



Turun yliopisto  
University of Turku



**SUKUOLIVÄHEMMISTÖIHIN KUULUVIEN  
OPPILAIKEN KOKEMUKSIA PERUSKOULUN  
SUKUOLIKASVATUKSESTA**

Manne Lindén  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2019



TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

LINDÉN, MANNE:

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia peruskoulun sukupuolikasvatuksesta

Tutkielma, 41 s., 28 liites.  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2019

---

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten eli transihmisten, muunsukupuolisten ihmisten ja intersukupuolisten ihmisten syrjinnällä on pitkä historia. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että moderneja länsimaisia kulttuureja läpileikkaa moninaisuuden hylkäävä ajatus kaksikategorisesta sukupuolesta, jossa tunnustetaan sukupuoliksi vain nainen ja mies. Suomessa sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten kokemuksia on tutkittu pääosin toisen tai sitä korkeamman asteen koulutuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia trans- ja muunsukupuolisilla oppilailla on peruskoulun sukupuolikasvatuksesta. Sukupuolikasvatuksella viitataan tässä koulun kaikkeen toimintaan, jolla pyritään määrittämään sukupuoli eli sukupuolittamaan. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, ensiksi, millaisia sukupuoli-identiteetti prosesseja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailla on, toiseksi, millaisia kokemuksia heillä on koulun sukupuolikasvatuksesta, kolmanneksi, miten koulun sukupuolikasvatus tuki heidän identiteetti prosessiaan ja millaisia toiveita heillä oli koulujensa kehittämiseksi. Tavoitteena oli tarjota kasvattajille tietoa koulun sukupuolikasvatuksen kehittämiseksi niin, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat tulisivat peruskoulusta lähtien paremmin huomioituiksi ja tuetuiksi.

Tutkimuksessa haastateltiin viittä 10–20-vuotiasta etelä- ja länsisuomalaista sukupuoli-vähemmistöihin kuuluvaa lasta ja nuorta. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joissa tutkija eteni haastateltavan kertomuksen mukaan esittäen tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluteemoihin liittyviä kysymyksiä esitettiin siinä tapauksessa, etteivät ne muuten olisi tulleet käsitellyiksi. Kerätty aineisto analysoitiin ensin fenomenologisella kokemuksen analyysillä, jonka jälkeen sitä jäsennettiin lisää teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että jokainen haastateltu lapsi ja nuori oli tiedostanut ja käsitellyt sukupuoltaan jo peruskoulun aikana. Heitä sukupuolitettiin koulussa binäärisesti monella tavalla suorasti ja epäsuorasti. Suurimmalla osalla (3) sukupuoli-identiteettiä ei huomioitu lainkaan, mutta translasten (2) kohdalla tähän muodostui poikkeus. Siitä huolimatta heidänkin kohdallansa toimittiin vain vähimmäishuomioinnin tasolla. Tulosten perusteella kaikkien koulujen ja opettajankoulutuksen tulisi lisätä tietoa ja näkyvyyttä sukupuolen moninaisuudesta, jotta jokaisella oppilaalla olisi välineet käsitellä omaa, yksilöllistä sukupuoli-identiteettiään jo alakoulun aikana.

Asiasanat

Sukupuolikasvatus, peruskoulu, sukupuolivähemmistöt, muunsukupuolisuus, transsukupuolisuus, moninaisuus, moninaistava sukupuolikasvatus, fenomenologinen kokemuksen analyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi



## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TEORIA.....	5
2.1	Käsitteiden avaus.....	5
2.2	Lapsen sukupuolen kehittyminen.....	9
2.3	Koulutuksen tehtävä.....	10
2.4	Aiempien tutkimusten jättämä tarve.....	10
3	MENETELMÄ.....	12
3.1	Tutkimuskysymykset.....	12
3.2	Haastateltavien ja rekrytoinnin kuvaus.....	12
3.3	Haastatteluaineiston kerääminen ja tietoturvasuus.....	13
3.4	Analyysien valinta ja niiden tausta.....	15
3.5	Analyysin etenemisen kuvaus.....	16
4	TULOKSET.....	23
4.1	Oman sukupuolen kuvaukset.....	23
4.2	Kokemukset sukupuolikasvatuksesta.....	24
4.3	Arviointi sukupuolikasvatuksen huomioivuudesta ja haastateltavien toiveet sen kehittämistä.....	28
5	POHDINTA.....	31
5.1	Johtopäätökset.....	31
5.2	Rajoitukset ja vahvuudet.....	33
5.3	Vertaus aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin.....	37
5.4	Jatko.....	41

## **Kuviot**

Kuvio 1: Lopullisten yläteemojen, teemojen ja alateemojen keskinäiset suhteet .....20

## **Taulukot**

Taulukko 1: Randsin (2009) ja Houstonin (1985) esittämät sukupuolikasvatuksen muodot.....8

Taulukko 2: Lopullinen analyysikehys .....21

## **Liitteet**

Liite 1: Yleinen tiedoksianto

Liite 2: Haastattelurunko

Liite 3: Haastateltavan oikeudet

Liite 4: Yli 15-vuotiaan osallistujan huoltajan informointi

Liite 5: Alle 15-vuotiaan osallistujan huoltajan suostumus

Liite 6: Haastateltaville toimitettu tiedoksianto henkilötietojen käytöstä

Liite 7: Esitetty ja toteutettu eteneminen

Liite 8: Kaaviot fenomenologisen analyysin ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenemisestä

Liite 9: Analyysin ensimmäisen päävaiheen kategoriat

Liite 10: Ensimmäisen päävaiheen teemat, niiden kuvaukset ja viittausten määrät

Liite 11: Analyysin ensimmäisen päävaiheen teemojen hierarkia

Liite 12: Analyysin toisen päävaiheen kategoriat

Liite 13: Toisen päävaiheen teemat, niiden kuvaukset ja viittausten määrät

Liite 14: Analyysin toisen päävaiheen alkuperäisten teemojen hierarkia

Liite 15: Analyysin toisen päävaiheen lopullisten teemojen hierarkia

Liite 16: Ote analyysikehyksen hyödyntämisestä

Liite 17: Ote eri päävaiheiden erimääräisestä sijoittumisesta

Liite 18: Ote analyysikehyksen solun arvioinnista

Liite 19: Ote ensimmäiseen ja toiseen analyysotaulukkoon sijoittamattomien tekstien arvioinnista





# 1 JOHDANTO

Sukupuoli on yleensä ensimmäinen asia, joka toisesta ihmisestä pyritään luokittelemaan. Tämä määrittää tulevan vuorovaikutuksen suuntaa. Käytetty määritelmä ei kuitenkaan aina osu oikeaan, sillä yleensä käytetään vain kaksikategorista jakoa, jakoa miehiksi ja naisiksi tai pojiksi ja tytöiksi.

Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen sukupuolikokemus ja sukupuoli-identiteetti, ja nämä ovat jokaisella yksilöllisiä. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat joutuvat usein hakemaan malleja ja rooleja omalle identiteetilleen valtavirtaopetuksen ja -median ulkopuolelta, sillä ne tunnustavat yleensä vain kaksikategorisen eli binäärisen sukupuolijaottelun. Tämä jaottelu ulottuu aina lainsäädäntöön asti (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta), vaikkakin tätä Tasa-arvolakia (915/2016, 3§ 7 mom.) on täydennetty vuonna 2014 (Tasa-arvolaki 1329/2014) sisältämään myös sukupuolivähemmistöt. Sukupuolta lähemmin tarkastelemalla nähdään kuitenkin paljon laajempi spektri.

Aihepiirin terminologiasta käydään jatkuvaa keskustelua ja valitsemani kattokäsite, sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset, on vain yksi mahdollisista vaihtoehdoista<sup>1</sup>. Valitsemani ilmauksen vahvuutena on sen suomenkielisyys ja sen yleisyys sekä asiantuntijoiden välisessä keskustelussa että arkikeskustelussa. Sen heikkouksia puolestaan ovat muun muassa ilmauksen pituus sekä sen ylläpitämä vähemmistödiskurssi eli se, että se keskusteluillaan ylläpitää tietyn väestöryhmän statusta marginalisoituna vähemmistönä. Valittu ilmaus toimii tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä, jonka alla toimin. Lisäksi käytän tutkimuksessani sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä yhteisnimitystä sateenkaariväestö.

