	Koulun arki.....	29
7	POHDINTA.....	32
7.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	34
7.2	Jatkotutkimus ja johtopäätökset .....	36
	LÄHTEET .....	37
	LIITTEET.....	42

# 1 JOHDANTO

Tasa-arvoa tulee toteuttaa koulutuksessa ja opetuksessa niin, että tytöillä ja pojilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen ja että opetus sekä oppiaineisto tukevat tasa-arvoa (Laki 1986/609 5§). Kansainvälisesti Suomea pidetään maana, jossa tasa-arvoasiat on hoidettu hyvin, mutta kuitenkin maassamme on edelleen vakavia tasa-arvo-ongelmia, joiden eteen on tehtävä jatkuvasti tasa-arvotyötä (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander 2016, 9).

Lehtosen (2003a, 27) mukaan seksuaalisuus ja sukupuoli ovat konstruktioita, joita ihminen ylläpitää vuorovaikutuksessaan. Kasvatuskäytännöille ominainen heteroydinperhekeskeisyys ja sen ihannointi eivät vastaa elämän monimuotoisuutta tai lasten tarpeita, sillä lapsille toisten lasten vanhempien sukupuoli ei ole vaikea asia ymmärtää (Lehtonen 2010, 93). Heteronormatiivinen ajattelu eli hetero-olettamus on yksi suomalaisen kulttuurin keskeisistä elementeistä (Lehtonen 2003b, 75). Heteronormatiivisuus heijastuu ihmissuhteisiin, rakenteisiin, käytäntöihin ja instituutioihin (Jääskeläinen ym. 2016, 68).

Lehtosen (2015, 104) mukaan opettajat saattavat valmistua ilman, että he ovat lainkaan käsitelleet sukupuolen tai seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyviä teemoja osana koulutustaan. Opettajankoulutusta tulisi kehittää sellaiseksi, ”että opettajat voisivat koulutuksensa aikana muodostaa valmiuksia tasa-arvon edistämiseen työssään voidakseen tehdä lakisääteisen velvollisuutensa” (Hynninen 2011, 7).

Tässä laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, miten heteronormatiivisuus ilmenee peruskoulun käytännöissä ja miten näitä käytäntöjä kyseenalaistetaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin ei-heteroilta aikuisilta, joita pyydettiin muistelemaan omia peruskouluaikojaan ja vastaamaan kyselylomakkeeseen. Käsittelin kandidaatin tutkielmassani heteronormatiivisuuden käsitettä, problematiikkaa, ilmentymistä ja kyseenalaistamista kirjallisuuskatsauksen muodossa. Jatkan saman aiheen parissa sekä syvennän tietojani ja osaamistani tasa-arvon ja moninaisuuden teemoista.

Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään tasa-arvoa sukupuolen, lainsäädännön, opetussuunnitelmatekstien ja TASUKO-hankeen avulla. Kolmannessa luvussa

määritellään heteronormatiivisuuden käsite ja luodaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Neljännessä luvussa esitellään tutkimusongelmat. Viidennessä luvussa keskitytään tutkimusmenetelmiin. Kuudennessa luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Seitsemäs luku puolestaan on omistettu pohdinnalle, tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille sekä johtopäätöksille.

## 2 TASA-ARVO

Tasa-arvo on yksi länsimaisen kulttuurin itseisarvoista, ja Suomessa sillä viitataan yleensä naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon (Hynninen 2011, 7). Vuonna 1988 Opetusministeriön Tasa-arvokokeiluvaliokunnan mietinnössä todetaan, että ”opettajien peruskoulutuksessa on annettava tuleville opettajille valmiudet edistää työssään sukupuolten välistä tasa-arvoa” (Komiteanmietintö 1988:17). 20 vuotta myöhemmin Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) -hankkeen tarkoituksena oli edistää tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta koskevaa kehittämistyötä kaikissa opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa (Lahelma 2011, 90; Lehtonen 2011, 1). Vuodesta 2015 peruskoulut ovat olleet lailla velvoitettuja tekemään tasa-arvosuunnitelman (Laki 2014/1329). Uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18) yhtenä perusopetuksen tehtävänä mainitaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Bedfordin, Lehdon, Lehtorannan, Vilkan ja Lehtosen (2011, 150) mukaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymyksien tulisi kattaa kaikki koulun oppiaineet ja säännöt. Lampelan ja Lahelman (1996, 238–239) mukaan ”tasa-arvoa tukeva koulun ilmapiiri sekä tyttöjen ja poikien ominaisuuksien yhtäläinen arvostaminen ja heidän rohkaisemisensa murtamaan kapeita sukupuolimalleja loisivat kaikille paremmat valmiudet perhe-, työ- ja yhteiskuntaelämään – muuttamaan maailmaa tasa-arvoisempaan suuntaan.”

### 2.1 Sukupuoli

Koulun kasvatustavoitteena on tasa-arvon edistäminen. Tämä tarkoittaa, että tytöille ja pojille annetaan sukupuolesta riippumatta valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä perhe- ja työelämässä. (Lampela & Lahelma 1996, 225.) Jotta ymmärrämme koulun tutkimuksessa sukupuolta käsitteenä, se voidaan jakaa biologiseen (*sex*) ja sosiaaliseen (*gender*) sukupuoleen. Aiempi viittaa naisten ja miesten ruumiillisiin eroihin eli biologisiin ominaisuuksiin ja jälkimmäinen taas viittaa kulttuurisessa viitekehyksessä muotoutuneisiin käsityksiin naisten ja miesten olemuksista, jotka saattavat olla stereotyyppisiä. (Gordon & Lahelma 1991, 154.) Sukupuolet ovat sosiaalisesti tuotettuja ja erilaisia, mutta eivät vastakkaisia, niin kuin

vallitsevassa järjestelmässä ajatellaan. Sukupuolten vastakkaisuus on juurtunut syvälle kulttuuriimme, eikä sitä osata kyseenalaistaa. (Lahelma & Gordon 1999, 94.)

Termi ”vastakkainen sukupuoli” (*opposite sex*) asettaa sukupuolet lähtökohtaisesti vastakkain ja korostaa niiden erilaisuutta (Ingraham 2005, 2). Sukupuolella on erityinen luokitus: kaksijakoisena se ohjaa etsimään ja rakentamaan eroja, ja samalla muodostuu hierarkkinen suhde, jossa toinen on toista arvokkaampi (Hynninen 2011, 7). Miehisuus on normi ja naisellisuus on toissijaista (Gordon & Lahelma 1992, 320). Jäykät ja kaksijakoiset sukupuolimallit opitaan jo koulumaailmassa ja muut vaihtoehdot hiljennetään ja jätetään huomiotta (Thompson-Lee 2017, 11). Sukupuoli kietoutuu moniin muihinkin luokituksiin, esimerkiksi ikään, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan ja etnisyyteen. Lisäksi se liittyy valtaan ja on kaksijakoisena hierarkkinen suhde, jossa maskuliinisuus on feminiinisyttä arvokkaampaa. (Lahelma 2011, 92.)

Gordonin ja Lahelman (1991, 174) mukaan uskominen sukupuolten tasa-arvoon ja koulujen sukupuolineutraaliuuteen voi tapahtua ilman, että huomataan tyttöihin ja poikiin kohdistuvan erilaisia odotuksia. Koulu on sukupuolittunut yhteisö, mikä voi ilmetä esimerkiksi tiloista, vaatetuksesta tai oppiaineista, jotka on tarkoitettu vain toisen sukupuolen käytettäväksi (Löfström 2007, 88). Sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolittuu, kun se kohtaa yhteiskunnan sukupuolitetut kulttuurit ja rakenteet sekä ihmisten itsestään selvät oletukset siitä, mikä on toivottavaa, mahdollista tai kiellettyä tytöille ja pojille (Lahelma 1992, 56). Yksilöt, jotka eivät mukaudu normeihin miesten maskuliinisuudesta ja naisten feminiinisydestä, voidaan poissulkea ja sivuuttaa yhteisöissä (Thompson-Lee 2017, 10).

Kaikkiin lapsiin, nuoriin ja aikuisiin kohdistuu päivittäin satoja sukupuoleen liittyviä vaatimuksia ja odotuksia, joihin pyritään vastaamaan, minkä kautta tulemme osaksi kulttuuria ja ihmisyyttä. Kun tiettyjä tekoja toistetaan tarpeeksi paljon ja jatkuvasti, niin muodostuu mielikuva ”oikeanlaisesta” sukupuoli ajattelusta ja -ilmaisusta. Kehoon sidottu sukupuoli hahmottuu itselle ja toisille vuorovaikutuksen avulla. (Lehtonen 2003a, 26.) Sukupuolittaminen on kulttuuristen sukupuoli oletusten heijastamista, vahvistamista ja siirtämistä eteenpäin. Opettaja voi antaa oppilailleen implisiittisesti palautetta ja ohjeita siitä, miten ja minkälaisia heidän tulisi olla tyttöinä ja poikina. Yksilöt saavat sukupuolittavaa ohjeistusta ja palautetta elämässään monelta suunnalta. Opettaja ja koulu eivät ole ainoita sukupuolittajia, vaan myös vanhemmat, sukulaiset, toverit, media ja

populaarikulttuuri ovat osa tätä prosessia. Opettaja on oppilailleen tiedollinen ja eettinen auktoriteetti, erityisesti alemmilla luokilla, joten hänen tapansa toimia ja ajatella sukupuolten suhteen voi olla oppilaiden kannalta merkittävä. (Löfström 2007, 91–92.)

Löfströmin (2007, 92) mukaan opettajan tulisi tiedostaa koulun rooli sukupuolittamisen prosessissa kohdellakseen oppilaitaan tasa-arvoisesti ja tarjotakseen heille turvallisen ympäristön kehittyä ja kasvaa omanlaiseensa tyyliin olla mies tai nainen. ”Sukupuolietoisuus merkitsee opettajien valppautta tilanteissa, joissa sukupuoleen liittyvät itsestään selvät oletukset saattavat esimerkiksi rajata tyttöjen tai poikien toimintatapoja” (Lahelma 2011, 92). Tiedostamattaan opettaja saattaa suhtautua poikiin ja tyttöihin niiden käsitysten perusteella, joita hänellä on tytöistä ja pojista (Lahelma & Gordon 1999, 95). Koulun toimintatapojen muutos kohti tasa-arvotavoitetta on hidas prosessi, sillä naisten ja miesten väliseen suhteeseen liittyvät eriarvoisuudet ovat syvällä niin ajattelutavoissamme, kulttuurissa kuin yhteiskunnan rakenteissa (Lampela & Lahelma 1996, 228). On tärkeää keskustella tyttöjen ja poikien erilaisista rooleista koulussa ja koko yhteiskunnassa, sillä ”vain puhumalla niistä ja tiedostamalla ne, on mahdollista saada aikaan muutosta” (Ruusunen 2005, 15).

## 2.2 Lainsäädäntö

Tasa-arvoa tulee toteuttaa koulutuksessa ja opetuksessa niin, että tytöillä ja pojilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen ja että opetus sekä oppiaineisto tukevat tasa-arvoa (Laki 1986/609 5§). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta on säädetty tarkoituksenaan estää myös sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä (Laki 1986/609 1§). Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan henkilön omaa kokemusta sukupuolestaan, mikä on usein sama, mitä syntymässä on määritelty (Jääskeläinen ym. 2016, 66). Yhdenvertaisuuslaki on säädetty yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja syrjinnän ehkäisemiseksi. Syrjintä seksuaalisen suuntautumisen perusteella on laissamme kielletty. (Laki 2014/1329 8§.)

Kouluissa tasa-arvoa edistetään tasa-arvosuunnitelmalla. Koulutuksen järjestäjä on vastuussa oppilaitoskohtaisen suunnitelman laadinnasta yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Suunnitelma sisältää selvityksen tasa-arvotilanteesta, toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi ja arvion aiempien toimenpiteiden toteutumisesta ja tuloksista.



Tasa-arvosuunnitelman voi sisällyttää osaksi opetussuunnitelmaa ja se voidaan laatia enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan. (Laki 2014/1329 5a§.)

Opettajan tulee toimia ammatissaan tasa-arvoisesti sukupuolen suhteen (Laki 1986/609 5§). Sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnittelu ovat välineitä turvallisemman oppimisympäristön takaamiseksi (Lehtonen 2009, 472). Lisäksi tasa-arvosuunnittelu on jatkuvaa kehitystyötä (Lehtonen 2010, 95). Tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki täydentävät toisiaan ja niitä yhdistää syrjinnän kieltö (Jääskeläinen 2016, 8).

### 2.3 TASUKO-hanke

TASUKO (Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa) on Opetusministeriön vuosina 2008-2011 rahoittama projekti, jonka tarkoituksena oli kehittää opettajankoulutusta antavia yliopistoja mainittujen teemojen suhteen (Lehtonen 2011, 1). Lahelman (2011, 94) mukaan opettajankoulutukseen tarvitaan sukupuolitietoisuutta käsittelevää ainesta pakollisena, jottei yksikään opiskelija voi valmistua opettajaksi tietämättä häntä velvoittavasta tasa-arvolaista. Lisäksi opiskelijoille on hyvä antaa tilaisuus miettiä sitä, millaisin keinoin teemme jatkuvasti sukupuolieroja. (Lahelma 2001, 94.) Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus tarkoittaa tietoisuutta koulun käytännöissä rakentuvista erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista eroista ja eriarvoisuuksista sekä tietoisuutta siitä, että käytäntöjä on mahdollista muuttaa (Hynninen 2011, 8).