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten laiminlyönti ja syrjintä ei ole tuore ilmiö (ks. Stryker 2017). Huuska (2011, 222) väittääkin, että binäärisestä sukupuolesta erottautumista on pidetty sairautena tai häiriönä jo yli sadan vuoden ajan. Tuohon ajanjaksoon on mahtunut John Moneyn ja Kenneth Zuckerin ajatukset siitä, että sosiaalistamalla voitaisiin vaikuttaa tai jopa määrittää lapsen sukupuoli, mikä on saanut aikaan suurta vahinkoa heidän yrittäessä todistaa teoriaansa oikeilla translapsilla (Huuska 2011, 229, 231–232). Vielä 1990-luvulla uskottiin yleisesti, että transsukupuolisuus on ongelma, johon tukea saadessaan translapsi alkaa kokea syntymässä määritetyn sukupuolensa omakseen (Huuska 2011, 232).

Kun yhteiskunta ja sen koulu pyörii vieläkin pitkälti sukupuolen binäärisen sukupuolikäsitteiden ympärillä (Huuska 2011, 225), muodostaa se monia haittoja sukupuolivähemmistöihin kuuluville ihmisille. Kouluterveyskyselyssä (THL 2018) havaittiin monella osa-alueella sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden muita heikompi hyvinvointi ja sitä heikentävät tekijät olivat yleisempiä. Lisäksi sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset joutuvat kokemaan usein emotionaalista tuskaa ja jopa suoraa fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa ja heillä

---

<sup>1</sup> Osa käyttää transihmisyyttä tai sukupuoleltaan moninaisia ihmisiä vastaavalla tavoin yläkäsitteenä

on muita yleisimmin mielenterveysongelmia. Myös itsemurhan yrittäminen (27–50%) tai sen pohtiminen (65%) on yleistä. (Alanko 2014, 37–43; Schrader & Wells 2005, 8.) Sateenkaari- väestöön kuuluvista oppilaista suurin osa kokee, ettei koululla ole riittäviä valmiuksia kohdata seksuaali- tai sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita (Alanko 2014, 27–28, 44). Sukupuolen moninaisuuden käsittely on hyvin ajankohtainen jo peruskoulussa, sillä monet sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat ymmärtävät sukupuolensa jo ennen peruskoulun alkua tai suurin osa viimeistään sen aikana (Brill & Pepper 2008, 16–22; Huuska 2011, 225; Alanko 2014, 17).

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten lukumäärästä on vaikea saada tarkkaa tilastoitua tietoa. Tilastoinnit perustuvat usein viralliseen eli väestörekisterin sukupuolijaotteluun, jossa kategorioina on ainoastaan naiset ja miehet, piilottaen sukupuolivähemmistöt. Lähden siitä, että toisen ihmisen sukupuolen voi tietää vain, jos kysyy asiaa suoraan heiltä itseltään, eikä näin laajamittaista kyselyä ole suoritettu. Itse asiassa vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä (THL 2018) kysyttiin 8.–9. luokkalaisilta nuorilta heidän sukupuolestaan ensimmäistä kertaa heidän oman kokemuksensa kautta sen lisäksi, että kysyttiin syntymässä määritettyä sukupuolta. Kyselyyn vastanneista 5,6% eli 4026 oppilasta koki, ettei heille syntymässä määritetty sukupuoli ollut yhtenevä heidän oman sukupuolikokemuksensa kanssa. Meyer (2014, 70) on omassa tutkimuksessaan havainnut 3. ja 6. -luokkalaisten keskuudessa sukupuolivähemmistöjen osuuden olevan samaa kokoluokkaa (8%). Lehtonen (2006, 58) on esittänyt, että tätä tutkimusteemaa ei ole pidetty tärkeänä, sillä sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita on oletettu olevan hyvin vähän. Tutkimusten määrä on tosin lisääntynyt viime aikoina.

Suomessa on säädetty monia lakeja, kuten Suomen perustuslaki (817/2018, 6§ 1–4 mom.) ja tasa-arvolaki (915/2016, 1§, 3§ 4–7mom., 5§, 5a§), joiden yhtenä tehtävänä on ehkäistä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten syrjintää koulutuksessa. Lisäksi Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 6§) luo koululle velvoitteen valvoa ja toimia niin, ettei ketään syrjitä. Lisäksi perusopetusta säätelevässä uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014, 18, 28) ilmaistaan, että ”*Perusopetus – lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta*” ja että ”*Opetus on läbestymistavaltaan sukupuolittietoista*”. Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) ei ole lainkaan viitteitä sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta ja Sosiaali- ja terveysministeriön (Stakes Seksuaali- ja lisääntymisterveyden työryhmä 2007, 36) ohjeessa tuolta ajalta korostui myös binäärisyys, kun seksuaaliopetuksen tärkeäksi tehtäväksi nähtiin miehen ja naisen eron selvittäminen. Tuoreemmassa tämän ohjeen jatkoksi tarkoitettussa oppaassa (Klemetti & Raussi-Lehto 2013, 16) tätä ei kuitenkaan enää mainita, mutta sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat on jätetty silti huomiotta. Seksuaalikasvatuksen yhtenä keskeisimpänä päämääränä nähdäänkin seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistäminen.

Lehtonen (2003, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013a, 2014, 2016; 2017; Kjaran & Lehtonen 2018) on tutkinut sosiologian näkökulmasta seksuaalivähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden kokemuksia ja kohtelua Suomen toisen asteen kouluissa paljon ja osassa tutkimuksista käsitellyt myös sukupuolivähemmistöjä (ks. Lehtonen 2006, 2014, 2017). Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kehitys- ja identiteettiprosessia on sivuttu monessa tutkimuksessa (Brill & Pepper 2008; Huuska 2011; Tuovinen, Stålström, Nissinen & Hentilä 2011a, b; Alanko 2014; Travers 2014) ja Lehtosen (2013b) omia tutkimuksiaan kokoavassa artikkelissa.

Koulumaailmaa, sen arvoja ja järjestelyjä sekä koulun tiloja on tutkittu tai sivuttu myös jonkin verran (Thorne 1993) ja osassa sateenkaariväestöön kuuluvia oppilaita silmällä pitäen (Lehtonen 2003; Kontula & Meriläinen 2007; Tuovinen ym. 2011a, b; Slesaransky-Poe ym. 2013; Travers 2014; Meyer 2014). Seksuaalikasvatuksen sisältöä on tutkittu tai sivuttu paljon sekä Suomessa (Kontula 1991, 1993, 1997; Länamo, Kosunen, Rimpelä & Jokela 1999; Cacciatore 2000; Lehtonen 2003, 2014; Kontula & Meriläinen 2007; Kettunen 2010; Huuska 2011; Kilpiä 2011; Tuovinen ym. 2011a, b) että Suomen ulkopuolella (Szirom 1988/2017; Scrivener, Gonah & Richardson 2017) sekä näitä vertaillen (Kjaran & Lehtonen 2018). Lisäksi suomalaisen seksuaalikasvatuksen tueksi on laadittu opas (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2015), joka ei kuitenkaan huomioi sukupuolivähemmistöjä. Moninaisuuden huomioimista koulussa on tutkittu tai sivuttu melko vähän (Lehtonen 2003; Huotari, Törmä & Tuokola 2011; Meyer 2014) ja koulussa sekä sen ulkopuolella yhdessä melko vähän (Lehtonen 2006; Huuska 2011; Tuovinen ym. 2011a, b; Alanko 2014), vaikka kasvattajille on laadittu ohjekirja transoppilaiden tukemisesta päiväkodista 12. luokkaan asti (Wells, Roberts & Allan 2012). hooks<sup>2</sup> (2007) ja Irigaray (2008) ovat lisäksi esittäneet teorioita muun muassa koulujen kohdistaman huomioivuuden lisäämiseksi (ks. myös Kumashiro 1999, 2002).

Sukupuolittamista ja normittamista on tutkittu tai sivuttu useissa tutkimuksissa ja teksteissä (Szirom 1988/2017; Martino 1999; Lehtonen 2003; Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Tainio 2009; Huuska 2011; Tuovinen ym. 2011a, b; Lehtonen 2013b, 2014; Alanko 2014; Mayo 2014) sekä niiden ratkaisemista on myös pohdittu (Meyer 2014, Chappell ym. 2018). Sukupuolien hierarkkisuutta ja stereotypisointia, jossa on huomioitu moninaisuutta, on koulussa tutkittu ja sivuttu hyvin vähän (Lehtonen 2003, Mayo 2014). Kouluterveydenhuollon tarjoamaa tukea on tutkittu ja sivuttu vähän (Huuska 2011; ks. myös Lehtonen 2003; Tuovinen ym. 2011a, b; Alanko 2014; THL 2018).