Lahelman (2011, 91) mukaan TASUKO-hankkeen yhteydessä tehdyt selvitykset opettajankoulutuslaitosten opetuksesta ja opetussuunnitelmien kirjallisuudesta viittaavat siihen, että vuoden 1988 Komiteanmietinnön tavoitteiden siirtyminen käytäntöön ennen TASUKO-hanketta oli varsin vähäistä. Hynnisen (2011, 24) mukaan vuonna 1988 laadittu teksti vaikuttaa vielä 2000-luvun alussa tuoreelta ja ajankohtaiselta. TASUKO-hankkeen tavoitteena oli antaa opettajille ja opettajankouluttajille selviytymiskeinoja vaatimuksesta opettaa sukupuolitietoisesti ja mahdollisuus keskustella aiheista sekä jakaa kokemuksia, eivätkä nämä tavoitteet poikkea paljoa tasa-arvokokeilutoimikunnan jo vuonna 1988 esittämistä linjauksista (Lahelma 2011, 94–95). Koulutuksen käytännöissä hankkeen aikana ja sen jälkeen tapahtuvien muutosten seuraukset voivat tulla näkyviin vasta vuosikymmenten kuluttua (Hynninen 2011, 62).

NORD-LILIA-projekti (Arnesen 1999, 9–10) on vastaavanlainen kansainvälinen tutkimus aiheesta, joka on toteutettu vuosina 1992–1994 koskien sukupuolta ja tasa-arvoa opettajankoulutuksessa. Hankkeeseen osallistuivat kaikki Pohjoismaat. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tavoitteena oli tasa-arvo opettajankoulutuksen sisällöissä ja menetelmissä. (Arnesen 1999, 9–10.) Suomessa ja muissa Pohjoismaissa kokemukset sukupuolitietoisuuden integroimisen haasteellisuudesta opettajankoulutukseen ovat hyvin yhteneväiset (Hynninen 2011, 39). Toisaalta Hynninen (2011, 34) myös toteaa, että Suomessa on paljon tasokasta sukupuoleen liittyvää koulu- ja koulutustutkimusta. Niiden yhteydessä on tarkasteltu myös opettajien asemaa ja työskentelyä, mutta sukupuolinäkökulmainen opettajuuden ja opettajankoulutuksen tutkiminen on riittämätöntä. (Hynninen 2011, 34.)

## 2.4 Opetussuunnitelma

”Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.” Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta. Perusopetuksen kehittämistä ohjaavat tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. (Opetushallitus 2014, 15.) Opetussuunnitelma ja lainsäädäntö ohjaavat opettajien ja koulujen toimintaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Opetussuunnitelma on merkittävä side yhteiskunnan ja koulun välillä, sillä se heijastaa ihmiskäsitystä, arvoja ja näkemyksiä koulun tehtävästä (Lahelma 1992, 40).

Lampelan ja Lahelman (1996, 226) mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet antavat sukupuolineutraalin kuvan koulusta, sillä sukupuolta, tyttöjä ja poikia ei mainita montaa kertaa. Lahelman ja Gordonin (1999, 178) mukaan vuosien 1985 ja 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelmissa ei juuri esiinny tyttöjä ja poikia. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa maininnat sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyen ovat vielä vähäisempiä kuin edellisessä vastaavassa asiakirjassa (Lampela & Lahelma 1996, 226). Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sana ”tasa-arvo” mainitaan 22 kertaa, kun taas vastaavasti voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa se mainitaan 50 kertaa. Vastaavasti sukupuoli mainitaan aiemmassa viisi kertaa, kun vastaava luku voimassa olevissa perusteissa on 35. (Opetushallitus 2004; 2014.) Tasa-

arvon ja sukupuolen käsitteet mainitaan viimeisimmissä opetussuunnitelmateksteissä useammin, kun vertaillaan 2000-luvun opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelman sukupuolineutraalius voidaan tulkita tasa-arvoksi, kun tyttöjä ja poikia ei eritellä, mutta sukupuolieroja korostavien mainintojen puute ei kuitenkaan tarkoita, että suunnitelma edistäisi tasa-arvoa (Lampela & Lahelma 1996, 226). Neutraalit lausumat voivat saada sukupuolittuneita sisältöjä, kun ne siirtyvät koulutuspoliittiselta tasolta käytäntöön koulun toteuttaviksi (Gordon & Lahelma 1991, 178).

Opetussuunnitelman yksi olennaisin osuus tasa-arvo teeman suhteen todetaan perusopetuksen tehtävissä: ”Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja” (Opetushallitus 2014, 18). Toisin sanoen oppilaille annetaan opetussuunnitelman mukaan mahdollisuus rikkoa sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita ja tiedostetaan moninaisuus. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa (Opetushallitus 2014, 18).

Koulussa opetukseen ja oppimiseen sisältyy piilotettuja viestejä sukupuolesta, mikä viestii sukupuolen mukaisesta ja hierarkkisesta työnjaosta yhteiskunnassa (Gordon & Lahelma 1992, 318). Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, että koulun arjen todellisuudessa opettajat ja oppilaat oppivat paljon sellaista, mitä ei ole asetettu virallisiksi tavoitteiksi (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 257). Koulussa opettajien, opetuksen ja opetussuunnitelman, näkemysten kautta lapsille muovautuu käsityksiä siitä, mitä merkitsee olla tyttö tai poika tässä yhteiskunnassa (Lahelma & Gordon 1999, 91). Koulutuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista ja tehtävistä on siis sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttaminen. Kuitenkin Antikaisen ja muiden (2013, 279) mukaan koulun käytännöissä on useita prosesseja, jotka eivät tue tämän tavoitteen saavuttamista.

### 3 HETERONORMATIIVISUUS

1970-luvulta asti on tehty jonkin verran tutkimusta, joka etsii ratkaisuja ongelmiin, joita homoseksuaaliset henkilöt kohtaavat, myös koulumaailmassa (Tierney & Dilley 1998, 53). Yksi ensimmäisistä on Richin vuonna 1980 kirjoittama essee, jossa hän ottaa kantaa heteroseksuaalisuuden pakollisuuteen. Vielä sukupolvea aiemmin eli noin 50 vuotta sitten homoseksuaalisuus ei näkynyt koulussa, siitä ei puhuttu tai sitä ei ajateltu (Tierney & Dilley 1998, 40). Kuitenkin seksuaalisuus voi vaihdella elämän aikana, eikä ihmiskunnan historiakaan ole pelkästään heteroseksuaalinen (Ingraham 2005, 2; 2006, 313). 1990-luvun lopulla angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa alettiin käyttää usein heteronormatiivisuuden (*heteronormativity*) käsitettä heteroseksuaalista paremmuusajattelua tutkittaessa (Lehtonen 2003a, 32).

Ingrahamin (2005, 168) mukaan Richin (1980) esseettä ”Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence” voidaan pitää ensimmäisenä käännteentekevänä tekstinä, joka esitti, ettei heteroseksuaalisuus ole luonnollista tai välttämätöntä, vaan pakollista, väkinäistä, rakennettua ja itsestään selvää, mikä palvelee miesten valta-asemaa. Heteroseksuaalisuus on etuoikeutettu, luonnollinen ja kyseenalaistamaton normi (Rich 1980, 632). Ingrahamin (2006, 313) mukaan Richin panos on merkittävä aiheen aikaisissa väittelyissä.

Heteronormatiivisuus on läntisen yhteiskunnan hallitseva paradigma (Ingraham 2006, 307). Heteroseksuaalisuus on hyvä, normaali ja luonnollinen ilmaisutapa, joka asetetaan vastakkaiseksi homoseksuaalisuudelle (Ingraham 2005, 2). Hetero-normatiivisuus on tiedostamattomia ja automaattisia oletuksia heteroseksuaalisuuden luonnollisuudesta ja ei-heteroseksuaalisuuden luonnottomuudesta (Habarth, 2008, 2). Heteronormatiivisuudessa toistuu sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät perusmallit, joissa on oletuksena vastakkainen ja kaksijakoinen sukupuolirakenne, johon liittyy itsestään selvänä heteroseksuaalinen kiinnostus (Butler 1990, 22). Tämän perusteella voidaan todeta, että heteronormatiivisuuden lähtökohtana on siis tietynlaiset sukupuolinormit. Miessukupuoli dominoi ja heteroseksuaalisuus on etualla; he, jotka eivät sovi vallitsevaan paradigmaan tehdään näkymättömiksi ja vähemmän arvokkaiksi (Ingraham 2006, 308).

Butlerin (1990, 151) heteroseksuaalinen matriisi kuvaa ajatusta siitä, että seksuaalisuus ja sukupuoli ovat sidoksissa toisiinsa. Ihmiskeho oletetaan ja ymmärretään kokonaiseksi

vain, jos siihen voidaan liittää pysyvä biologinen sukupuoli, joka näyttäytyy sosiaalisesti miehillä oikeanlaisena maskuliinisuutena ja naisilla feminiinisytenä. Nämä kehoon sidonnaiset vaihtoehdot ovat vastakkaisia ja hierarkkisia eli maskuliininen on feminiinistä arvokkaampaa. Lisäksi ajatteluun liitetään itsestään selvä heteroseksuaalinen halu toista sukupuolta kohtaan. Olennaista on, että ihminen on tietyn sukupuoleinen ja hän ei voi olla toista sukupuolta, vaan biologinen ja sosiaalinen sukupuoli ovat yhtenäisiä. (Butler 1990, 151.)

Lehtonen (2003a, 26) tiivistää Butlerin ajatukset ”heteromuotiksi”, jossa sukupuolella on kaksi mahdollisuutta: arvokkaampi mies, joka haluaa naista ja jolla on biologisesti mieheksi määräytyvä keho ja vähemmän arvokkaana naisen, joka haluaa olla miehen halun kohteena ja jonka naiseuden pohjana on biologinen naisen keho.

Ingraham (2005; 2006) nimeää heteronormatiivista mallia kuvaavan ajattelunsa ’Thinking Straight’ (”*ajatella heterosti*”) -käsitteen avulla. Hänen mukaansa heteronormatiivisuus varmistaa, että heteroseksuaalista järjestystä ylläpidetään mallina ja normaalina sekä keskeisenä ja universaalina piirteenä. ’Thinking Straight’ -ajattelutapa olettaa, että heteroseksuaalisuus on luonnollisesti ilmenevää eikä sosiaalisissa kanssakäymisissä laajalti muotoutunut ja järjestetty. Se voi ilmentyä esimerkiksi juhlien tyttö/poika-istumajärjestyksessä, siviilisäädyn kysymisessä virallisissa lomakkeissa tai globaalisti taloudessa sukupuolten työnjaon suhteen. (Ingraham 2006, 315–316.)

Tutkijana luon oman käsitykseni heteronormatiivisuudesta pitkälti Lehtosen (2003a; 2003b; 2009; 2010; 2015) kirjallisuuden ja artikkelien perusteella. Lehtonen (2003a, 26–27) taas pohjaa väitöskirjassaan määritelmänsä Butlerin (1990, 151) heteroseksuaalisen matriisin käsitteeseen, jonka muotoilussa vastaavasti Butler on käyttänyt muun muassa Richin (1980, 632) pakkoheteroseksuaalisuuden käsitettä. Käyttämäni heteronormatiivisuuden käsite tässä tutkimuksessa määrittyy seuraavasti:

*”Heteronormatiivisuuteen sisältyy se, että heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja heteroseksuaalinen feminiinisyys ymmärretään ainoina, itsestään selvinä tai luonnollisina lähtökohtina seksuaalisuudelle ja sukupuolelle tai että ne esitetään parempina tai oikeampina vaihtoehtoina muiden mahdollisuuksien rinnalla”* (Lehtonen 2003a, 13).

Lehtosen (2003a, 26) mukaan kulttuurissamme valitsee ajattelutapoja, jotka määrittelevät sukupuolet tietynlaiseksi ja jotka edellyttävät yhtenäistä sukupuolta, vaikka asetettuja odotuksia on vaikea täyttää. Seksuaalisuus ja sukupuoli ovat konstruktioita, joita ylläpidetään vuorovaikutuksessa. Heteronormatiivinen ajattelumalli heijastuu ihmissuhteisiin, rakenteisiin, instituutioihin, rakenteisiin ja käytäntöihin. Heteroseksuaalinen feminiinisyys ja heteroseksuaalinen maskuliinisuus edustavat usein ainoita mahdollisuuksia olla ihminen, sillä ne ovat luonnollisia, oikeutettuja ja toivottuja. (Lehtonen 2003a, 26–27, 32.)

### 3.1 Heteronormatiivisuus koulussa

”Seksuaalisuus, sukupuoli sekä niihin liittyvä moninaisuus ja normitukset kietoutuvat osaksi arkista koulupäivää ja oppilaitoksen käytäntöjä” (Lehtonen 2015, 104).

Koulussa heteronormatiivisuus rakentuu osaksi oletuksia muiden seksuaalisuudesta, sillä kaikkien oletetaan ensisijaisesti ja automaattisesti olevan heteroseksuaalisia. Automaattinen oletus seksuaalisuudesta voi ehkäistä muunlaisten mahdollisuuksien tajuamisen ja esille tulon. (Lehtonen 2003a, 133.) Koulumaailmassa heteronormatiivisuus tekee moninaisuuden havaitsemisen ja ei-heteroseksuaalisuuden tunnistamisen vaikeammaksi (Lehtonen 2015, 106). Koulusta keskustelemista helpottaa ja vaikeuttaa se, että lähes kaikilla on kokemuksia koulusta, muttei tietenkään samasta koulusta. Koulu muuttuu, muttei samaan aikaan kaikkialla, ja erot yksittäisten koulujen välillä voivat olla suuria, ja kokemukset samassa koulussa voivat olla hyvin erilaisia. (Taavetti 2015, 80.) Koulun käytännöt vaikuttavat niihin osallistuvien ihmisten elämään ja nämä ihmiset vaikuttavat koulun käytäntöihin, jotka eivät siis ole muuttumattomia tapoja toimia, vaan ne muotoutuvat jatkuvasti koulun kulttuureissa eri tekijöiden vaikutuksesta (Lehtonen 2003a, 14). Taavetin (2015, 83) mukaan ei-heterojen nuorten arjen kuvaaminen koulussa tai heidän kohteluunsa puuttuminen on ongelmallista, jos kyseisiä henkilöitä ei nähdä edes olemassa olevana tai sellaisina, jotka olisivat läsnä koulussa.

Lehtonen (2003a, 237–243) kokosi tutkimuksensa tuloksista kymmenen kokonaisuutta heteronormatiivisuuden ilmenemistavoista koulussa, joista tähän tutkimukseen valittiin olennaisimpina vaihtoehtoina seuraavat ilmenemistavat:

- Heteroseksuaaliset suhteet esitetään itsestään selvinä ja luonnollisina, esimerkiksi seksuaalikasvatuksessa ja tietyissä odotuksissa tyttöjen ja poikien käyttäytymiselle.
- Homoseksuaalisuudesta puhutaan marginalisoiden, esittämällä se ongelmaksi, synniksi, sairaudeksi tai muuksi sellaiseksi.
- Vaikeneminen moninaisuudesta on keskeinen tapa ylläpitää mielikuvaa yhtenäistä heteroseksuaalisesta naiseudesta ja mieheydestä.
- Sukupuolten välisiä eroja korostetaan samalla, kun ”luodaan kuva sukupuolikategorian sisäisestä yhtenäisyydestä”.
- Miehet, pojat ja mieheys on etusijalla ja naiset, tytöt ja naiseus toissijaisia.
- Vääränlaiseksi koettua seksuaalisuutta ja sukupuolirajojen rikkomista kontrolloidaan ja rajoitetaan.

Nämä ilmenemistavat muodostavat kokonaisuuden siitä, miten heteronormatiivisuus koulussa voi ilmetä. (Lehtonen 2003a, 237–243.)

Sukupuolityöjärjestys tarkoittaa sitä, miten kukin ihminen määrittelee ympärillään sukupuolten välisten suhteiden ilmentymisen. Ne rakentuvat asenteista, arvoista ja kulttuurisista tiedoista. Kollektiivinen sukupuolityöjärjestys koulussa heijastaa sen yksilöiden sekä yhteiskunnan vastaavaa ajattelua. ”Koulussa sukupuolityöjärjestys on sosiaalinen rakennelma, jonka kautta koulu vaikuttaa sukupuolen kehittymiseen ja erilaisten maskuliinisuuksien ja feminiinisyysien muodostumiseen.” (Lahelma 1992, 36–37.) Lehtosen (2003a, 248–249) mukaan kouluissa vallitsee tietynlainen seksuaalinen työjärjestys, johon sisältyy suhtautuminen seksuaalisuuteen ja sen ilmenemiseen. Tämän avulla koulut voidaan jakaa kehitymisasteisiin sen mukaan, miten ne ilmentävät ja/tai kyseenalaistavat heteronormatiivisuutta (Taulukko 1).

#### Taulukko 1

Koulun kehitymisasteet heteronormatiivisuuden näkökulmasta (Lehtonen 2003a, 248)

Kehitysaste	Vaiheen ominaispiirteet
Vaihe 1	Ei-heteroseksuaalisuutta ja sukupuolirajojen rikkomista ei ole huomioitu, kaikkien oletetaan sopeutuvan heteronormatiivisiin lähtökohtiin.

Vaihe 2	Ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkominen käsitellään poikkeavuutena ja erikoisuutena. Erona ensimmäiseen vaiheeseen on kuitenkin se, että kyseisiä asioita tiedostetaan ja käsitellään, vaikka ne koetaankin erikoisuudeksi.
Vaihe 3	Ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkominen nähdään mahdollisena ja vaihtoehtona kuitenkin kyseenalaistamatta heteronormatiivisuutta. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen olemassaolo tunnustetaan, mutta heteroseksuaalisuus arvotetaan niiden yläpuolelle.
Vaihe 4	Ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkominen ovat näkyviä ja arvostettuja kuten myös heteroseksuaalisuus, perinteiset valta-asetat menettävät merkitystään kaikkien sukupuolten ja suuntautumisten ollessa yhtä lailla näkyviä ja arvostettuja.
Vaihe 5	Koulu suhtautuu kriittisesti heteronormatiivisuuteen, sukupuolten ja seksuaalisten suuntautumisten moninaisuus tunnustetaan ja huomioidaan, heteronormatiivisuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista pyritään aktiivisesti eroon. Kriittisyys heteronormatiivisuutta kohtaan läpäisee koko koulun toimintakulttuurin.

Lehtosen (2003a, 249; 2010, 101) tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista kouluista sijoittuu vaiheisiin kaksi ja kolme. Näissä vaiheissa heteronormatiivisia käytäntöjä ei vielä pyritä rikkomaan. Ei-heteroseksuaalit tunnustetaan osaksi kulttuuria, mutta heteroseksuaalit asettuvat hierarkiassa vähemmistöjen yläpuolelle (ks. Taulukko 1). Taavetin (2015, 82) mukaan opetuksessa tehtävät valinnat pohjautuvat yleensä kyseenalaistamattomaan heteroseksuaaliseen malliin; muut seksuaalisuuden tai sukupuolen mahdollisuudet esitetään poikkeuksena. Näkyessään ei-heteroseksuaalisuus tulkitaan usein ongelmaksi tai säröksi yhtenäisessä kuvassa, mikä rikkoo turvallista yhtenäisyyden kokemusta (Lehtonen 2003a). Taavetin (2015, 81) tutkimuksen mukaan ei-heterot nuoret kokevat opetuksen heteronormatiiviseksi, oppilasryhmät ahdasmielisiksi ja koulun säännöt moninaisuutta poissulkeviksi.

Asteiden neljä ja viisi saavuttamiseksi vaaditaan koko koulun toimintakulttuurin läpäisevää aktiivisuutta, toimintaohjelmaa ja asennemuutosta. (Lehtonen 2006, 78; Lehtonen 2010, 101). Lehtosen (2003a, 244) mukaan ”moniin koulun



heteronormatiivisiin käytäntöihin voi vaikuttaa ja usein jo niiden tiedostaminen muuttaa niitä”. Opettajien tai toisten oppilaiden tuki voi olla arvokasta ja nuorilla on myös kokemuksia, miten koulun normeja on haastettu (Taavetti 2015, 81). Bildjuschkinin (2015, 14) mukaan normikriittisen asenteen avulla voi tunnistaa omaan normatiivisuutta ja näin vähentää syrjintää. Heteronormatiivisten käytänteiden ehkäisy lisää kaikkien koulun toimijoiden turvallisuutta, tasa-arvoa, oppimismahdollisuuksia ja kykyä luoda elämäänsä omista lähtökohdistaan (Lehtonen 2010, 101).

### 3.1.1 Homottelu

Homottelu on henkistä väkivaltaa ja yksi kiusaamisen muoto kouluympäristössä (Karvinen 2010, 121). Homo-sanaa käytetään yleisenä haukkumasanana, eivätkä kaikki nuoret edes ymmärrä liittyy sitä seksuaaliseen suuntautumiseen. (Lehtonen 2003a, 143). Olennaista homottelussa on, että maskuliinisuudet asetetaan hierarkkiseen järjestykseen, jossa heteroseksuaalisuus on arvostetumpaa homoseksuaalisuuteen verrattuna (Lahelma 2002, 92). Homottelu on seksuaalisella käsiteellä tapahtuvaa mieheyttä ja naiseutta koskevien normien ja käsitysten rakentamista (Löfström 2007, 95). Yleensä homottelussa toista ihmistä ei ”oikeasti” luulla homoseksuaaliksi, vaan homo-sanaa käytetään muuten halventavassa ja alentavassa merkityksessä (Lehtonen 2003a, 160). Homottelu ei automaattisesti kerro haukkujan asenteista tai siitä, ymmärtääkö hän sanan merkityksen (Bedford ym.2011, 150).

Lahelman (2002, 93) mukaan ”homottelun käyttö missä tahansa merkityksessä demonstroi ja ylläpitää tehokkaasti koulun ilmapiiriä, jossa ei-heteroseksuaalisuus on vähempiarvoista”. Homoksi nimittely ja haukkuminen voi olla vahingollista muitakin läsnäolijoita kohtaan kuin vain nimittelyn kohteena oleva, sillä homottelusta voi kärsiä omasta seksuaali-identiteetistään epävarma nuori ja myös henkilö, jolla on lähipiirissään seksuaalivähemmistön edustaja (Karvinen 2010, 119). Homottelu loukkaa kyseistä ihmistä, mutta sillä on myös yleisempi vaikutus koulun sukupuolikulttuuriin, jossa se voimistaa heteronormatiivisuutta (Lahelma 2002, 93). Lehtosen (2015, 110) mukaan ”homotteluun ei osata puuttua, jos sen ajatellaan olevan merkityksetöntä sanailua”. Nimittelyn hiljainen hyväksyminen koulussa luo osaltaan ilmapiiriä, joka on luonteeltaan normatiivinen ja hankala ei-heteroille nuorille. Puuttumattomuus voi viestiä myös, ettei

se opettajien mielestä tarkoita mitään, sillä ei luokassa ole homoja. Toisaalta homottelu luo koulun heteronormatiivisiin käytäntöihin vaihtoehdon; homous on näkyvää ja mahdollista, mutta epätoivottavaa. (Taavetti 2015, 94–96.)

### 3.1.2 Liikunta ja käsityö

Peruskoulun oppiaineista liikunnassa ja käsityössä oppitunnit ovat useimmin jakautuneet sukupuolen perusteella (Lahelma 1992). Koululiikunnassa oppituntien sukupuolijako näkyy useimmiten siten, että tytöillä ja pojilla on erilliset ryhmät, joita opettaa ryhmän kanssa samaa sukupuolta oleva opettaja (Berg 2010a, 80). Jako eri oppitunneille tapahtuu käytännössä sen mukaan, luokitellaanko oppilas tytöksi vai pojaksi (Berg, Guttorm, Kankkunen, Kokko, Kuoppamäki, Lepistö, Turkki, Väyrynen & Lehtonen 2011, 106). Muissa oppiaineissa tällaista käytäntöä ei ole (Berg 2010a, 80). Löfströmin (2007, 89) mukaan tietyssä ikävaiheessa tyttöjen ja poikien jakaminen erillisiin liikuntaryhmiin saattaa olla perusteltua psykofyysisten erilaisten aikataulujen myötä, jolloin nuoret saattavat arkailla nopeassa kehitysvaiheessa olevaa kehoaan. Liikunnassa voidaan jakaa tarvittaessa opetusryhmiä joustavasti ottaen huomioon resurssit, opetuksen tavoitteet ja turvallisuuden saavuttaminen. On kuitenkin todettu, että ”liikunnan sukupuolittunut opetus vähentää sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kouluviihtyvyyttä”. (Jääskeläinen ym. 2016, 36.) Bergin (2010b, 2) mukaan yksi koululiikunnan pysyvimmistä tavoitteista on ollut luoda kiinnostus liikuntaan ja saada oppilaat harrastamaan sitä vapaa-ajallaan sekä myös aikuisena. Tällöin viihtyvyydellä on keskeinen rooli oppiaineen tavoitteiden suhteen. Lehtosen (2003a, 92) mukaan oppilaiden ajatellaan olevan kiinnostuneita tietyistä urheilulajeista ja liikunnasta sukupuolensa perusteella. Liikuntakasvatuksen haasteena onkin huomioda, ettei oppilaan sukupuoli määritä, minkä tyyppisestä liikunnasta hän on kiinnostunut (Berg ym. 2011, 107). ”Opettajan tulee pyrkiä tunnistamaan liikuntakulttuurin sukupuolittuneita rakenteita, toimintamalleja ja stereotyyppioita sekä purkamaan niitä” (Jääskeläinen ym. 2016, 44). Sukupuoleen liittyviä itsestäänselvyyksiä saattaa olla yhä hankalampaa haastaa tai kyseenalaistaa koulun arjessa, kun opetussuunnitelmatekstit ovat muuttuneet yhä sukupuolineutraalimmiksi (Berg 2010a, 81).

Koulussa käsityötä opiskellaan tekstiilityön feminiiniseksi pidetyllä alueella ja teknistä työtä maskuliiniseksi pidetyllä alueella, jotka muotoutuvat sukupuolittuneista kulttuurisidonnaisista ja perinteisistä mielikuvista, jotka ovat niin syvällä kulttuurissa, että niitä pidetään luonnollisina ja itsestään selvinä (Berg ym. 2011, 92–93). Käsityön sekaryhmät antavat mahdollisuuden oppia ymmärtämään ja hyväksymään toisen tekemän työn, tuloksen ja erilaisuuden sekä arvostamaan perinteisesti toisenkin sukupuolen käsityötä (Teittinen 1996, 313). Käsityökasvatuksen perinne sisältää ajatuksen siitä, että tyttöjä ja poikia kasvatetaan omaksumaan ”naisten” ja ”miesten” roolit yhteiskunnassa, mutta myös sen, että heteroseksuaalinen ydinperhe nähdään jokaisen tulevaisuutena. Erityisesti poikien käsityöperinteessä ja miesten urheilukulttuurissa naismaisuus ja homoseksuaalisuus nähdään kielteisinä piirteinä, mikä vaikuttaa edelleen tiedostamattomana koulun opetustapoihin, opettajankoulutusmenetelmiin ja opiskelijoiden suhtautumistapoihin. (Lehtonen 2003a, 100.)

1990-luvulla pääsääntöisesti tytöt valitsivat tekstiilikäsityön ja pojat teknisen käsityön sukupuolineutraalista opetussuunnitelmasta huolimatta (Lehtonen 2003a, 79). Vuoden 2004 Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) mukaan oppilaalle ”voidaan antaa mahdollisuus painottua käsityöopinnoissaan kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön”, mutta Bergin ja muiden (2011, 97) mukaan valinnat olivat pitkälti sukupuolittuneet, eli suurin osa tytöistä valitsi tekstiilityön ja suurin osa pojista teknisen työn. Vanha käsityön valintaperiaate sukupuolen perusteella jatkuu ja ristiriita sukupuolineutraalin opetussuunnitelman ja käytännön valintojen välillä säilyy (Lehtonen 2003a, 82). Uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 431) mukaan käsityö on yksi yhtenäinen oppiaine, eikä sen työtapoja ole jaettu tekstiilityöhön ja teknisiin töihin oppilaan valinnan mukaan, vaan molempien työtapoja on mukana koko peruskoulun ajan.