Keskeisimmät aiemmista tutkimuksista tämän työn näkökulmasta ovat Lehtosen (2003, 2006) tutkimukset, Alangon (2014) tutkimus ja Kouluterveyskysely (THL 2018). Lisäksi keskeisessä osassa ovat Tuovisen ja muiden (2011a, b), Huuskan (2011) sekä Traversin (2014) ja

---

<sup>2</sup> bell hooks eli Gloria Jean Watkins käyttää julkaisuissaan nimimerkkiä pienellä kirjoitettuna. ks. myös hooks 2010

Meyerin (2014) artikkelit. Lehtosen (2003) aineistona oli 30 seksuaalivähemmistöihin kuuluvan ihmisen haastatteluaineisto. Toisessa tutkimuksessaan Lehtonen (2006) käytti Seksuaali- ja sukupuolipuolivähemmistöt työelämässä - projektin tutkimuskyselyn tuloksia (N=726), johon vastaajista merkittävä osa oli transihmisiä (n=108). Lehtonen laati myös yhdessä Alangon kanssa Alangon (2014) tutkimuksen kyselylomakkeen. Tähän kyselyyn vastasi kaikkiaan 2515 seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvaa ihmistä, joista 1619 oli 15–25-vuotiaita. Vastanneista kaikkiaan 162 oli muunsukupuolisia ja transihmisiä esitettiin olleen myös huomattava määrä. Sekä Lehtosen aiemman (2003) että Alangon (2014) tutkimuksen osallistujista huomattava osa oli Etelä-Suomesta tai pääkaupunkiseudulta. Kouluterveyskyselyyn (THL 2018) puolestaan vastasi koko 8.–9.-luokkalaisten ikäryhmä vuonna 2017. Siihen vastasi kokonaisuudessaan 68 257 nuorta, joista 4026 (5,6%) kuului johonkin sukupuolivähemmistöön.

Tuovinen ja muut (2011a, b) kuvasivat artikkeleissaan kaksi muiden tutkimustensa yhteydessä keräämäänsä haastattelua. Ensimmäinen näistä (Tuovinen ym. 2011a) on erään transihmisen ja toinen (Tuovinen ym. 2011b) on erään intersukupuolisen ihmisen kertomus. Huuska (2011) toimii Setan Transtukipisteen johtavana sosiaalityöntekijänä ja kuvaa artikkelissaan, miten muun muassa kasvatuksen ammattilaiset voisivat kohdata sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat paremmin. Travers (2014) lähestyy aihetta teoreettisesti oikeudenmukaisuuden ja Meyer (2014) kehityksen ja lain näkökulmasta.

## 2 TEORIA

### 2.1 Käsitteiden avaus

Kun ajatellaan sukupuolen määrittelyä, lähestytään usein lääketieteen mukaista sukupuolikäsitystä. Tähän usein binääriseen käsitykseen eivät välttämättä mahdu sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset, minkä johdosta lääketieteellä on pitkä historia heidän vähättelyssään ja mitätöinnissään (ks. Stryker 2017). Näiden syiden johdosta lääketieteelliset määritelmät ja lähteet on tutkimuksessani karsittu pääosin pois.

Tutkimukseni yhtenä pääkäsitteenä toimii **sukupuoli**, joka ymmärretään sosiaalisten, biologisten ja psyykkisten monimuotoisuuksien kudelmaksi (ks. Butler 1990/1999, 22–23; Colebrook 2004; Monro 2005, 10–42; Kähkönen & Wikman 2013; Currah & Stryker 2014; Williams 2014; Reisner, Conron, Baker, Herman, Lombardi, Greytak, Gill & Matthews 2015; Seta 2018; English 2018). Se ei siis ole johdettavissa mistään yksittäisestä piirteestä esimerkiksi sukuelimistä. Sukupuoli on relativistinen käsite ja sukupuolen biologisina määreinä on eri aikoina pidetty sukuelimiä, hormoneja ja kromosomeja eli biologinenkin sukupuoli on perustunut ja perustuu eri aikoina valittuihin oleellisina pidettyihin seikkoihin. Lisäksi eri sukupuolille on eri paikoissa ja aikoina ollut erilainen sosiaalisesti hyväksytyjen piirteiden ja toimien normisto.

Lähestyn sukupuolta sukupuolivähemmistöjen ja cissukupuolisuuden, itsemäärittelyn, identiteetin, kokemuksen, moninaisuuden ja performatiivisuuden käsitteillä. **Sukupuolivähemmistöjä** ovat transsukupuoliset, intersukupuoliset ja muunsukupuoliset (ks. Leino 2016) sekä kaikki niiden variaatiot<sup>3</sup> (ks. Rossi 2017). Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset eivät koe oman virallisen syntymässä määritetyn sukupuolensa olevan yhdenmukainen oman sukupuolikokemuksensa kanssa. Transsukupuolisilla ihmisillä tai transihmisillä tarkoitetaan ihmisiä, jotka on syntymässä määritetty joko naiseksi tai mieheksi, ja he kokevat omaksi sukupuolekseen sen toisen. Intersukupuolisilla ihmisillä on kummankin tai ei kummankaan virallisen sukupuolen biologisia piirteitä. Muunsukupuolisten ihmisten sukupuoli ei mahdu virallisiin sukupuolikategorioihin vaan heidän sukupuolensa on jokin muuta. **Cissukupuoliset** ihmiset tai cisihmiset puolestaan kokevat oman syntymässä määritetyn virallisen sukupuolensa vastaavan sukupuolikokemustaan. Monet termeistä ovat suhteellisen uusia ja niiden englanninkieliset vastikkeet eroavat hieman merkitykseltään, esimerkiksi transgender kääntyy sekä transsukupuoliseksi että joissain yhteyksissä muunsukupuoliseksi ja queer puolestaan kääntyy sekä muunsukupuoliseksi että seksuaalivähemmistöiksi.

<sup>3</sup> ks. varauksella Kuper, Nussbaum ja Mustanski (2012, 247) sillä terminologia elää jatkuvasti;

**Itsemäärittelyllä** tarkoitetaan sitä, että jokainen tietää itse parhaiten oman sukupuolensa ja jokaisen tulisi saada itse määrittää tai olla määrittelemättä sukupuoltaan (ks. Monro 2005, 169–193). Käytän tutkimuksessani ilmausta oikea sukupuoli siten, että viitataan sillä tähän itsemääriteltyyn sukupuoleen. **Identiteetillä**<sup>4</sup> tarkoitetaan yksilön sisäistä ymmärrystä itsestään, minuudestaan (Butler 1990/1999, 22–24; Rankin & Beemyn 2012, 2–10; Valentine 2014, 103–106; English 2018, 51; ks. myös Erikson 1982). **Kokemus** tai sukupuolikokemus puolestaan on tämän minuuden tiedostettu osuus. **Moninaisuudella** viitataan ymmärrykseen siitä, ettei sukupuolia ole vain kahta. Sukupuolta tulisikin tarkastella spektrinä, jossa binääristen sukupuolien välillä ja ulkopuolella on lukematon määrä erilaisia sukupuolia (ks. erilaisia sukupuoli-identiteettejä: Kuper ym. 2012, 247).

Sukupuolen **performatiivisuudella** viitataan siihen, että sukupuoli on esitys, performanssi, joka määräytyy ja määrittyy esittäjän ja katsojan vuorovaikutuksessa ja on siis jokaisessa tilanteessa erilainen (Butler 1988, 519–531; Butler 1990/1999, 134–140; Gerdes 2014, 148–150). Esimerkiksi itsensä naiseksi kokeva voi performoida sukupuoltaan käyttämällä hameetta, jota pidetään yleisesti sosiaalisesti naiseuden merkinä. Kun joku huomaa hänellä hameen, katsoja tekee johtopäätöksen siitä, että esittäjä on nainen. Butler (1990/1999, 163–180) kutsuu virallisen sukupuolen performointia sukupuolen toistamiseksi ja sille ristiriitaista performointia toisintekemiseksi. Transtutkimuksessa Namaste (2000, 13–14, 19–22) on kritisoinut Butlerin teoriaa siitä, että se vähentäisi transsukupuolisuuden pelkäksi esitykseksi. Butler (2011, 175–185) on puolustanut teoriaansa sillä, ettei performatiivisuus koske ainoastaan transihmisiä vaan kaikkien ihmisten sukupuolta, kuten esimerkistänikin käy ilmi. Gerdes (2014, 148–150) ja Stryker (2006, 10–11) ovat hyödyntäneet transtutkimuksessa Butlerin teoriaa ja siksi koen myös itse voivani hyödyntää sitä. Tämän performoinnin muokkaamista kohti oikeaa sukupuolta on yleisemmin nimitetty sosiaalisesti transitioksi (ks. Tuovinen ym. 2011a, 111) esimerkiksi nimeä vaihtamalla, jolloin vanhasta nimestä käytetään nimitystä *deadname*<sup>5</sup>.