### 3.1.3 Seksuaalikasvatus

Maailman terveysjärjestön (WHO 2010, 19) julkaisemien seksuaalikasvatuksen standardien mukaan ”seksuaalikasvatuksella tarkoitetaan seksuaalisuuden kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten, vuorovaikutteisten ja fyysisten näkökohtien oppimista”. Bildjuschkinin (2015, 13) mukaan seksuaalikasvatuksen tavoitteena on oppia

ymmärtämään seksuaalisuuden eri ulottuvuuksia, seksuaalisen kehon toimintaa ja seksuaalioikeuksien kunnioittamista. Seksuaalikasvatuksen antaminen kouluissa on järkevää, sillä se tavoittaa suurimman osan lapsista ja nuorista (WHO 2010, 29). Lehtosen (2015, 105) mukaan seksuaalikasvatus voidaan nähdä laaja-alaisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella koko koulun toimintana, eikä ainoastaan yksittäisenä oppiaineen opetuksena.

Seksuaalisuus on keskeinen osa ihmisenä olemista ja se liittyy läheisesti sukupuoleen (WHO 2010, 16). Käsitteenä seksuaalisuus mainitaan ensimmäisen kerran vuonna 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa biologian ja perhekasvatuksen oppisisältönä (Lehtonen 2003a, 51). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainintoja on yhteensä kolme, ja nekin vuosiluokkien 7–9 biologian ja terveystiedon sisällöissä (Opetushallitus 2004). Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) seksuaalisuus mainitaan huomattavasti useammin muun muassa vuosiluokkien 3–6 ympäristöopin sisällöissä, yläkoulun terveystiedon sisällöissä useasti ja yhdenvertaisuuslakiin viitattaessa peruskoulun yhtenäisessä toimintakulttuurissa. Bedfordin ja muiden (2011, 148) mukaan on tärkeää, että sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus näkyy laajalti koulun arjessa, opetusmateriaaleissa, oppilaiden valinnoissa ja opettajan taidoissa.

Opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden käsitellä heteroseksuaalisuutta samoin kuin ei-heteroseksuaalisuutta monin tavoin riippuen siitä, miten opetussuunnitelman tulkitsija eli opettaja käsittää seksuaalisuuden (Lehtonen 2003a, 51–52). Seksuaalikasvatuksessa on selvää, että seksuaalivähemmistöt ja ei-heteroseksuaalisuus on nostettava esiin hyväksyttävänä elämisen vaihtoehtona (Bedford ym. 2011, 147). Lehtosen (2003a, 58) mukaan ”koulujen seksuaalikasvatuksessa vallitseva biologinen puhetapa antaa yksipuolisen ja heteronormatiivisen kuvan seksuaalisuudesta ylipäätään”. Biologiatiede ei ole riittävä pohja koulun seksuaalikasvatukselle, vaikka se onkin oppiaine, jossa seksuaalikasvatusta usein annetaan (Bedford ym. 2011, 147). Seksuaalikasvatuksen avulla ihminen saa tiedot ja taidot sekä mahdollisuuden pohtia omia asenteitaan seksuaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä (Bildjuschkin 2015, 13). Eri oppiaineiden opetussisältöihin tulisi sisällyttää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvää tietoutta laaja-alaisesti (Bedford ym. 2011, 150).

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa voi olla yksi tai useampi pääongelma, joka kattaa yleisluontoisesti ja laajasti tutkittavan alueen ja jonka alle voidaan asettaa useampia alaongelmia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 126–128; Soininen ja Merisuo-Storm 2009, 74). Tämän tutkimuksen ongelmat on asetettu tutkimuskirjallisuuden avulla.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten heteronormatiivisuus ilmenee peruskoulun käytännöissä. Pääongelmana on:

- Miten heteronormatiiviset käytännöt ilmenevät ei-heterojen koulukokemuksissa?

Alaongelmien avulla pyritään selvittämään tarkemmin käytäntöjen ilmaantuvuutta ja luonnetta sekä vastaajien näkökulmaa aiheeseen.

- Millaista opettajan toiminta on heteronormatiivisiin käytäntöihin nähden?
- Miten heteronormatiiviset käytännöt ilmenevät eri oppiaineissa?
- Millaisissa tilanteissa heteronormatiivisuutta kohdataan koulun arjessa?

Asetettuihin ongelmiin pyritään löytämään vastauksia tutkimuksen avulla. Tutkijan kiinnostus voi suuntautua tärkeäksi oletettuihin asioihin teoreettisten olettamuksien mukaisesti (Kiviniemi 2010, 74). Tulosten analysoinnin avulla on tarkoitus kuvata ilmiötä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 92) mukaan ilmiö valitaan ja rajataan tarkkaan, ja siitä kerrotaan kaikki mahdollinen, mitä saadaan irti.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiivisessa lähestymistavassa ymmärtämisellä ja tulkinnalla on keskeinen merkitys (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Kokonaisuutta pyritään ymmärtämään vastaajien kokemusten kautta. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu asioihin, joita ei pysty yksinkertaisella tavalla mittaamaan määrällisesti (Hirsjärvi ym. 2015, 161). Ihmisten muistot ja tuntemukset ovat juuri sellaisia asioita, joita ei voida mitata määrällisesti. Tarkastelun kohteena onkin ei-heterojen koulukokemukset. Ilmiöiden toistuvuus tai useus olisi mitattavissa, mutta se ei ole tämän tutkimuksen tarkoitus. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja sen moninaisuutta (Hirsjärvi ym. 2015, 161).

Tutkimustyyppi on survey-tutkimus. Tutkimus on kuvailevaa eli kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan ilmiötä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95.) Vastaajat ovat ei-heteroja. Heidän vastauksiensa avulla pyritään kuvailemaan heteronormatiivisuutta, sen ilmenemistä koulussa ja löytämään vastauksia tutkimusongelmiin.

Tutkimuksessa eettisyys huomioitiin tutkittavien suojaamisella. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, taustatiedot annettiin luottamuksellisina, vastaajat pysyivät nimettöminä, eikä tutkimuksesta aiheutunut heille vahinkoa. Lisäksi osallistujia informoitiin, ja he tiesivät, mistä tutkimuksessa on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.)

Kun tutkimus kohdistuu yksilöihin, on heillä oikeus pysyä anonyymeinä eli nimettöminä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47). Tunnistamattomuuden takaamiseksi tässä tutkimuksessa vastaajista käytetään taustatiedoista muotoutuvia tunnisteita. Usein esitetään, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan läheisessä kontaktissa tutkittaviin, mutta se ei välttämättä pidä paikkaansa (Hirsjärvi ym. 2015, 194). Tutkijana en tavannut ainuttakaan vastaajaa enkä jutellut heidän kanssaan. Tutkittavien ja heidän vastauksiensa luottamuksellisuus huomioitiin myös tulosten säilytyksessä ja raportoinnissa.

Osa laadullista tutkimusta on hypoteesittomuus. Se tarkoittaa, ettei tutkija aseta varmoja ennako-olettamuksia tutkimustuloksista. (Eskola & Suoranta 1996, 14.)

## 5.1 Kysely

Tuomen ja Sarajärven (2013, 71) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä haastattelun ja havainnoinnin ohella on kysely. Vallin (2010, 103) mukaan se on perinteisimpiä tapoja kerätä aineistoa. Kysely on tutkimusmenetelmä, jossa informaatio kerätään kirjallisesti kyselylomakkeen avulla (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130). Kyselyn käyttöä aineistonkeruumenetelmänä voidaan perustella sen helppoudella ja tehokkuudella (Hirsjärvi ym. 2015, 195). Lisäksi internet-kyselyn etuna on sen taloudellisuus (Valli 2010, 113). Varsinainen kyselylomake on sekoitus avoimia ja suljettuja kysymyksiä, johon osallistujat vastaavat (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 135). Kysymykset kysytään kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla, joten kyseessä on standardoitu kysely (Hirsjärvi ym. 2015, 193).

Vallin (2010, 103) mukaan lomakkeen kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla epämääräisiä tai johdattelevia. Aluksi on hyvä kysyä taustakysymyksiä eräänlaisina ”lämmittelykysymyksinä”, joiden jälkeen siirrytään varsinaiseen aiheeseen ja lopuksi voi kysyä ”jäähdyttelykysymyksiä”, joihin on helppo vastata. (Valli 2010 104–105.) Aluksi tässä kyselyssä vastaaja antaa itsestään taustatietoja valitsemalla valmiiksi annettuja vaihtoehtoja. Tarvittaessa hänellä on mahdollisuus kirjoittaa vastauksensa, jos sopivaa vaihtoehtoa ei ole. Suurin osa tutkimuksen kysymyksistä on avoimia kysymyksiä, joihin vastaaja kirjoittaa vastauksensa ilman ennalta-annettuja vaihtoehtoja. Lopuksi vastaaja voi halutessaan kertoa muita kommentteja aiheeseen liittyen, jättää sähköpostiosoitteensa sille osoitettuun laatikkoon ja lähettää terveisiä tutkijalle. Kyselylomake ja sen kysymykset muotoiltiin niin, että niiden avulla pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman hyvin tutkimusongelmiin. (Ks. Liite 1).

Lehtosen (2003a, 14–15) mukaan ei-heteroseksuaalit saattavat muistaa paremmin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia tilanteita, joissa seksuaalisuuden tai sukupuolen normit ovat ilmenneet koulussa; heillä voi olla enemmän motivaatiota aiheeseen liittyen ja heidän äänensä on usein tutkimuksissa jäänyt kuulematta. Jos halutaan tietää ihmisen toiminnasta ja ajatuksista, on sitä järkevintä kysyä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Karvisen (2010, 117) mukaan ihminen tunnistaa itsessään ei-heteroseksuaalisia tunteita keskimäärin 16-vuotiaana. Tavoittaakseni nuoria ei-

heteroja aikuisia tutkittavikseni otin yhteyttä Setaan, joka on suomalainen ihmisoikeusjärjestö. Olin sähköpostitse yhteydessä nuorisokoordinaattori Lotte Telakiveen, ja hänen kanssaan keskustelimme lomakkeen kysymyksistä. Keskustelumme perusteella tein taustatietokysymysten vastausvaihtoehtoihin muutamia tarkennuksia ja muokkauksia, jotta sisältö vastasi heidän edustamaansa linjaa. Kyselyn nettilinkki jaettiin Setan sisäisissä kanavissa syyskuussa 2018. Linkin yhteydessä vastaajat näkivät saatesanat (Liite 2).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on aineistonkeruun väline, joten aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2010, 70). Aineistonkeruu päättyi syyskuun lopussa ja vastauksia saatiin yhteensä kahdeksan kappaletta.

## 5.2 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti. Eskolan ja Suorannan (1996, 14) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista, jos halutaan perustietoa ilmiön olemuksesta. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tekstistä etsitään merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 104). Keskeistä on löytää ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja niiden avulla voidaan rakentaa tutkimustulosten analysointi (Kiviniemi 2010, 80). ”Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, kadottamatta sen sisältämää informaatiota” (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Keskeistä on löytää yhteinen teemojen kokonaisrakenne, joka kattaa koko aineiston (Kiviniemi 2010, 80). Sisällönanalyysi menetelmänä antaa mahdollisuuden luoda tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, mutta ne eivät ole etukäteen valittuja. Tässäkin työssä esitelty teoreettinen viitekehys ei ohjaa lopputulosta, vaan se ainoastaan suuntaa aineistolähtöisen analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.)

Aineisto koodataan helpommin tulkittaviin osioihin ja luokitellaan ja jäsennellään systemaattisesti eri teema-alueisiin (Kiviniemi 2010, 80). Koodaaminen on aineiston läpikäyntiä, kiinnostavien asioiden erottamista ja merkitsemistä sekä tekstin kuvailun apuväline. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin temasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.) Teemoittelu- ja koodausvaiheen taulukointi ilmenee Liitteestä 3.



Laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy usein kiinnostavia asioita, joita tutkija ei välttämättä ole etukäteen edes osannut ajatella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92). Tutkijan omat intressit vaikuttavat aineiston keruuseen ja aineiston luonteeseen, joten laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan se välittyy tulkinnallisen perspektiivin kautta (Kiviniemi 2010, 73). Tutkimuksen kysymyksenasettelulla ja sisällönanalyysin avulla pyritään tarkastelemaan ja kuvailemaan heteronormatiivisuutta kouluympäristössä ja vastamaan tutkimusongelmiin.

## 6 TULOKSET

Kyselyyn saatiin vastauksia yhteensä kahdeksan kappaletta, mutta yksi vastaajista ilmoitti olevansa heteroseksuaali ja tutkimuksessa keskitytään nimenomaan ei-heterojen kokemuksiin, joten hänen vastauksensa jätettiin huomiotta. Näin ollen tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän (n=7) vastaajaan vastauksista. Vastaajista neljä on sukupuoleltaan naisia, kaksi vastaajaa muunsukupuolisia ja yksi mies. Seitsemästä neljä vastasi olevansa homoseksuaaleja, yksi bi-seksuaali, yksi panseksuaali ja yksi vastaaja ilmoitti, ettei osaa eikä halua määritellä suuntautumistaan tarkasti. Vanhin vastaajista oli syntynyt vuonna 1991 ja nuorin vuonna 1995, joten iältään vastaajat ovat 23—27-vuotiaita nuoria aikuisia. Vastaajat ovat oletettavasti ikänsä perusteella käyneet peruskoulua vuosina 1998–2011. Kaikille vastaajille muodostettiin heidän antamiensa taustatietojen perusteella tunnisteet, joita käytetään vastauksien yhteydessä. Tunnisteen alkuosa kertoo vastaajan sukupuolesta, kaksi numeroa keskellä ovat syntymävuoden loppuosa ja viimeinen kirjain ilmoittaa seksuaalisen suuntautumisen. (Ks. Taulukko 2.)