Toisena pääkäsitteenä tutkimuksessani toimii **sukupuolikasvatus**, joka on usein sisällytetty osaksi seksuaalikasvatusta ja ne ovat aiemmin jopa tarkoittaneet samaa asiaa (Kettunen 2010, 21). Nostan kuitenkin tutkimuksessani sukupuolikasvatuksen seksuaalikasvatuksen kanssa rinnakkaiseksi, mutta erilliseksi käsitteeksi. Sukupuolikasvatus on jotain hyvin laajaa, se määrittää myös sitä, millainen ihmisyyden on hyväksyttävää ja toivottavaa. Käytän sukupuolikasvatuksen käsitettä silloin, kun kuvaan toimintaa, joka esittää väitteitä sukupuolen luonnosta tai vielä suoremmin ilmaisee, mitä sukupuolta oppilaiden olisi soveliasta olla. Käytän

<sup>4</sup>Ks. Identiteetin itsemäärittelyn problematiikasta Lennon & Mistler 2014, 63–64

<sup>5</sup> *Deadname* on yleisesti käytetty ilmaus, jolle ei ole vakiintunutta suomennosta

tutkimuksessani ilmaisua sovelias kuvatessani toisten ohjausta tiettyyn sukupuoleen korostaakseni valinnan tapahtuvan toisen ihmisen toimesta ja valinnan eettistä ulottuvuutta sen yrittäessä osoittaa, mikä on väärin.

Lähestyn sukupuolikasvatusta kasvatuksen, sukupuolittamisen, formaalin ja informaalin kasvatuksen, sukupuolivalistuksen, -opetuksen ja -neuvonnan sekä passiivin sukupuolikasvatuksen, sukupuolistereotyyppisen, -neutraalin, -sensitiivisen ja moninaistavan sukupuolikasvatuksen käsitteillä. Vygotskyn (1978, 130) mukaan **kasvatuksessa** opetetaan lapsille yleisesti jaettavaa tietoa, mutta toisaalta heitä ohjataan rakentamaan itse omat tulkintansa asioista. Kasvatuksessa toimitaan siis sekä kasvattajan että kasvajan ehdoilla. **Sukupuolittamisella** viitataan aktiiviseen ja jatkuvaan toimintaan, joka määrittää kohteen sukupuolta tai tiettyjä asioita sopivaksi tietylle sukupuolelle (Saresma, Rossi & Juvonen 2012, 14). Esimerkiksi puhuttelemalla oppilaita tyttöinä tai neiteinä, jakamalla oppilaat tyttöjen ja poikien jonoihin ilman tietoa oppilaiden itsemäärittelystä sekä käyttämällä ilmauksia kuten tyttöjen kirja.

**Formaalilla** kasvatuksella tarkoitetaan koulun aktiivista toimintaa, joka pyrkii toteuttamaan valtakunnallisen opetussuunnitelman ja koulun kirjatut tavoitteet (vrt. formaali koulu-tilastokeskus 2019a). **Informaalilla** kasvatuksella puolestaan viitataan koulun ei-tietoiseen puoleen (vrt. informaali opiskelu Tilastokeskus 2019b), joka toteuttaa koulun kirjaamattomia tavoitteita, kuten arvojen, arvostusten ja yhteiskunnan säätelien toiveiden välittämistä oppilaille. Nummelin (1995, 35–37) on määritellyt seksuaalikasvatuksen muodot, joita hyödynnän tässä sukupuolikasvatukseen. **Sukupuolivalistus** on häntä mukaillen yksisuuntaista ja se on suunnattu suurelle yleisölle. **Sukupuoliopetus** on vastavuoroista ja se tapahtuu luokan oppilaiden ja opettajan välillä. **Sukupuolineuvonta** on myös vastavuoroista, mutta tapahtuu yksittäisen oppilaan ja koulun opettajan tai muun ammattilaisen välillä. Täydennän edellisiä itse kehittämälläni **passiivin sukupuolikasvatuksen** käsitteellä. Käsitteen muotoilu on tarkoituksella passiivi eikä passiivinen, sillä siihen lukemani asiat ovat aktiivisessa roolissa oppilaan kasvattamisessa. Viitataan sillä niihin koulun toimiin, joissa ei ole läsnä selvää ihmishenkilöä ja jotka on kohdistettu kaikille yksisuuntaisesti. Esimerkiksi oppimateriaalit ovat tällaista passiivista sukupuolikasvatusta.

**Sukupuolistereotyyppisellä** sukupuolikasvatuksella viitataan sellaiseen kasvatukseen, jonka sukupuolikäsitys on binäärinen ja cisnormatiivinen eli cissukupuolisuus on asetettu normiksi. Lisäksi siinä suoraan sukupuolitetaan oppilaita. **Sukupuolineutraalilla** sukupuolikasvatuksella viitataan sellaiseen sukupuolikasvatukseen, jonka sukupuolikäsitys on myös binäärinen ja cisnormatiivinen, mutta jossa esitetään, että sukupuoli voidaan ja se tulisi jättää huomiotta koulutuksessa. Sukupuolineutraalista on käytetty myös nimitystä sukupuolisokea sukupuolikasvatus. (Houston 1985, 363–367; Rands 2009, 424–426.) Houston (1985, 367–369) on kritisoinut kahta edellistä ja esittänyt teoriassaan niiden tilalle sukupuolisensitiivisyyttä. **Sukupuolisensitiivisellä** sukupuolikasvatuksella hän tarkoittaa tilanteen mukaan

muodostuvaa ja sukupuolisortoa haastavaa sukupuolikasvatusta (ks. myös Ylitapio-Mäntylä 2017, 284). Sukupuolisensitiivisyyden rinnalla ja nähdäkseni melko lailla sen synonyyminä Suomessa toimii Opetushallituksen (2019) käyttämä sukupuolitietoisuuden käsite (ks. myös Brunila, Heikkilä, Hynninen, Jakku-Sihvonen, Lahelma, Sunnari, Virkkunen & Lehtonen 2011, 20–21). Rands (2009, 426) on kuitenkin kritisoinut Houstonin (1985) sukupuolisensitiivisyyttä siitä, että siinäkin on läsnä binäärinen ja cisnormatiivinen sukupuolikäsitys. **Moninaistavalla**<sup>6</sup> (complex) **sukupuolikasvatuksella** viitataan Randsin (2009, 426–427) teorian edellisten täydennykseksi tarkoitettuun sukupuolikasvatuksen muotoon, jossa on läsnä moninainen sukupuolikäsitys ja jossa pyritään reflektiivisesti uudelleenrakentamaan sukupuolta sekä kyseenalaistamaan, miten se toimii. (Taulukko 1.) Huuska (2011, 228, 236–239) on viitannut sukupuolikasvatuksen kohdalla jakoon behavioristiseksi ja ekologiseksi sukupuolikasvatukseksi, joista ensimmäisen rinnastan sukupuolistereotyypin sekä sukupuolisokeaan (Houston 1985, 363–367; Rands 2009, 424–426) ja toisen sukupuolisensitiiviseen (Houston 1985, 367–369; Rands 2009, 426; Ylitapio-Mäntylä 2017, 284) sekä moninaistavaan sukupuolikasvatukseen (Rands 2009, 426–427).

**Taulukko 1: Randsin (2009) ja Houstonin (1985) esittämät sukupuolikasvatuksen muodot**

	<b>Stereotyyppinen</b>	<b>Sokea</b>	<b>Sensitiivinen</b>	<b>Moninaistava (complex)</b>
<b>Suhde sukupuolisortoon</b>	Tuottaa	Sallii uudelleen-tuottamisen	Haastaa	Hajottaa
<b>Erityispiirre</b>	Sukupuolit-taa suoraan	Sukupuoli voidaan ja se tulisi jättää huomiotta koulu-tuksessa	Tilanteiden mukaan muuttuva	Kyseenalaistetaan miten sukupuoli toimii ja reflektiivisesti uudelleenrakennetaan sukupuolta
<b>Performointi</b>	Syntymässä määritetyn mukaan		Yksilölähtöinen + toisintekeminen	
<b>Sukupuolikäsitys</b>	————— Binäärinen ja cisnormatiivinen —————			Moninainen
<b>Stereotypiat, seksismi ja sukupuolten hierarkia</b>	————— Kaikki läsnä —————		————— Haastaa —————	
<b>Jaottelun ja tilojen sukupuolieritys</b>	Eritelty	————— Ei eritellä —————		

<sup>6</sup> Suomennoksen sisällön mukaan.