Taulukko 2 Vastaajien tunnisteet

Tunniste	Taustatiedot (sukupuoli, syntymävuosi, suuntautuminen)
N94H	nainen, 1994, homoseksuaali
N93H	nainen, 1993 homoseksuaali
N91H	nainen, 1991 homoseksuaali
M93H	mies, 1993 homoseksuaali
N94B	nainen, 1994 bi-seksuaali
MS94P	muunsukupuolinen, 1994 panseksuaali
MS95X	muunsukupuolinen, 1995, ei halua määritellä

Kysely tavoitti kohderyhmänsä. Ei-heterot nuoret aikuiset kertoivat kokemuksistaan peruskoulusta eri oppiaineiden, opettajan toiminnan ja koulun arjen suhteen. Vastauksista oli pääteltävissä, etteivät kaikki olleet vastanneet samanlaisella panostuksella. Osa vastaajista osoitti selkeästi kiinnostuksensa aiheeseen, sillä kaksi vastaajaa kommentoi ”Terveisiä tutkijalle tai muuta kommentoitavaa” -kohdassa tämän olevan tärkeää tutkimusta ja kaksi vastaajaa kommentoi kokeneensa kyselyn liittyvän enemmän

sukupuolinormeihin kuin heteronormiin, mistä voi päätellä kiinnostusta tai perehtymistä aihealueeseen. Näistä vastaajista toinen ilmaisi läpi kyselyn normikriittisiä mielipiteitään. Sisällön analyysin avulla vastauksista löydettiin kaksi ydinkategoriaa, jotka ovat heteronormatiivisuuden *ilmeneminen* ja *kyseenalaistaminen*. Ilmeneminen kuvastaa tilanteita, joissa valitsevia olosuhteita tai normeja pidetään luonnollisina ja itsestään selvinä. Esimerkiksi vastaus *”liikuntatunnit olivat sukupuolittain erikseen jokaisella luokalla ja tunneilla oli eriäviä lajeja”* sijoitettiin heteronormatiivisuutta ilmentävään kategoriaan, sen sukupuolittavan sisällön takia. Vastaavasti kyseenalaistamisen kategoria muodostuu niiden vastauksien sisällöistä, joissa toiminta jollain tavalla kiistää ja vastustaa heteronormien mukaista käyttäytymistä. Esimerkiksi tähän kategoriaan sijoitettiin vastaus *”olin nuorena todella poikamainen tyttö ja yksi ”kundeista””*. Vastaajien kommentit, ilmaisut, sanavalinnat ja esimerkit joko ilmentävät heteronormatiivisuutta ja sen toteutumista käytännössä tai ne kyseenalaistavat heteronormatiivisia käytäntöjä. Vastauksien teema-alueet kohdistuvat opettajaan ja hänen toimintaansa, oppiaineisiin ja koulun arkisiin tilanteisiin. (Ks. Liite 3).

## 6.1 Opettajan toiminta

Vastaajat tulkitsivat opettajien toimintaa sen mukaan, mikä oli sallittua eri sukupuolille. Opettaja salli, mahdollisti tai asetti puitteet toiminnalle. Aineistosta nousi esille opettajien ennako-oletuksia sukupuolten suhteen, mutta myös vallitsevien normien kyseenalaistamista ja enemmistön vastaisen toiminnan mahdollistamista.

*”Poikiin usein liittyi ennako-oletus siitä, että he ovat liian vilkkaita ja äänekkäitä. Tyttöjä pidettiin oletusarvoisesti kiltteinä.” -N94H*

Monet vastaajat kertoivat kokemuksistaan esimerkkien avulla, miten opettajan toiminta ei ilmentänyt tasavertaisuutta tyttöjen ja poikien suhteen. Yleisin näkökulma esimerkeissä liittyi jo yllämainittuun esimerkkiin, eli ennako-oletukseen tyttöjen ja poikien erilaisista käyttäytymisestä. Pääasiassa vastauksien mukaan opettajat olettivat tyttöjen olevan kiltimpiä, mutta toisaalta heiltä siedettiin vähemmän häiriköivää käytöstä kuin pojilta. Tässä kohtaa vastaajien näkemykset erosivat ainakin osittain, sillä yhden vastaajan mielestä tytöt saivat erivapauksia esimerkiksi läksyjen suhteen ja heitä ei erotettu

luokkatovereista, vaikka olisivat häiriköineet samalla tavalla kuin pojat, jotka erotettiin istumaan erikseen. Tämä oli miesvastaajan näkökulma, kun taas aiempi näkökulma oli pääasiassa naisvastaajien. Yhteinen teema alla olevissa esimerkeissä on se, että poikiin kohdistunut ennako-oletus on johtanut heidän tarkempaan kohteluun ja mahdollisesti jatko-toimenpiteisiin käyttäytymisen suhteen.

*”Muistan esimerkkitilanteen, jossa itse heitin pyyhekumin luokan yli, mutta se osuikin opettajaan. Opettaja ei kuitenkaan suostunut uskomaan, että heitin sen, vaan häirintämerkin sai vieressäni istunut poika.” -N93H*

*”Työt saattoivat oppitunnilla meluta ja tehdä samoja temppuja kuin pojat saadakseen huomiota, pojat yleensä erotettiin ja tytöt saivat pysyä porukassaan.” -MS94P*

Opettajat kuitenkin myös kyseenalaistivat toiminnallaan normeja. Yksi naispuolinen vastaaja mainitsee opettajan ohjanneen hänet valitsemaan teknisen käsityön tekstiilityön sijasta. Tässä esimerkissä huomioitiin oppilaan taidot ja mieltymykset sukupuolesta riippumatta. Lisäksi useat vastaajat kommentoivat, etteivät muista sukupuolten erilaista kohtelua tai epätasa-arvoisuutta. Heteronormatiivisuutta ja sukupuolten erilaista kohtelua on saattanut ilmetä, vaikkeivat vastaajat sitä muistakaan tai eivät ole kiinnittäneet siihen huomiota. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on kuitenkin ei-heterojen kokemukset, ja näin he ovat asiat kokeneet ja näin he muistavat. Kyseiset vastaukset osoittavat opettajien toimineen oppilaita kohtaan tasavertaisesti.

*”Minut ohjattiin puutöihin käsitöiden sijasta koska selvästi pidin puutöistä enemmän ja olin siinä parempi kuin kässässä.” -N91H*

*”En ainakaan muista kiinnittäneeni huomiota sukupuolittain erilaiseen kohteluun.” -M93H*

*”En muista ainakaan kokeneeni kummankaan sukupuolen väheksyntää. Uskoisin että aika tasa-arvoisesti kohdeltiin.” -N94B*

## 6.2 Oppiaineet

Liikunnan oppiaineen suhteen aineistoista esille tulleita teemoja olivat oppituntien lajien eriytyminen ja ryhmäjaot. Alakoulun alemmilla luokilla oma luokanopettaja vastasi liikunnan opetuksesta, mutta vastauksien mukaan kolmannelta tai neljänneltä luokalta alkaen jakauduttiin liikuntatunneilla tyttö- ja poikaryhmiin. Yksi vastaajista mainitsi erikseen liikunnanopettajan olleen samaa sukupuolta kuin opetettava ryhmä. Valinnaisliikunnan ryhmäjakoja pohtiessaan yksi vastaaja kertoi, ettei muista miten oppilaat olivat niillä jakautuneet, mutta hän *oletti* niiden olevan erikseen. Hänen oletuksissaan tytöt ja pojat oli jaettu automaattisesti erikseen, vastakkaisiksi.

*”Tyttöjen ja poikien liikuntatunnit erikseen. En muista, miten valinnaisaineiden liikuntaryhmät menivät, mutta olettaisin, että erillisenä nekin.”* -N93H

Liikuntatuntien ryhmäjako sukupuolen perusteella jakoi vastaajien mielipiteet. Osa vastaajista piti liikunnan sukupuolittuneita ryhmäjakoja hyvinä, sillä toisen sukupuolen ryhmässä liikkuminen aiheutti epävarmuutta ja oman sukupuolen tunnit olivat omalle tasolle sopivampia. Ryhmäjaot tuntuivat normaalilta. Yksi vastaaja ei kokenut ryhmäjakoja tarpeellisiksi, mutta ei myöskään kokenut sitä ongelmana. Samalla hän tiedosti sukupuolten biologiset erot. Yksi vastaaja pohti sukupuoli- jaottelun toimineen hänen kouluaikoinaan, mutta totesi sen olevan nykypäivänä vanhanaikaista. Toisaalta vastaajat pitivät ryhmäjakoja huonoina ja rajoittavina. Yksi vastaajista kertoi, kuinka muut oppilaat olivat valittaneet hänen toiminnastaan liikuntatunnilla ja hän olisi halunnut osallistua toisen ryhmän tunneille.

*”Liikunnassa olisin tuossa iässä kokenut oloni hyvin epävarmaksi, jos olisin joutunut urheilemaan poikien edessä.”* -N94H

*”Olin halunnut olla poikien kanssa samassa liikunnassa, että olisi saanut pelata täysillä. Tytöt monesti valittivat, että pelasin liian lujaa.”* -N94B

Poikien lajeista ja liikuntatunneista ylipäättään rakentuu vastauksien perusteella voimakkaampi, fyysisempi ja maskuliinisempi kuva. Tyttöjen liikunnan oppitunneilla lajit olivat erilaisia, esimerkiksi joogaa ja jumppaa, joita pidetään feminiinisempinä. Vastaajien mukaan poikien liikunnassa pelattiin jääkiekkoa ja tytöt pelasivat ringettea, pojilla ei ollut liikunnassa tanssia eikä tytöillä Cooperin testiä ja poikien tunnit olivat rajumpia ja tyttöjen tunnit taas vastaavasti rauhallisempia.

*”Tytöillä oli talvella käytännössä aina ringettea, kun pojilla oli jääkiekkoa, enkä muista, että pojilla olisi tietääkseni ollut kertaakaan tanssituntia, kun tytöillä sellainen oli pari kertaa.” -MS95X*

*”... pojat olivat todella rajuja tunteissa ja usein kävi haavereita.” -N91H*

*”... tykkäsin olla tyttöjen liikassa, koska meno oli rauhallisempaa eikä niin fyysistä.” -N91H*

Käsityön oppiaineessa tekninen työ ja tekstiilityö olivat selvästi jakautuneet sukupuolen mukaan, vaikka moni vastaaja mainitsikin valinnanvapauden tietyn luokka-asteen jälkeen. Lähtökohtaisesti käsityön valintamahdollisuutta pidettiin hyvänä asiana. Oma luokanopettaja vastasi alemmilla luokilla koko luokan käsityön opetuksesta, mikä oli samaa kaikille, samalla tavalla kuin liikunnassakin. Oppilaiden valinnan yhteydessä teknistä työtä alkoi opettaa miespuolinen opettaja ja tekstiilityötä naisopettaja.

*”Valintamahdollisuus teknisen ja tekstiilityön välillä on hyvä juttu.” -N93H*

*”Käsityön opettajat yleensä teknisessä työssä olivat miehiä ja tekstiilityössä taas naisia.” -N94H*

Vastauksien mukaan suuri enemmistö oppilaista valitsi sukupuolelleen tyypillisesti eli tytöt feminiinisen tekstiilityön ja pojat maskuliinisen teknisen työn. Monet vastaajista kertoivat kuitenkin yksittäisistä oppilaista, jotka rikkoivat sukupuolen mukaan jakautuneen käsityövalinnan. Pääasiassa nämä henkilöt olivat tyttöjä, jotka valitsivat käsityökseen pojille tyypillisemmän teknisen työn. Tytöt valitsivat useammin teknisen työn, kuin pojat valitsivat tekstiilityön.

*”Tekstiilityön ryhmässä oli vain tyttöjä, teknisen työn ryhmässä kaikki pojat ja 4 tyttöä, minä mukaan lukien.” -N94H*

*”Itse olin tekstiilissä ja tekstiilityön ryhmissä ei ollut ainuttakaan poikaa. Teknisessä oli muutamia tyttöjä, mutta se oli poikapainotteista.” -N93H*

Kaksi vastaajista olisi itse halunnut valita toisin, mutta he mukautuivat sukupuolelleen tyypilliseen käsityövalintaan. Normiin mukautuminen aiheutti ainakin kyseisille vastaajille omien kiinnostusten kohteiden vastaista toimintaa. Kolme naissukupuolen edustajaa kertoi itse valinneensa teknisen käsityön eli he rikkoivat vallitsevaa normia.

Yhdenkään heidän vastauksista ei ilmennyt negatiivisia tunteita poikkeavan valinnan suhteen.

*”Itse osallistuin tekstiilityöhön, mutta olisin pitänyt enemmän teknisestä. En halunnut ottaa sitä, koska muut tytöt olivat tekstiilissä.” -N93H*

*”Valitsin itse puutyöt myöhemmin ja olin ainoa tyttö poikien joukossa, mutta se ei minua haitannut koska keskityimme tekemiseen eikä riehumiseen.” -N91H*

*”Käsítőissä oli hyvä, että sai valita. Siellä ei ollut tietenkään mitään ongelmaa olla poikien keskellä.” -N94H*

Yksi vastaajista totesi ilman perusteluja, että *”käsítőissä ei sukupuolijaottelua tarvita”*. Tämä voidaan tulkita näkemyksenä siitä, että kaikki oppilaat tekevät kaikkia käsítőitä sukupuolesta riippumatta.

Kuten jo aiemmin on mainittu, erään vastaajan kommentit ilmensivät jonkin asteista kiinnostusta ja tietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden teemojen suhteen koulumaailmassa, mikä oli havaittavissa esimerkiksi myös näistä seuraavista vastauksista käsityön valintaan liittyen. Vastaaja oli tietoinen kohtaamistaan normeista. Normin asettaja ei ollut koulu, vaan vastaajan omat vanhemmat. Ensimmäisen kommentin perusteella ei voida vielä päätellä, mitä mieltä vastaaja oli itse normatiivisesta jaottelusta, mutta toisen kommentin perusteella voidaan tulkita hänen olevan kriittinen ajattelumallia kohtaan, sillä normit ohittivat lapsen omat mielenkiinnon kohteensa.

*”Henkilökohtaisesti omat vanhempani menivät normatiivisen jaottelun mukaan eli tytöt perheessäni meni tekstiilikäsityöhön ja pojat tekniseen käsityöhön.” -MS94P*

*”Lapsien omia henk.koht mielenkiinnon kohteita ei otettu huomioon vaan mentiin selkeällä normatiivisella sukupuolijaottelulla.” -MS94P*

Terveystieto oli ainoa oppiaine, jossa seksuaalivähemmistöt olivat edes jollain tavalla esillä. Muita oppiaineita vastaajat eivät maininneet kysyttäessä. Jos aihetta käsiteltiin, niin kyse oli maininnoista tai nopeasta aukeaman lukemisesta. Sisällöllisesti käsittely rajoittui homoseksuaalisuuteen eikä laajempaa moninaisuutta otettu huomioon. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella seksuaalisuuden tai sukupuolen moninaisuutta ei käsitelty vastaajien kouluaikoina oppitunneilla lähes ollenkaan.

*”Terveystieto käsitteli vain heterosuhteita. En muista homoista puhuttaneen lainkaan.” -N93H*

*”Yksi aukeama taisi olla terveystiedonkirjassa, joka luettiin nopeasti läpi.” -N91H*

*”Ainoastaan terveystiedon kirjasta oli seksuaalivähemmistöistä. Jos itse luki kirjaa ja oli kiinnostunut, löysi tietoa kirjasta, mutta asiaa ei käsitelty tunnilla.” -MS94P*

*”Korkeintaan mainittiin samassa yhteydessä kuin heteroseksuaalisuus”  
-M93H*

### 6.3 Koulun arki

Vastaajien esimerkeissä koulun arjessa heteronormatiivisuutta kyseenalaistivat ja ei-heteroutta toivat esiin opettaja ja koulutoveri. Molemmat olivat naisia, jotka vastaajien mukaan rikkoivat näkyvästi heteronormia. Ensimmäisen esimerkin vastaajalle oppilaan avoin seurustelu samaa sukupuolta olevan henkilön kanssa oli ihailtavaa ja rohkaiseva esimerkki. Toiselle vastaajalle opettajan suuntautumisen esillä olo teki kouluun avoimen ilmapiirin, millä oli ilmeisesti merkitystä myös siihen, että vastaajan oma heteronormista poikkeava suuntautuminen oli yleisesti tiedossa.

*”Muistan yläkouluajaltani yhden itseäni vuotta vanhemman tytön, joka seurusteli avoimesti tytön kanssa. Itse muistan katsoneeni häntä ylöspäin ja ihailevasti, joten en muista muiden käsitystä/mielipiteitä hänestä. Itselleni hän oli rohkaiseva esikuva.” -N93H*

*”Minulla oli yläasteella lesbo opettaja, joten ilmapiiri oli avoin. Kaikki tiesivät suuntautumisestani.” -N91H*

Kuitenkin yksi vastaaja kertoi monia negatiivisia seurauksia ulostulonsa ja normien rikkomisensa seurauksena. Ylipäättään muistakin normeista erottuminen johti vastaajan mukaan kiusaamiseen. Koulun ilmapiiristä välittyi haitallinen kuva. Toinen vastaaja puolestaan piti tiukasti ”salaisuudestaan” kiinni ja pelkäsi, miten muut reagoisivat, jos



tieto saman sukupuolen kanssa seurustelusta tulisi julki. Ei-heteroseksuaalisuutta ei uskallettu tuoda esille muille kuin omille läheisimmille ystäville.

*”Koulukiusaaminen, syrjintä, ulos porukoista jättäminen. Yleensäkin kun erotuit normista, tämä oli kohtelu.” -MS94P*

*”Hyvin tiiviisti pidin salaisuudesta kiinni. - - Pelkäsin kyllä, millaisia kommentteja olisimme saaneet, jos tieto olisi levinnyt.” -N94H*

Enemmistö vastaajista vastasi kieltävästi, kun kysyttiin, oliko koulussa ollut oppilaita tai opettajia, jotka olisivat rikkoneet näkyvästi sukupuolirooleja. Lisäksi vastaajien ei-heterosuuntautuminen ei ollut suurimman osan kohdalla tullut esille kouluaikoina muille oppilaille tai opettajille. Tämän perusteella suurin osa aineiston kouluista näyttäytyy hyvin vahvasti heteronormin mukaisena.

Eräs vastaajista kirjoitti luulleensa ”homon” olevan kirosana, sillä luokkatoveri oli joutunut puhutteluun käytettyään sitä. Toisaalta homotteluun puuttuminen voidaan nähdä positiivisena asiana (Karvinen 2010, 122), mutta toisaalta taas seksuaalista identiteettiä kuvaavan sanan luuleminen kirosanaksi herättää kysymyksiä. Ei voida tietää, onko kyseinen oppilas saanut nuhteita sanan käyttämisestä nimenomaan nimittelytarkoituksessa vai onko nuhteiden syy ollut jokin muu. Ajallisesti vastaajan luulo liittyi alakoulu-aikoihin, joten voidaan ajatella hänen tietojensa asian suhteen karttuneen myöhemmin.

*”Ala-asteikäisenä luulin homon olevan kirosana, kun kuulin rinnakkaisluokkalaisen saaneen nuhteita siitä, että oli sanonut sen sanan ääneen.” -MS95X*

Yksi näkökulma aiheeseen oli muiden kulttuurien edustajien suhtautuminen suomalaiseen kulttuuriin ja siinä vallitseviin normeihin. Monikulttuurisen yläkoulun maahanmuuttajaoppilaille vastaajan ei-heterosuuntautuminen oli aluksi osoittautunut ongelmaksi, mutta tilanteesta keskusteleminen oli johtanut positiiviseen lopputulokseen.

*”Minulla oli monikulttuurinen yläaste ja joillekin maahanmuuttajille se (seksuaalinen suuntautuminen) oli aluksi ongelma, kunnes juttelin asian heidän kanssa halki ja meistä tuli kavereita.” -N91H*

Jo aiemminkin mainittu erään vastaajan kiinnostus tutkimuksen aiheeseen ja normikriittisyys ilmenivät toistuvien kommenttien. Vaikka monet muiden esimerkit

kertoivat heteronormatiivisuuden kyseenalaistamisesta edes jossain muodossa, kyseisen vastaajan kokemukset heijastavat jopa tietynlaista katkeruutta ja jälkeempään tiedostettua vaihtoehdottomuutta. Lisäksi hän ilmaisi kaksi kertaa eri kysymyksiin vastatessaan, että *”kouluaikoinani ei myöskään otettu millään tavalla sukupuolen moninaisuutta huomioon”*. Jos asian mainitsee kahteen eri otteeseen, niin sen esiin tuomisen on oltava vastaajalle tärkeää. Taustatiedoissa vastaaja määritteli sukupuolekseen muunsukupuolisen ja seksuaaliseksi suuntautumisekseen panseksuaalisuuden. Vastauksien perusteella ei voida päätellä, miten hän itse on määritellyt tai miten muut ovat määritelleet hänen sukupuolensa kouluaikoina. Tämän kaiken huomioon ottaen aihepiirin tutkiminen ja nimenomaan äänen antaminen ei-heteroille ja muille heteronormatiivisuutta rikkoville vaikuttaa tärkeältä.

*”Heteronormatiivisuus oli peruskoulussa kaikenkattava normi, eikä missään oppiaineessa tai tilanteessa tullut esiin edes vaihtoehtoa sille.” -MS94P*

## 7 POHDINTA

Heteronormatiivisuutta ilmenee, mutta sitä myös kyseenalaistetaan. Tämä tutkimus oli vain pintaraapaisu ei-heterojen koulukokemuksiin. Yksinkertaisilla kysymyksillä ilman yksilöllisempää syventymistä aineistosta ilmeni mielenkiintoisia ja huomionarvoisia asioita. Tutkimusongelmiin saatiin vastaukset kyselyn, laadullisen aineiston ja sisällön analyysin avulla. Heteronormatiivisuus ilmeni ei-heterojen kokemuksissa opettajien toiminnassa, eri oppiaineissa kuin myös koulun arkisissa tilanteissa. Ilmenemistavoissa on yhtäläisyyksiä Lehtosen (2003a) tutkimuksen kanssa. Oppiaineista erityisesti liikunta ja käsityö ilmensivät normatiivisia sukupuolirooleja. Heteronormin rikkominen koulun arjessa ilmeni vaihtelevasti.

Lehtosen (2015, 104) mukaan useimmilla opettajilla ja muilla koulussa työskentelevillä on vain vähän toimivia keinoja, joiden avulla seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus voitaisiin kohdata asiallisesti ja onnistuneesti. Tämän tutkimuksen mukaan opettaja luokittelee oppilaat tytöiksi ja pojiksi sekä luo näistä kategorioista sisäisesti yhtenäiset, ja olettaa heidän toimivan sen mukaan. Lahelman ja Gordonin (1999, 95) mukaan opettaja saattaa tiedostamattaankin suhtautua tyttöihin ja poikiin niiden itsestään selvien näkemystensä mukaan, joita hänellä on tytöistä ja pojista. Opettajat tarvitsevat tietoja ja taitoja heteronormatiivisuuden kyseenalaistamiseen ja vastustamiseen, jotta he voisivat tiedostaa koulujen ongelmallisia käytäntöjä sekä aktiivisesti pyrkiä muuttamaan niitä (Bedford ym. 2011, 152).

Liikunnan oppiaineessa tyttöjen ajatellaan haluavan välttää kovia otteita sekä aggressiivisuutta sisältäviä liikuntalajeja, ja heitä kasvatetaan näin kulttuuriseen feminiinisyteen, kun vastaavasti taas pojat saavat osoittaa miehuuttaan taistelulla ja kilpailulla sekä todistaa maskuliinisuuttaan rajuilla otteilla (Lehtonen 2003a, 92–93). Tässä tutkimuksessa vastaukset toistivat perinteisiä sukupuolimalleja liikunnan oppiaineessa. Tyttöjen liikuntatunteja kuvailtiin rauhallisemmiksi kuin poikien. Toisaalta ryhmäjakoja sukupuoleen perusteella pidettiin normaaleina ja itsestään selvinä, mutta myös vanhanaikaisina ja rajoittavina. Lehtosen (2003a, 91) mukaan sukupuolien sisään rakentuneita eroja tai yksilöiden mieltymyksiä ei nosteta esille, vaan luokan jakaminen kahdeksi ryhmäksi sukupuolen perusteella, lajikiinnostuksen sijaan, vahvistaa ajatusta sukupuolten eroista ja vastakkaisuudesta.

Huomionarvoista on, että nykyisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukaan käsityö on yksi oppiaine, joka ei painotu tekstiili- tai tekniseen työhön oppilaan oman valinnan mukaan. Oppiaineen sisällöissä on molempien suuntausten työtapoja koko peruskoulun ajan. Kyselyyn vastanneet ei-heterot ovat kuitenkin käyneet koulunsa vielä aikana, jolloin oppilailla oli valintamahdollisuus painottua viidenneltä luokalta alkaen joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön. Kysymykseksi jää, onko jaottelu feminiiniseen tekstiilityöhön ja maskuliiniseen tekniseen työhön jäämässä historiaan ja tekevätkö oppilaat haluamaansa käsityötä sukupuolestaan ja siihen kohdistuvista odotuksista riippumatta. Koulussa tyttöjen ja poikien toiminta-alueet eriytyvät, kun valitaan valinnaisaineita. Selvimmin jakautunut on käsityön opetus. Kaverit, leimautumisen pelko ja vanhempien perinteiset käsitykset voivat vaikuttaa valintoihin, joten nuori ei välttämättä valitse omien toiveidensa mukaan, vaan hyväksyttävä sosiaalinen sukupuoli koetaan tärkeämmäksi kuin persoonalliset taipumukset. (Gordon & Lahelma 1992, 319–320.)

Terveystiedon oppiaineessa on mahdollisuus tuoda esille moninaisuutta. Moninaisuus tunnustaa ihmisten erilaisuudet ja näkee ne arvokkaina (Lehtonen 2003a, 252). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että seksuaali- tai sukupuolivähemmistöjä ei käsitellä koulussa, korkeintaan mainitaan lyhyesti terveystiedossa. Lehtosen (2015, 104) mukaan joillekin opettajille moninaisuus, seksi ja seksuaalisuus yleensäkin aiheuttavat ahdistusta ja hämmennystä. Karvisen (2010, 125) mukaan opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, mutta hänen vastuunsa on sidoksissa lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja voi joutua toimimaan oman ”mukavuusalueensa” ulkopuolella. Lahelman (2011, 95) mukaan vaatimus opettaa ja toimia sukupuolitietoisesti mahdollistuu aiheesta keskustelemalla ja kokemuksia jakamalla jo opettajankoulutusvaiheessa, mikä onkin ollut TASUKO-hankkeen tavoite.

Tutkimuksen vastaajien koulut voidaan jakaa eri tasoille sen mukaan, miten ne ilmentävät heteronormatiivisuutta. Kuten Lehtosen (2003a, 248–249) tutkimuksessa, suurin osa kouluista voidaan sijoittaa kehitymisasteen mukaan vaiheisiin kaksi ja kolme, joissa heteronormatiivisuutta rikotaan ainakin jossain muodossa ja muita vaihtoehtoja on olemassa. Tästä esimerkkinä voidaan pitää seksuaalivähemmistöä edustavien henkilöiden avointa esillä oloa koulussa. Heteronormista erottautuminen on kuitenkin poikkeuksellista ja erikoista. Toisaalta on ollut ja on luultavasti edelleen olemassa kouluja, jotka sijoittuvat vaiheeseen yksi, jossa ”ei-heteroseksuaalisuutta ja

sukupuolirajojen rikkomista ei ole huomioitu ja kaikkien oletetaan sopeutuvan heteronormatiivisiin lähtökohtiin” (Lehtonen 2003a, 248). Oletukset toisista tehdään useimmiten sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautumisesta, kansalaisuudesta, sosiaaliluokasta tai uskonnosta. Yhteiskunnan tai yhteisöjen normit säätelevät sitä, kuka tulee nähdäksi ja miten ihminen kohdataan. Pahimmillaan jäykkä normatiivisuus aiheuttaa näkymättömyyttä. Normikriittisellä asenteella voidaan tunnistaa omaa normatiivisuutta ja vähentää syrjintää. (Bildjuschkin 2015, 14.) Yhteiskunta ja kulttuuri ovat jatkuvassa muutoksessa, joten edes koulu ei voi säilyä muuttumattomana, vaan muutosprosessissa tulisi kaikkien toimijoiden ottaa aktiivinen asenne, jonka mukaan toimia heteronormatiivisuuden haastamiseksi ja siihen liittyvien ongelmien poistamiseksi (Lehtonen 2003a, 255).