## 2.2 Lapsen sukupuoli-identiteetin kehittyminen

Lapset voivat tiedostaa sukupuolensa hyvin varhain, jopa 1,5–3 vuotiaana (Brill & Pepper 2008, 16–22; Huuska 2011, 225; Alanko 2014, 17). Sukupuoli on yksi kategoria, luokitteluperuste, jolla ihmisiä luokitellaan. Määrittämällä sitä annetaan raameja ja määritetään myös, millainen yksilön sukupuoli voi olla. Tarvitaan tietoa, jotta yksilöt osaavat tehdä valistuneen päätöksen omasta ja toisten sukupuolesta. Aikuiset yleensä opettavat lapsille tällaista kategorisointia relevantteina pitämiensä ominaisuuksien pohjalta (Vygotsky 1978, 128), mikä usein tarkoittaa sukupuolen kohdalla biologisia piirteitä. Tällaiset ulkoisesti ohjatut prosessit sisäistyvät vähitellen lapsen sisäisiksi prosesseiksi (Vygotsky 1978, 56–57). Tosin ulkoiset ja sisäiset prosessit saattavat etäännyä toisistaan varsinkin nuoruudessa, kun itsetunnon ja sosiaalisen järjestyksen välillä on jännitettä (Kettunen 2010, 45).

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien lasten kohdalla biologisten piirteiden kautta määriteltä sukupuoli ei välttämättä vastaa heidän kokemustansa itsestään ja tällaista sukupuoliristiriitaa kokeva lapsi ei välttämättä saa täytettyä kaikkia kehitystehtäviä (Nurmi 1997/2008, 259; Huuska 2011, 234). Heidän täytyy odottaa sukupuolensa käsittelyä mahdollisesti jopa 11–15-vuotiaaksi, jolloin he saavuttavat muodollisen ajattelun tason ja vapautuvat konkretiasta (Piaget & Inhelder 1977, 126–128). Tässä vaiheessa monet translapset ovat alkaneet käyttää transkäsitetä oman kokemuksensa kuvaajana (Alanko 2014, 18). Käsitteet ja muukin kielenkäyttö ovatkin asioiden käsittelyn keskeisiä välineitä (Vygotsky 1978, 53). Lisäksi tiedolla on suuri merkitys omien mahdollisuuksien ymmärtämiselle (Kontula & Meriläinen 2007, 140).

Sukupuoleen kasvaminen ei kuitenkaan ole näin yksinkertaista, vaan se on monitekijäistä ja -polkuista (Huuska 2011, 224). Siinä toimitaan yhtä aikaa biologisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen ulottuvuuksilla (ks. Kettunen 2010, 45). Erikson (1982, 239–257) näkee identiteetin muodostuksen ja minän eheyden tärkeinä myöhäislapsuuden kehitysvaiheina. Huuska (2011, 225) puolestaan esittää, ettei varsinkaan sukupuoli-identiteetti ole muuttumaton vaan pikemminkin prosessi, jossa lapsi on aktiivisena toimijana. Lähden siitä, että myös cislapsen sukupuoli-identiteetti on tosiasiaa ainakin osittain tiedostamaton prosessi, jossa lapsi valitsee virallisen sukupuolen toistamisen. Huuskan (2011) ajatus sukupuoli-identiteetistä on siis kognitiivinen, kuten on myös omani. Jokaisen lapsen sukupuoli-identiteettiprosessi on yksilöllinen (Meyer 2014, 69), ja jos lapsi ei saa itse valita omaa polkuaan, voi se johtaa hylkäämisen tai oman kelpaamattomuuden kokemukseen tai aikuisuudessa masennus- ja ahdistusoireiluun (Huuska 2011, 236).

### 2.3 Koulutuksen tehtävä

Koulun tehtävänä ei ole ainoastaan oppiainesisältöjen opettaminen, vaan myös kasvattaminen. Koska koulu toimii yhteiskunnassa ja sen tehtävä on tuottaa tälle yhteiskunnalle hyviä kansalaisia, välittää koulu oppilaille melko suoraan yhteiskuntamme arvostuksia ja käsityksiä. Huuska (2011, 225) on esittänyt, että sosiaalipsykologiassa on huomattu melko yhtenäinen sukupuolikäsitys moderneissa länsimaisissa kulttuureissa. Tämä jaettu käsitys on binääri- ja cismormatiivinen. Lisäksi ajatellaan sukuelinten olevan sukupuolen olennainen merkki ja ettei sukupuolen moninaisuus ei ole mitään vakavasti otettavaa. Lisäksi Huuska (2011, 225) esittää, että lapsuus on se vaihe, jolloin näitä käsityksiä opetellaan ja lopulta sisäistetään (ks. ulkoisen prosessin sisäistymisestä Vygotsky 1978, 56–57).

Tämä sukupuoleltaan soveliaaksi opettaminen ei ole koulun julkisissa ja kirjallisissa opetussuunnitelmissa, vaan se toimii piilo-opetussuunnitelmasta käsin. Kettusen (2010, 20) mukaan tämä piilo-opetussuunnitelma ohjaa koulun monia toimia, sen toimintaa, kasvatusta ja opetusta, mutta myös ajattelua, omaksumista ja oppimista. Nämä vaatimukset, odotukset ja oletukset, jotka ohjaavat opettajien toimintaa saattavat olla tiedostamattomia (Ojala ym. 2009, 23). Opettajilla onkin yleensä aktiivinen osa oppilaiden identiteettiprosessin tukijana tai jarruttajana (Kilpiä 2011, 260). Opettajat ovat kuitenkin vain rajallisia ihmisiä, jotka eivät kuule tai huomaa kaikkea, eivätkä voi siksi kontrolloida kaikkea koulussa.

Heitä sitoo lisäksi monet ylempää tulevat julkilausutut ohjeistukset, kuten valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) ja paikalliset opetussuunnitelmat sekä jokaisen koulun yhdenvertaisuussuunnitelma. Nämä ohjeistukset voivat olla positiivinen asia, jos ne ehkäisevät opettajien sukupuolivähemmistöihin kohdistamaa syrjintää. Toisaalta ne voivat olla myös negatiivinen asia, jos ne ohjaavat opettajia välittämään oppilaille binääristä ja cismormatiivista sukupuolikäsitystä. Koulun viralliset ohjeistukset eivät kuitenkaan ole täysin velvoittavia, sillä opettajilla on työssään vahva autonomia ja he voivat itse valita oppiainesten sisältöjä. Toisaalta samasta syystä opetuksen laatu on usein kiinni opettajan mielenkiinnosta ja motivaatiosta (Kontula & Meriläinen 2007, 12). Jokin ajaa monet opettajat sukupuolittamaan oppilaitaan ja samaa sukupuolittamista ja odotusten vahvistamista on myös oppilaiden välisissä suhteissa (Lehtonen 2003, 68).

### 2.4 Aiempien tutkimusten jättämä tarve

Aiemmissä tutkimuksissa on ollut yleensä mukana vain transihmiset ja hekin yhdessä seksuaalivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kanssa (ks. mm. Alanko 2014; Chappell, Ketchum & Richardson 2018; Lehtonen 2003, 2006, 2014, 2016). Ainoastaan peruskoulun sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin on keskitytty sitäkin harvemmissä tutkimuksissa (ks. Brill

& Pepper 2008; Slesaransky-Poe, Ruzzi, Dimedio & Stanley 2013) ja yleensä myös koulussa heitä on tutkittu yhdessä seksuaalivähemmistöjen kanssa (ks. Alanko 2014, Lehtonen 2006, 2014). Viimeaikaisimmissa tutkimuksissa on kuitenkin käsitelty myös samassa tekstissä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia erillään koko sateenkaariväestön kokemuksista (Alanko 2014, Lehtonen 2014). Lehtonen (2013b, 46) esittää tärkeän huomion siitä, ettei sukupuolivähemmistöryhmien kesken tai edes näiden sisällä voi tehdä yleistyksiä, ja siksi tutkin kaikkia sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä yksilöinä ja ilmaista eroa erilaisten kategorioiden sisällä ja välillä. Lisäksi Lehtonen (2013b, 47) on peräänkuuluttanut koulutuksessa sukupuolivähemmistöerityisen haastattelututkimuksen tekemisen tarvetta ja tärkeyttä, minkä johdosta valitsin sen aineistonkeruumenetelmäksi.

Aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa on keskittynyt toisen tai sitä korkeamman asteen koulutukseen. Pysin tutkimuksellani valottamaan näitä varhaisemman vaiheen, peruskoulun, aikaisten kokemusten ja käytäntöjen vaikutusta sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden sukupuolen muodostamiseen ja siihen liittyvään pohdintaan erityisesti pedagogisessa mielessä. Lisäksi pyrin huomioimaan sukupuolivähemmistöt aiempia tutkimuksia inklusiivisemmin, sillä niissä on pääosin keskitytty transihmisiin ja tässä tutkimuksessa mukana ovat myös muunsukupuoliset oppilaat. Tutkimukseni on monitieteistä, sillä vaikka teen sitä kasvatustieteestä käsin, on se myös sukupuolentutkimusta ja sen alla toimivaa transtutkimusta.

### 3 MENETELMÄ

#### 3.1 Tutkimuskysymykset

1 Millaisia sukupuoli-identiteetti prosesseja sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailailla on?

2 Millaisia kokemuksia sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailailla on koulun sukupuolikasvatuksesta?

3 Miten koulun sukupuolikasvatus tukee sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden identiteetti prosessia ja millaisia toiveita heillä on koulujensa kehittämiseen?

#### 3.2 Haastateltavien ja rekrytoinnin kuvaus

Haastattelin viittä sukupuolivähemmistöihin kuuluvaa 10–20 vuotiasta lasta ja nuorta. Suurin osa (3) haastatelluista suoritti yhä peruskoulua, mutta osa nuorista (2) oli sen jo suorittanut ja puhui siis menneistä tapahtumista. Myöhemmin lapsilla tarkoitan alakouluikäisiä (10–13 vuotiaat) ja nuorilla yläkouluikäisiä tai sitä vanhempia (13–20 vuotiaat). Vain yksi haastateltava oli väkiluvultaan suuresta eli yli 100 000 hengen kaupungista, kaksi keskisuurista 100 000–200 000 hengen kaupungeista ja kaksi pienistä alle 20 000 hengen kaupungeista. Kaikki osallistujat olivat suomenkielisiä.

Haastattelin kaikkiaan seitsemää lasta ja nuorta, joista kaksi karsiutui. Ensimmäinen sen vuoksi, että hänen kokemuksensa olivat vasta toiselta koulutusasteelta ja toinen sen vuoksi, että hän identifioitui seksuaali- eikä sukupuolivähemmistöihin kuuluvaksi nuoreksi. Näiden lisäksi yksi haastateltava jätti saapumatta sovittuun haastatteluun eikä halunnut enää sopia sen jälkeen uudesta tilaisuudesta. Toista taas en voinut haastatella sen vuoksi, että hän ilmaisi halukkuutensa osallistua vasta keskitettynä haastattelupäivänä enkä ollut siksi voinut informoida hänen huoltajiaan riittävän ajoissa. Hän oli myöskin vain käymässä kyseisessä kaupungissa emmekä saaneet siksi sovittua myöhempää haastattelu-aikaa.

Noudatin osallistujien valinnassa fenomenologisen tutkimuksen osallistujien valinnan periaatetta (Lehtomaa 2008, 167–170) eli heillä tuli olla jotain kerrottavaa tutkimusaiheestani (vrt. Cohen ym. 2007 114–115; Cohen ym. 2007, 352–356). Oletin, että erityisesti sukupuolivähemmistöjen etuja ja oikeuksia ajavien järjestöjen toimintaan osallistuu henkilöitä, joilla on kerrottavaa ja halua osallistua. Halusin tutkia sukupuolikasvatusta oppilaiden näkökulmasta, sillä pidän sitä keskeisimpänä tutkimuskohteena opetusta tutkittaessa.

Hain haastateltavia Etelä- ja Länsi-Suomesta Seta ry:n ja Translasten ja -nuorten perheet ry:n kautta, joista ensimmäinen toimii seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen etu- ja tukijärjestönä ja toinen toimii translasten ja -nuorten sekä heidän perheidensä etu- ja tukijärjestönä. Lähestyin kumpaakin sähköpostitse ja samalla lähetin niille tiivistetyn tiedoksiannon tutkimuksestani (vrt. Liite 1). Setasta minut ohjattiin olemaan suoraan yhteydessä sen paikallisyhdistykseen. Tiedustelin useilta paikallisyhdistyksiltä sähköpostilla mahdollisuutta haastatella niiden toimintaan osallistuvia lapsia ja nuoria. Erästä paikallisyhdistyksestä sain suoraan kiinnostuneiden sähköpostiosoitteet ja sovin heidän kanssaan erikseen haastatteluista, jotka keskitin yhdelle päivälle. Toisesta paikallisyhdistyksestä pyydettiin ensin käymään ja keskustelemaan tutkimuksestani ennen ohjaamista tutkimusluvan hakemiseen. Luvan saamisen jälkeen sovin paikallisyhdistyksen toiminnasta vastaavan henkilön kanssa keskitetyistä haastattelupäivistä, joista osallistujat saisivat valita itselleen sopivan.

Translasten ja -nuorten perheet ry jakoi omissa tiedotuskanavissaan tutkimukseni haastateltavien hakua, jonka seurauksena huoltajat ottivat minuun suoraan yhteyttä ja kerroin heille tutkimuksestani tarkemmin. Olin myös yhteydessä sukupuolivähemmistöjen perus- ja ihmisoikeuksia ajavaan Trasek ry:hyn, jolla ei kuitenkaan ollut resursseja lähteä jakamaan hakuani. En rajannut hakua sen mukaan, oliko haastateltavilla ollut moninaisuuden sanasto käytössä jo heidän ollessa peruskoulussa.

Muodostin haastateltavista kaksi ryhmittelyä, transsukupuoliset oppilaat ja muunsukupuoliset oppilaat. Valitsin ryhmittelyjen nimikkeet haastateltavien itsestään käyttämistä nimikkeistä. Haluan kuitenkin täsmentää sitä, etten yritä näillä nimikkeillä määrittää haastateltaviani tiettyyn muottiin, vaan luon nämä kategoriat voidakseni kuvata joitain heidän kokemuksiin yhdistäviä tekijöitä ja toisaalta auttaakseni lukijaa yhdistämään tutkimukseni tuloksia aiemmin käytyyn ja tällä hetkellä käytävään keskusteluun.

### 3.3 Haastatteluaineiston kerääminen ja tietoturvallisuus

Keräsin aineistoni haastattelemalla, sillä se oli aiheen sensitiivisyyteen sopiva ja se mahdollisti ymmärrystä syventävien kysymysten esittämisen. Haastattelut olivat 30–60 minuutin mittaisia teemahaastatteluja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45–48; Cohen ym. 2007, 352–356), joissa edettiin haastateltavien ja esittämieni tarkentavien kysymysten mukaan. Teemojen mukaisia kysymyksiä esitin siinä tapauksessa, etteivät ne muuten olisi tulleet käsitellyksi. Olin miettinyt haastattelukysymykset (Liite 2) tarkkaan ja esittänyt ne sekä ohjaajalleni että transtutkimukseen perehtyneelle sisältötuutorilleni, jotka olivat vakuuttuneita niiden sopivuudesta.

Osa haastateltavista oli lapsia, minkä huomioin haastattelussani ja sitä ennen muun muassa luomalla heihin luottavaisen suhteen ennen haastattelua osallistumalla arkiseen ruokapöytäkeskusteluun heidän kanssaan ja ylläpitämällä samaa keskustelukulttuuria myös haastattelutilanteessa, esittämällä kysymykset lapsentasoisina ja olemalla helposti lähestyttävä purkaen samalla auktoriteettiasemaani (Cohen ym. 2007, 374–376). Pyrin kaikissa haastatteluissani sensitiivisyyteen ja noudatin tutkimusaiheeni arkuuden vuoksi informoinneissa ja aineiston tietoturvallisuuden kohdalla Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston (2018, 2019a, b) ohjeistuksia hyvin tarkasti. Pyrin takaamaan sensitiivisyyden haastattelemalla vain turvallisissa tiloissa, välttämällä tarkoituksellista epämukavuuden aiheuttamista sekä korostamalla vapaaehtoisuutta ja haastateltavan oikeuksia.

Järjestin haastattelut haastateltavien toivomissa tiloissa. Osan haastattelin erään kaupungin yliopistolta varattavassa kokoustilassa, joka oli paksujen seinien ympäröimä, mikä esti äänten kantautumisen tilan ulkopuolelle. Osan järjestin Seta ry:n paikallisryhmän tilojen kanssa samassa rakennuksessa olevissa tiloissa, joiden läheisyydessä ei silloin ollut muuta toimintaa. Käytettävissä olevista tiloista valitsin parhaiten ääntä eristävät tilat. Osan järjestin huoltajien toiveesta haastateltavien kotona heidän omissa huoneissaan huoltajien ja sisarusten ollessa ulkona tai muuten äänen kantamattomissa.

Vähintään kahta viikkoa ennen haastatteluja kerroin kirjallisesti ja osalle sanallisesti itsestäni, tutkimuksestani ja haastateltavien oikeuksista (Liite 1, Liite 3, Liite 4), jotta he tai alaikäisten kohdalla heidän huoltajansa pystyivät tekemään valistuneen päätöksen osallistumisesta. Alle 15-vuotiaiden huoltajilta pyysin suostumuksen kirjallisena (Liite 5). Lisäksi muistutin haastattelun alussa vapaaehtoisuudesta ja oikeuksista sekä sanallisesti että kirjallisesti ja tämän jälkeen kysyin vielä jokaiselta haastateltavalta vahvistuksen halukkuudesta osallistua korostaen, ettei keskeytystä tai vastaamattomuutta tarvinnut perustella.

Noudatin tutkimukseni kaikissa vaiheissa luottamuksellisuutta ja suojasin usealla eri salasanalla kaikki tunnistamisen mahdollistavat tekstit. Säilytin kerätyt paperiset tutkimusluvut muusta aineistosta erillään ja hävitin ne polttamalla haastattelujen litterointien valmistuttua. Nämä luvat olivat tutkimukseni ainoa ei-sähköinen materiaali. Äänitin haastattelut omalla äänityslaitteellani, joka ei ollut yhteydessä internettiin, vaan tallensi äänitiedoston omalle tallennustilalleen. Haastattelujen jälkeen siirsin välittömästi äänitteet tietokoneeni salasanasuojatulle kiintolevyn osiolla salasanasuojattuun kansioon, josta hävitin ne tietoturvallisesti analyysini valmistuttua. Säilytin samalla osiolla myös kaikkia muita tutkimukseeni liittyviä tiedostoja, kuten litterointeja ja analyysini eri vaiheiden tiedostoja. Lisäksi säilytin kaikista suojattujen kansioiden sisällöistä salasanasuojatut varmuuskopiot Turun yliopiston verkkokansiossani sekä henkilökohtaisella varmuuskopiokiintolevyllä, jota säilytän tietoturvallisesti.

Tutkimukseni oli anonyymi, enkä kysynyt haastatteluissa nimeä tai muuta vastaavaa tunnistetta. Haastateltavia rekrytoidessani minulle tallentui hetkellisesti joitain henkilötiedoiksi

luokiteltavia tietoja, kuten sähköpostiosoitteita tai katuosoitteita, joita säilytin haastatteluihin asti Turun yliopiston henkilökohtaisen sähköpostini postilaatikossa. Tallensin sähköpostiosoitteet analyysini ajaksi salanasuojattuun tiedostoon sen varalta, että tietokoneeni, ja sen mukana aineistoni, varastettaisiin tai se häviäisi. Poistin kaikki nämä tiedot analyysini valmistuttua ja tiedotin asiasta sähköpostin antaneita haastateltavia tai heidän huoltajiaan (Liite 6). Lisäksi anonymisoin kaikki haastatteluissa ilmenneet tunnistamisen mahdollistavat nimet ja tarkat henkilökuvaukset Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston (2019a, b) ohjeiden mukaisesti.

### 3.4 Analyysien valinta ja niiden tausta

Noudatin analyysissani teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81) ajatusta eli teoria toimii analyysini tukena ja tulosteni selittäjänä. Analyysini jakautui kolmeen päävaiheeseen, joista kaksi ensimmäistä oli Perttulan (1995, 2000) esittämän aineistolähtöisen, fenomenologisen kokemuksen analyysin, mukaisia. Kolmantena päävaiheena oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jolla jäsensin tarkemmin aikaisempien päävaiheiden tuloksia sijoittamalla ne useaa teoriaa yhdistelevään analyysikehykseeni. Tukeuduin siinä erityisesti Randsin (2009, 424–427) sukupuolikasvatuksen muotoihin.

Analyysini tärkeimpänä tehtävänä oli tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja sen syventäminen, joihin fenomenologinen kokemuksen analyysi tähtää. Käytin aineistoni jäsentelyyn ja teemoitteluun laadullisen aineiston apuvälineeksi tarkoitettua Nvivo-ohjelmaa, joka analyysini myöhemmissä vaiheissa jäi lähinnä aiempien tutkimusten ja päiväkirjamerkintöjen tallennus- alustaksi.

Fenomenologinen analyysi pohjaa hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen ja sisällönanalyysi tekstianalyysin tutkimusperinteeseen. Fenomenologinen kokemuksen analyysi tähtää kokemuksen ymmärtämiseen siten, että se kuvaa haastateltavien kokemusta sellaisena kuin he ovat sen kokeneet, mutta tiiviimmässä muodossa. Keskeiseksi tekijäksi muodostuu tällöin tutkijan kyky suorittaa fenomenologinen reduktio, jossa oma kokemus ja tietämys pyritään asettamaan mahdollisimman hyvin syrjään. Tätä Perttula (1995, 94) kutsuu ”luonnollisesta asenteesta vapautumiseksi”.

Tutkimukseni on myös sukupuolentutkimusta, joten asetan feministisen tieteenkritiikin<sup>7</sup> mukaisesti kyseenalaiseksi fenomenologian pyrkimyksen saavuttaa subjekteista irrallinen todellisuus niin tulosten kuin tutkijan osalta. Tutkija on kuitenkin aina ihminen ja siten rajallinen, jonka johdosta väitän täydellisen irrottautumisen subjektiivisuudesta olevan suurelta osin vain näennäistä. Toki pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen ja puolueeton, mutta tiedostan ihmismielen rajallisuuden asettavan parhaankin fenomenologisen reduktion lähelle

<sup>7</sup> ks. tarkemmin mm. Harding 2004

subjektiivisuutta. Myös Perttula itse (1995, 105) on korostanut, ettei absoluuttinen erottautuminen omasta subjektiudesta ole mahdollista. Ahmed (2006, 1–63, 109–179) on kuitenkin kuvannut fenomenologian hyödyntämistä trans- ja queertutkimuksessa, minkä johdosta koin voivani hyödyntää sitä omassa tutkimuksessani (ks. myös Salamon 2014, 153–155).

Fenomenologisen analyysin ehdoksi on usein esitetty mahdollisimman avointa haastattelua, mutta Perttula (1995, 90) on käyttänyt ja arvioinut sen sovellettavuutta teemahaastattelulla kerätyn aineiston analysoimiseen, minkä johdosta Perttulan analyysinvaiheet valikoituivat analyysini pohjaksi. Hän hyödyntää analyysinsa pohjana Giorgin (1985, 8–22) kehittämää vaiheina esitettyä fenomenologisen psykologian metodia. Perttula (1995, 90–94) on laajentanut Giorgin (1985) kehittämää metodia sopimaan teemahaastattelulla kerätyn aineiston analyysiin. Mukana oli alun perin myös Lehtomaan (2008, 181, 189–193) Perttulan analyysin kolmanneksi päävaiheeksi tarkoitettu vaihe, jossa olisi yhdistelty kahden ensimmäisen päävaiheen tuloksia. Korvasin tämän päävaiheen teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, sillä halusin jäsentää tuloksiani vielä aineistolähtöistä analyysiani tarkemmin. Muokkasin myös hieman Perttulan (1995, 2000) esittämiä päävaiheita sopimaan omaan tutkimusotteeseeni. (Liite 7.)

### 3.5 Analyysin etenemisen kuvaus

#### *Eri päävaiheiden tavoitteet*

Analyysin ensimmäisessä, fenomenologisen analyysin mukaisessa päävaiheessa pyrin luomaan yleiskatsauksen aineistooni. Suoritin tämän vaiheen ilman kritiikkiä tai aineiston karsintaa. Tällä analyysillä sain vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, hahmoteltua koulun viitekehystä toiseen tutkimuskysymykseeni ja haastateltavien omia toiveita hyödynnettäväksi kolmanteen tutkimuskysymykseeni vastaamiseen.

Analyysini toisessa, myös fenomenologisen analyysin mukaisessa päävaiheessa pyrin selvittämään, millaisista laajemmista teemoista aineistossani puhutaan. Aloitin analyysin ilman kritiikkiä ja aineiston karsintaa, mutta sen edetessä karsin pois teemoihin sopimattomia tekstejä. Tällä analyysillä sain vastauksia samoihin asioihin kuin ensimmäisellä vaiheella, mutta paremmin jäsennettynä ja syvemmin ymmärrettynä.

Analyysini kolmannessa, teoriaohjaavassa päävaiheessa pyrin jäsentämään edellisiä tuloksia pedagogisessa kontekstissa ja arvioimaan niiden huomioivuutta. Tällä vaiheella sain vastauksia toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseeni.