Ruususen (2005, 4) mukaan monet kasvattajat ovat huomanneet, että koulu vahvistaa tytöissä ja pojissa stereotyyppisiä miehen ja naisen malleja ja että tyttö tai poika, joka poikkeaa normista, saattaa kokea itsensä epäonnistuneeksi. Käsityksemme sukupuolista ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia, että viestimme lapsille sukupuolispesifisti huomaamattamme. (Ruusunen 2005, 4.) Lehtosen (2003b, 75) mukaan moniin heteronormatiivisiin käytäntöihin voidaan vaikuttaa ja usein pelkkä tiedostaminen voi muuttaa suhtautumista niihin. Sukupuolitietoisuus ja siihen liittyvien itsestään selvien oletusten purkaminen ei välttämättä anna opettajalle varmuutta, vaan se voi lisätä epävarmuutta aiheen suhteen. Opettajaopiskelijan alkaessa havaita, miten sukupuolieroja ja eriarvoisuuksia rakennetaan koulutuksen käytännöissä, hän alkaa huomata eroja myös muualla yhteiskunnassa, omassa lähiympäristössään ja omissa toimintatavoissaan. (Lahelma 2011, 92–93.)

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa antamalla tarkka selvitys tutkimuksen toteutuksesta (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Kiviniemen (2010, 82) mukaan tutkimusprosessin esiin tuominen ei ole pelkästään tyylikeino, vaan uskottavuuden kannalta keskeinen valinta luotettavuuden suhteen. Tutkimuksen teossa ja raportoinnissa on pyritty kertomaan rehellisesti ja avoimesti tutkimuksen toteutuksesta ja sen eri vaiheista sekä ottamaan huomioon hyvät tieteelliset käytännöt. Laadullisen tutkimuksen

piirissä ja suomalaisessa kirjallisuudessa eri käsitteet ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja suomennoksia, mikä vaikeuttaa luotettavuuden kriteerien selkeää tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 137).

Perinteisesti kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään reliabeliutta (mittaustulosten toistettavuus) ja validiutta (pätevyys), mutta käsitteinä niiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa voidaan kyseenalaistaa (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Eskola ja Suoranta (1996, 166–167) ehdottavatkin korvaaviksi termeiksi validiteetille uskottavuuden ja siirrettävyyden käsitteet ja reliabiliteetille varmuuden. Nimetyt käsitteet eivät ole pääosassa, vaan olennaista on, mikä sisältö niille annetaan. Tutkimusta voidaan pitää uskottavana, sillä tutkittavat olivat vastauksista päätellen ymmärtäneet kyselyn käsitteet, joten tutkijan käsitykset vastasivat tutkittavien käsityksiä. Lisäksi vahvistuvuuden käsite tarkoittaa sitä, että tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä käsitelleestä tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 166–167.)

Kyselytutkimuksen heikkoutena voidaan pitää epätietoisuutta siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen tai miten lomakkeen laatiminen on onnistunut vastaajien näkökulmasta (Hirsjärvi ym. 2015, 195). Yhden vastaajan vastaukset olivat vähäsanaisia ja osittain puutteellisia, joten hänen motivaationsa kyselyn vastaamiseen voidaan kyseenalaistaa. Siitä huolimatta niitäkin vastauksia pyrittiin hyödyntämään tulosten analysoinnissa. Toisaalta voidaan miettiä, onko kyselyn alustamisessa tai kysymysten asettelussa onnistuttu, jos vastaajan panos on jäänyt vähäiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on pääsääntöisesti pieni tai vähäinen määrälliseen tutkimukseen verrattuna (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Tässä tutkimuksessa käsiteltäviä vastauksia saatiin seitsemältä tutkimukseen osallistuneelta henkilöltä. ”Ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys” (Eskola & Suoranta 1996, 39).

Eskolan ja Suorannan (1996, 165) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoimen subjektiviteetin myöntäminen ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Seksuaalivähemmistön edustajana omakohtaisilla kokemuksillani on saattanut olla merkitystä siihen, miten olen asioita tulkinnut ja mihin olen kiinnittänyt huomioni. Toisaalta motivaationi ja kiinnostukseni aiheeseen ovat olleet olennainen osa tutkimusprosessia ja sen onnistumista. ”Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja

tutkittavassa ilmiössä tapahtuu” (Kiviniemi 2010, 81). Tutkijana koen velvollisuudekseni kertoa suuntautumisestani luotettavuuden arvioinnin yhteydessä.

## 7.2 Jatkotutkimus ja johtopäätökset

Jatkotutkimuksen kannalta mahdollisia kiinnostavia aiheita voisi olla tarkempi oppiaineiden tai oppisisältöjen tutkimus heteronormatiivisuuden kannalta. Myös opettajien toiminnan tutkiminen voisi olla mielekästä. Miten opettajat kohtaavat ei-heteron oppilaan? Millaisia taitoja opettajalla on moninaisuuden huomioon ottamisessa? Kohderyhmänä ei-heterot ja heidän kokemuksiansa tarkastelu oli mielenkiintoista. Menetelmänä haastattelun eri vaihtoehdot voisivat olla toimivia ratkaisuja selvittää ei-heterojen näkemyksiä ja kokemuksia sekä syventyä vielä paremmin heidän tuntemuksiinsa.

Lehtosen (2003b, 74) mukaan heteronormin mukaiset sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät ajatusmallit ovat käyttökelpoisia yhteiskunnassa ja kulttuurissa, mutta rajallisina ne aiheuttavat kärsimystä monille ihmisille. Laaja-alainen näkemys siitä, miten seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuolen moninaisuus voitaisiin huomioida paremmin koulumaailmassa, pitää sisällään kaikkien olemassa olevien menetelmien ja sisältöjen kriittisen tarkastelun sekä normien kyseenalaistamisen (Lehtonen 2015, 107). Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella voidaan todeta, että ei-heteroseksuaalit ja muut heteronormia rikkovat eivät ole koulussa tasavertaisessa asemassa heteronormatiivisuuteen sopeutuviin nähden. Useat käytännöt ilmentävät normeja, joihin vähemmistöt joutuvat sopeutumaan ja toimimaan omien toiveidensa vastaisesti. Vaikka heteronormatiivisuutta esiintyy ei-heterojen koulukokemuksissa erilaisissa muodoissa ja tilanteissa, sitä myös kyseenalaistetaan. Vähemmistöjen kokemukset tulisi ottaa osaksi tutkimusta, jotta he tulisivat nähdyiksi ja kohdatuiksi tasavertaisina koulumaailmassa. Kehittämistyötä sukupuolen ja seksuaalisuuden teemojen suhteen tulee jatkaa, jotta koulu voisi kohdata jokaisen oppilaan tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti.

## LÄHTEET

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arnesen, A-L. (toim.) 1999. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17/1999.

Bedford, T., Lehto, J. E., Lehtoranta, T., Vilka, H. & Lehtonen, J. 2011. Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus – uusi haaste opettajille ja opettajankoulutukselle. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. 146–155.

Berg, P. 2010a. Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: PS-kustannus. 79–84.

Berg, P. 2010b. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.

Berg, P., Guttorm, H., Kankkunen, T., Kokko, S., Kuoppamäki, A., Lepistö, J., Turkki, K., Väyrynen, L. & Lehtonen, J. 2011. Tytöille tyttömäistä ja pojille poikamaista – yksilöllisten valintojen viidakossa? Sukupuolitietoisuus taito- ja taideaineiden opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. 91–106.

Bildjuschkin, K. (toim.) 2015. Seksuaalikasvatuksen tueksi. Turku: THL

Butler, J. 1990. 2. painos. Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York & Lontoo: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY. 152–196.



- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa J. (toim.) *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 314–327.
- Habarth, J. M. 2008. *Thinking 'Straight': Heteronormativity and Associated Outcomes Across Sexuality*. Michigan: ProQuest LLC.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. 20. painos. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hynninen, P. 2011. *Tasa-arvo- ja sukupuolietoisuus opettajankoulutuksessa. Raportti TASUKO-hankkeesta 2008-2011*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ingraham, C. 2005. *Thinking Straight. The Power, the Promise and the Paradox of Heterosexuality*. New York: Routledge.
- Ingraham, C. 2006. *Thinking Straight, Acting Bent*. Teoksessa Lorber, J., Evans, M. & Davis, K. (toim.) *Handbook of Gender and Women's Studies*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 307–320.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2016. *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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*. Jyväskylä: PS-kustannus. 111–132.
- Kiviniemi, K. 2010. *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 132.
- Lahelma, E. 2002. *Opettajien seksuaalinen nimittely – valtasuhteen haastamista*. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.) *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt työelämässä*. Helsinki: STAKES. 90–95.

- Lahelma, E. 2011. Sukupuolietietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 1, 90–95.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, A-L. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17/1999. 91–106.
- Laki 1986/609. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta.
- Laki 2014/1329. Yhdenvertaisuuslaki.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2003a. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteroseksuaalisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lehtonen, J. 2003b. Heteronormatiivisuus sulkee nuorten mahdollisuuksia. *Naistutkimus* 2, 71–75.
- Lehtonen, J. 2006. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt Suomen kunnissa. Keinoja ja ideoita yhdenvertaisuuden tueksi. Helsinki: Työministeriö.
- Lehtonen, J. 2009. Ei-heteroseksuaaliset nuoret, koulutuksen keskeyttäminen ja heteronormatiivisuus. *Kasvatus* 5, 465–474.
- Lehtonen, J. 2010. ”Kaikki kuvatkin ovat 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*. Juva: PS-kustannus. 87–110.
- Lehtonen, J. (toim.) 2011. Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, J. 2015. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus osana laaja-alaista seksuaalikasvatusta ja heteronormatiivisuuden purkamista. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) *Seksuaalikasvatuksen tueksi*. Turku: THL. 104–115.

Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot – Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava. 87–97.

Maailman terveysjärjestö (WHO), Euroopan aluetoimisto & BZgA. 2010. *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille*. Helsinki: THL.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Rich, A. 1980. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs* 5: 4, 631–660.

Ruusunen, M. 2005. *Sukupuoli koulussa. Yhteenvedo oppilaiden sukupuolta käsittelevistä tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta*. Helsinki: Opetushallitus.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Taavetti, R. 2015. ”Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä...” Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. *Nuorisotutkimusverkoston verkkojulkaisuja* 81, *Seta-julkaisuja* 25. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva\\_sateenkaarinuori.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva_sateenkaarinuori.pdf)  
Luettu 14.5.2018.

Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. *Komiteanmietintö* 1988:17. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.

Teittinen, L. 1996. Yhteinen käsityön opetus tyttöjen ja poikien tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Yliopistopaino. 311–314.

Thompson-Lee, C. 2017. *Heteronormativity in a Rural School Community: An Autoethnography* Rotterdam: Sense Publishers.

Tierney, W. & Dilley, P. 1998. Constructing knowledge: Educational research and gay and lesbian studies. Teoksessa Pinar, W. Queer theory in education. New York: Routledge. 49–71.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 103–127.

# LIITTEET

## Liite 1 Kyselylomake

### Heteronormatiivisuus koulussa -kysely

Tämä kysely käsittelee heteronormatiivisuutta ja sen ilmenemistä peruskoulussa.

Vastaajana sinun tulee muistella omaa peruskoulu-aikaasi (1.–9. luokka) ja kertoa miten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on toteutunut tai jäänyt toteutumatta opettajien toiminnassa, koulun arjessa tai eri oppiaineissa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Vastauksia säilytetään tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä varmuuskopiona yhden vuoden ajan tutkielman hyväksymisestä. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi, eikä niitä voida yhdistää vastaajaan.

Vastaathan kysymyksiin parhaan tietosi mukaan.

#### 1. Sukupuoli-identiteettisi?

Nainen

Mies

Transnainen

Transmies

Intersukupuolinen

Muunsukupuolinen

Muu, mikä?

#### 2. Seksuaalinen suuntautuminen?

Homoseksuaali

Biseksuaali

A-seksuaali

Panoseksuaali

Heteroseksuaali

Muu, mikä?

3. Syntymävuotesi? (käytä neljää numeroa)

Heteronormatiivisuus tarkoittaa sitä, että heteroseksuaalinen miehisuus ja naisellisuus ovat ainoita ja itsestään selviä lähtökohtia seksuaalisuudelle ja sukupuolelle ja ne esitetään parempina vaihtoehtoina. Elämme heteronormatiivisessa yhteiskunnassa, jossa vallitsee vahva hetero-olettamus.

4. Kohtelivatko opettajat tyttöjä ja poikia tasavertaisesti kouluaikoinasi? Kerro esimerkkejä.

5. Miten liikunnan opetus oli järjestetty koulussasi eri luokka-asteilla?

6. Miten käsityön opetus toteutettiin koulussasi? Millaiset olivat ryhmäjaot?

7. Miten itse osallistuit käsityön opetukseen?

8. Millaiseksi koit tällaiset järjestelyt (liikunnassa ja käsitöissä)?

9. Ilmenikö ei-heteroutesi peruskouluaikana koulussa muille oppilaille tai opettajille?

Ei (siirtyy suoraan kysymykseen 11)

Kyllä

10. Miten siihen suhtauduttiin koulussa?

11. Oliko koulussasi oppilaita tai opettajia, jotka rikkoivat näkyvästi sukupuolirooleja?

Ei (siirtyy suoraan kysymykseen 13)

Kyllä

12. Miten heihin suhtauduttiin koulussa?

13. Käsiteltiinkö koulussa terveystiedossa tai jossain muussa oppiaineessa seksuaali- tai sukupuolivähemmistöjä? Jos käsiteltiin, niin millä tavalla?

14. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?

15. Muuta kommentoitavaa tai terveisiä tutkijalle

16. Kirjoita tähän vielä sähköpostiosoitteesi, jos olet tarvittaessa valmis vastaamaan tarkentaviin lisäkysymyksiin vastauksiisi liittyen (vapaaehtoinen).

## Liite 2 Saatesanat

*Moi kaikille!*

*Olen luokanopettajaopiskelija Raumalta ja teen pro gradu -tutkimustani heteronormatiivisuuden ilmenemisestä koulussa. Kysely liittyy tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemoihin. Etsin vastaajiksi 18–30-vuotiaita ei-heteroja. Vastaa kyselyyn linkistä. Vastaaminen kestää n. 15–30 minuuttia vastauksistasi riippuen.*

*Kiitos jo etukäteen kaikille vastaajille!*

*Kysely sulkeutuu syyskuun loppuun mennessä tai jo aiemmin, jos vastauksia on kertynyt riittävästi.*

*Noora Tallila*

*Turun Yliopisto, Rauman OKL*

## Liite 3

### Taulukko 3 Vastausten teemoittelu ja luokittelu

Heteronormatiivisuuden **ilmeneminen** / **kyseenalaistaminen**

<b>Opettajan toiminta</b>
Tasavertainen kohtelu
Pääosin kyllä, <b>tytöt tosin saivat erivapauksia</b> esim. hatun pitämiseen sisällä (pojilta se kiellettiin) ja <b>tyttöjen läksyjä ei ehkä tarkastettu yhtä tarkasti kuin poikien</b> .
Koen, että ei. Esim. vaikka <b>tytöt saattoivat oppitunnilla meluta ja tehdä samoja temppuja kuin pojat saadakseen huomiota</b> , <b>pojat yleensä erotettiin</b> ja <b>tytöt saivat pysyä porukassaan</b> .
Mielestäni kohtelivat, ainakin enimmäkseen. Toisaalta mielestäni tyttöjä kohdeltiin ”ystävällisemmin” ja <b>poikiin usein liittyi ennakko-oletus siitä, että he ovat liian vilkkaita</b> ja äänekkäitä. <b>Tyttöjä pidettiin oletusarvoisesti kiltteinä</b> .
Muistan, että <b>pojilta olisi siedetty enemmän häiritsevää käytöstä kuin tytöiltä</b> . Muistan esimerkkitilanteen, jossa itse heitin pyyhkeumin luokan yli, mutta se osuikin opettajaan. <b>Opettaja ei kuitenkaan suostunut uskomaan, että heitin sen, vaan häirintämerkin sai vieressäni istunut poika</b> . En kuitenkaan muista olleeni mitenkään erityisesti eri asemassa kuin pojat.

Mielestäni kyllä. Esim. **Minut ohjattiin** puutöihin käsitöiden sijasta koska **selvästi pidin** puutöistä enemmän ja **olin siinä parempi** kuin kässässä.

**Lähtökohtaisesti kyllä. En ainakaan muista kiinnittäneeni huomiota sukupuolittain erilaiseen kohteluun.**

En muista ainakaan kokeneeni kummankaan sukupuolen väheksyntää. Uskoisin että aika **tasa-arvoisesti kohdeltiin.**

## **Oppiaineet**

Liikunta

Lajien eriytyminen

Usein erityisesti 7-9 luokalla tytöt saattoivat tehdä **joogaa ja jumppaa**, kun taas pojat näillä tunneilla tekivät telinevoimistelua, **pelasivat joukkuepelejä** esim. pesäpallo. **Tytöt eivät ikinä joutuneet tekemään Cooperin testiä, vaan ainoastaan pojat.**

**Tytöillä** oli talvella käytännössä aina **ringettea**, kun **pojilla oli jääkiekkoa**, enkä muista, että **pojilla olisi tietääkseni ollut kertaakaan tanssi tuntia**, kun **tyttöillä sellainen oli** pari kertaa.

...ja **tunneilla oli eriäviä lajeja.**

**Olin nuorena todella poikamainen tyttö ja yksi "kundeista".** Silti tykkäsin olla **tyttöjen liikassa**, koska meno oli rauhallisempaa eikä niin fyysistä.

Kerran **luistelussa minut ja yksi toinen tyttö päästettiin pelaamaan poikien kanssa jääkiekkoa**, kun samalla tytöt vaan luistelivat rauhallisesti ympäriinsä.

Ryhmäjaot

Ala-asteen luokat 4. asti olivat sekaryhmiä, jolloin liikuntaa opetti oma luokanopettaja. Tämän jälkeen siirryimme **tyttö, poika jaotteluun.**

**Liikuntatunnit olivat sukupuolittain erikseen jokaisella luokalla ja tunneilla oli eriäviä lajeja.** 1.-2. luokalla oma luokanopettaja opetti meitä kaikki. 3. luokasta eteenpäin **tytöt ja pojat erikseen.** Tyttöjä opetti liikunnanopettajan koulutuksen saanut naisopettaja ja poikia **miesopettaja.**

Tyttöjen ja poikien liikuntatunnit **erikseen.** En muista, miten valinnaisaineiden liikuntaryhmät menivät, mutta **olettaisin, että erillisenä nekin.**



Joillakin luokilla tyttö ja poika liikkatunnit, jotkut vuodet yhteisesti. Itse pidin enemmän sukupuolijaottelusta, koska pojat olivat todella rajuja tunteissa ja usein kävi haavereita. (Esim. poika löi pesäpallon solisluihin kovalla lyönnillä, tytöt tykkäsivät tehdä enemmän "näpyjä").

Ala-asteella aluksi sekaryhmät. Myöhemmin tytöillä ja pojilla omat ryhmät. Ensimmäiset kaksi luokkaa oltiin tytöt ja pojat yhdessä, 3-6 luokat olivat erikseen.

Liikunnassa ryhmäjaot sukupuolen perusteella olivat huonot ja rajoittavat.

Tuohon aikaan sukupuolen mukaiset ryhmäjaot toimivat, nykypäivänä ehkä vähän vanhanaikaista (etenkin liikunta).

Itse pidin tästä jaottelusta, vaikka olin nuorena todella poikamainen tyttö ja yksi "kundeista". Silti tykkäsin olla tyttöjen liikassa, koska meno oli rauhallisempaa eikä niin fyysistä.

Liikunnassa olisin tuossa iässä kokenut oloni hyvin epävarmaksi, jos olisin joutunut urheilemaan poikien edessä.

Olin halunnut olla poikien kanssa samassa liikunnassa, että olisi saanut pelata täysillä. Tytöt monesti valittivat, että pelasin liian lujaa. Kerran luistelussa minut ja yksi toinen tyttö päästettiin pelaamaan poikien kanssa jääkiekkoa, kun samalla tytöt vaan luistelivat rauhallisesti ympäriinsä.

Ei välttämättä liikunnassakaan tarvittaisi (sukupuolijaottelua), mutta en kokenut sitä ongelmaksi. Liikunnassa tytöillä ja pojilla vaikuttavat toki myös biologiset erot.

(Ryhmäjaot) tuntuivat normaalilta.

Käsityö

Vanhemmat saivat oppilaiden kanssa tehdä valinnan kumpaan ryhmään haluavat mennä, mutta muistelen, että teknisentyön luokalla oli pojan kanssa 2-4 tyttöä ja tyttöjen kanssa tekstiilikäsityössä 1-2 poikaa. Henkilökohtaisesti omat vanhempani menivät normatiivisen jaottelun mukaan eli tytöt perheessäni meni tekstiilikäsityöhön ja pojat tekniseen käsityöhön.

Ryhmäjaot olivat ala-asteella ensin sekaryhmissä puoli vuotta sekä tekstiili- että puutöitä, jonka jälkeen sai itse valita, kumpaan ryhmään menee. Ala-asteella selkeä vähemmistö

tekstiilitaidossa oli poikia, ja puutöissä tyttöjä. Yläasteella tekstiilitaidossa ei ollut yhtään poikaa.

1.-2.-luokilla luokanopettaja opetti pääasiassa tekstiilitöitä kokoluokalle. 3. luokasta alkaen saimme valita teknisen tai tekstiilityön. Jos valitsi esim. teknisen työn, opiskeltiin sitä suurin osa vuodesta ja lyhyt pätkä tekstiilityötä. Tekstiilityön valinneilla sama homma toisinpäin.

Tekstiilityön ryhmässä oli vain tyttöjä, teknisen työn ryhmässä kaikki pojat ja 4 tyttöä, minä mukaan lukien.

Käsityön sai valita itse: tekninen- tai tekstiilityö. Kaikilla oli siis mahdollisuus valita kumpi tahansa käsityö. Itse olin tekstiilissä ja tekstiilityön ryhmässä ei ollut ainuttakaan poikaa.

Teknisessä oli muutamia tyttöjä, mutta se oli poikapainotteista.

Kaikilla oli käsitöitä ja teknistä. Tytöt erikseen ja pojat erikseen, lopulta kaikki saivat itse valita, minne sijoittuivat. Esim. Minä (tyttö) puutöihin.

Tekninen työ ja tekstiilityö erikseen. Tytöt ja pojat ryhmissä sekaisin vapaan valinnan mukaan.

Sukupuolinormatiiviset (ryhmäjaot). Käsityön opettajat yleensä teknisessä työssä olivat miehiä ja tekstiilityössä taas naisia. Lapsien omia henk.koht mielenkiinnon kohteita ei otettu huomioon vain mentiin selkeällä normatiivisella sukupuolijaottelulla.

Itse osallistuin tekstiilityöhön, mutta olisin pitänyt enemmän teknisestä. En halunnut ottaa sitä, koska muut tytöt olivat tekstiilissä.

Käsitöissä oli hyvä, että sai valita. Siellä ei ollut tietenkään mitään ongelmaa olla poikien keskellä.

Valintamahdollisuus teknisen- ja tekstiilityön välillä on hyvä juttu. Silti tykkäsin olla tyttöjen liikassa ja kässässä, koska meno oli rauhallisempaa eikä niin fyysistä. Valitsin itse puutyöt myöhemmin ja olin ainoa tyttö poikien joukossa, mutta se ei minua haitannut koska keskityimme tekemiseen eikä riehumiseen.

Käsitöissä ei sukupuolijaottelua tarvita.

## Terveystieto

Ei käsitelty. Ainoastaan terveystiedon kirjasta oli seksuaalivähemmistöistä. Jos itse luki kirjaa ja oli kiinnostunut, löysi tietoa kirjasta, mutta asiaa ei käsitelty tunnilla. Olen lukenut kuitenkin vanhemman oppilaan kirjoituksen kouluajoltani olin itse 7. luokalla ja hän 9. luokalla tällöin, että he olivat käyneet koulussa läpi homoseksuaalisuutta näin "opettaja kertoi tunnilla, että kerran iltanuotiolla Pentti ja Antti olivatkin sitten rakastuneet toisiinsa" ei sen enempää mitä homoseksuaalisuus tarkoittaa ja mitä muita seksuaali-identiteettejä on olemassa.

Seksuaalivähemmistöjä ainakin terveystiedossa, mutta vain homo- ja biseksuaaleista. Sukupuolivähemmistöistä en ole varma... en ainakaan muista, että esim. transsukupuolisuudesta olisi puhuttu.

Ei käsitelty. Terveystieto käsitteli vain heterosuhteita. En muista homoista puhuttaneen lainkaan.

En muista että olisi kertaakaan käsitelty

Yksi aukeama taisi olla terveystiedonkirjassa, joka luettiin nopeasti läpi.

Ei muistaakseni. Korkeintaan mainittiin samassa yhteydessä kuin heteroseksuaalisuus.

## Koulun arki

Heteronormatiivisuus oli peruskoulussa kaikenkattava normi, eikä missään oppiaineessa tai tilanteessa tullut esiin edes vaihtoehtoa sille. Ala-asteikäisenä luulin homon olevan kirosana, kun kuulin rinnakkaisluokkalaisen saaneen nuhteita siitä, että oli sanonut sen sanan ääneen.

Sukupuolen moninaisuutta ei otettu koulussa ikinä huomioon.

Kouluaikoinani ei myöskään otettu millään tavalla sukupuolen moninaisuutta huomioon.

## Normien rikkominen

Muistan yläkouluajaltani yhden itseäni vuotta vanhemman tytön, joka seurusteli avoimesti tytön kanssa. Itse muistan katsoneeni häntä ylöspäin ja ihailevasti, joten en muista muiden käsitystä/mielipiteitä hänestä. Itselleni hän oli rohkaiseva esikuva.

Minulla oli yläasteella lesbo opettaja, joten ilmapiiri oli avoin. Kaikki tiesivät suuntautumisestani. Minulla oli monikulttuurinen yläaste ja joillekin maahanmuuttajille se oli aluksi ongelma, kunnes juttelin asian heidän kanssa halki ja meistä tuli kavereita.

Koulukiusaaminen, syrjintä, ulos porukoista jättäminen. Yleensäkin kun erotuit normista, tämä oli kohtelu.

Hankala kysymys. Ilmeni tyttöystävälleni (tietysti) ja muutamalle kaverille, mutta hyvin tiiviisti pidin salaisuudesta kiinni. Jotkut ulkopuoliset myös aavistelivat tätä, koska olimme hyvin ”maskuliinisen” tyttöystäväni kanssa niin läheisiä. Mutta juorut kuolivat, kun niihin ei reagoitu. Pelkäsin kyllä, millaisia kommentteja olisimme saaneet, jos tieto olisi levinnyt.