### *Toteutettu eteneminen yleisesti*

Pidin kahdessa ensimmäisessä päävaiheessa koko aineiston mukana sen suppeuden vuoksi (vrt. Perttula 1995, 95). Kopioin jokaisen vaiheen jälkeen siinä muodostamani tekstitiedoston ja suoritin seuraavan analyysivaiheen tähän kopioon, jolloin minulla säilyi tallessa jokaisesta vaiheesta syntyneet tekstitiedostot. Käytin fenomenologisen kokemuksen analyysin vaiheiden hahmottamisessa sisällönanalyysin käsitteitä. Ymmärsin sisältöalueiden (Perttula 1995, 94–95; 2000, 436) tarkoittavan teemojen kaltaisia jaotteluja, joten koin luontevaksi käyttää teeman käsitettä, sillä se on vakiintuneempi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Ymmärsin merkitystiheyden (Lehtomaa 2008, 181, 189–193; ks. myös Perttula 1995, 94–95) puolestaan tarkoittavan pääteemoja ja käytän sitä samasta syystä kuin teeman käsitettä. Merkityssuhde kuvaa Perttulan (2000, 434) mukaan ”*tajunnan mielellistä perustoimintatapaa, jonka myötä kokemus ilmenee aina merkityksenä jostain*”.

Teemojen muodostamisessa hyödynsin kolmea käsitettä: pääkohtaa, kategorian ja teemaa. **Pääkohdilla** viittaan haastattelujen litterointeja lukiessani intuitiivisesti merkityksellisinä pitämiini poimintoihin aineistosta. **Kategorioilla** puolestaan viittaan pääkohtien kiteytettyyn muotoon, jotka ovat kuin otsikoita pääkohdille. **Teemoilla** viittaan tässä kategorioita yhdistelemällä tai jalostamalla saavutettuihin pelkistettyihin suurempiin asiayhteyksiryhmiin. Lisäksi käytän tulkkauksen käsitettä muuntamisen (Perttula 1995, 94–95; 2000, 432–440) sijaan sen vuoksi, että vaikka olenkin pyrkinyt fenomenologisen reduktion kautta etäännyttämään ja irrottamaan itseni mahdollisimman hyvin omista kokemuksistani ja tulkinnoistani, niin silti tekstit muokkautuvat oman ajatusprosessini kautta eivätkä siksi ole täysin neutraaleja.

### *I Päävaihe*

Ennen ensimmäisen päävaiheen alkamista olin jo litteroinut haastattelut ja hahmotellut analyysistä vaiheita selventävät kaaviokuvat (Liite 8). Tarkoitukseni oli omaksua fenomenologinen tutkimusasettelu ja kohdata jokainen asia kuin se olisi uusi ja tulisi vastaan ensimmäistä kertaa käyttäen sen jäsentämiseen kuitenkin omien tieteenalojeni sanastoa. Samalla pyrin pitämään jokaista asiaa merkityksellisenä ja mielenkiintoisena. Noudatin myös Perttulan (1995, 120) tapaa, enkä perehtynyt vielä tässä vaiheessa aihetta koskevaan teoreettiseen tietoon.

Omaksuttuani tutkimusasettelun, luin koko aineistoni läpi ja keräsin siitä **pääkohdat**. Jo ennen aineiston lukua olin tutustunut siihen yksityiskohtaisesti litteroidessani haastatteluja sanatarkasti, kuten Perttulan (1995, 119) omassa tutkimuksessaan toteaa. Pääkohdilla oli kahdenlainen tehtävä, yhtäältä ne auttoivat minua saamaan yleiskuvan aineistostani toisaalta

ne toimivat pohjana seuraavan vaiheen teemoittelulle. Pyrin pitämään tekstini mahdollisimman hyvin ankkuroituna alkuperäiseen aineistoon ja siksi koodasin analyysin eri osissa Nvivoossa eri haastattelujen osuudet haastateltavittain tapauksiksi.

Poimittuani aineistoni pääkohdat jaottelin ne 24 **kategoriaksi** (Liite 9). Muodostin näistä kategorioista 18 **teemaa** (Liite 10). En enää myöhemmin palannut lisäämään teemoja, mitä silmällä pitäen olin muodostanut teeman 18 Muut maininnat. Laajensin joitain teemoja analyysin myöhemmissä vaiheissa, esimerkiksi ryhmän dynamiikka oli aluksi luokan dynamiikka. Lisäsin nämä teemat Nvivoon koodeiksi (nodes). Lisäsin jokaiselle koodille kuvauksen, jonka pohjalta tein myöhemmin teemavalinnan (Liite 10). Myöhemmin analyysini lopuksi hahmotelin teemojen hierarkian, jolloin jaottelin muodostamani teemat vielä toimijan mukaisten yläteemojen alle (Liite 11.)

Seuraavaksi jaoin litteroidut tekstit intuitiivisesti Perttulan (1995, 122 vrt. 2000, 434) sanoin ”*merkitystä sisältäväksi yksiköiksi*”. Jaoin siis kaikki aineistoni tekstit osiin siten, että erotin kahdella välilyönnillä eri asioista kertovat tekstit. Tarkoitus oli saada esille tietystä aiheesta puhuvat tekstin pätkät, joita voi tämän jälkeen ruveta siirtämään ja jaottelemaan. Pidin mukana kaiken tekstimateriaalin, sillä minulla ei vielä ollut perustetta karsia mitään tässä tutkimuksen vaiheessa.

Seuraavaksi tulkkasin tekstin pätkät tutkijan kielelle. Perttula (1995, 126) tähdentää, että juuri tässä vaiheessa sulkeistaminen (vrt. Husserl fenomenologinen reduktio) on tärkeää, sillä haastateltavien kokemukset ja tutkijan tulkinnat niistä törmäävät väistämättä. Noudatin Perttulan (1995, 127) määritelmää tutkijan kielestä eli käytin yleisesti tunnettua kieltä teoreettisen kielen sijaan ja ”*tutkijan tieteenalan yleistä kieltä*” (Perttula 1995, 74), joka tässä tarkoittaa sekä kasvatustieteellistä kieltä että sukupuolentutkimuksen kieltä. Tässä vaiheessa käytän näitä melko maltillisesti, mutta analyysin toisessa päävaiheessa jo enemmän. Käyttämiäni ilmauksia olivat informaali kasvatusta, performointi, identiteetti-prosessi, itsemäärittely, cismormatiivinen ja -tyyppillinen, deadname, kontrollointi, hierarkia, kehosuhde, seksuaalikasvatusta, sukupuoli-kasvatusta ja kaapistatulo. Alla on yksi havainnollistava esimerkki tulkkauksesta.

Alkuperäinen: ”*Eiku sillee että, ehkä periaatteena, että kaikille tulis sellanen olo, että on ok olla ne.*”  
(5)

Tulkattu: Toivoisi periaatetta, että kaikille tulisi hyväksyty olo heinä itsenään.

Pyrkimys oli sijoittaa tulkatut tekstit vain yhteen teemaan, mutta joidenkin osalta oli tarpeen sijoittaa ne kokonaan tai osittain myös toiseen teemaan. Samanlaisen havainnon ja myönnytyksen teki myös Perttula (1995, 135) omassa tutkimuksessaan. Esimerkiksi teemaan 16 toiveet ja ohjeet sijoittui paljon toisia teemoja sivuavia tekstejä.

Kopioin teemoitelluista teksteistä ne kohdat, jotka kuvasivat laajemmin sukupuolikasvatusta ja yhdistin ne teemoittelemattomien tekstien kanssa yhdeksi teemoista riippumattomaksi tekstiksi. Siirsin sekä teemoiteltujen tekstien tiedostossa että teemoista riippumattomien tekstien tiedostossa samoista aiheista puhuvat pätkät lähelle toisiaan ja kirjoitin ne vielä auki yhtenäisemmiksi kertomuksiksi. Poistin tässä prosessissa teemoista joitain niihin sopimattomia tekstejä.

## *II Päävaihe*

Tulkkasin ensimmäisen päävaiheen neljännessä vaiheessa paloittamani **pääkohdat** eli merkityksen sisältävät yksiköt, tai Perttulan (2000, 434) uudemman termin mukaan merkityssuhteet, merkityssuhde-ehdotelmiksi. Ehdotelma viittaa tässä sellaiseen tekstiin, joka ehdottaa sen sisällön olevan universaalia ja ehdotonta (Perttula 2000, 434–436). Tässä yhteydessä tulkkasin myös haastateltavien esittämät toiveet nykytilaa kuvaavaan muotoon, esimerkiksi ”*Ihan vaan sillä, et olis ihan hyvät materiaalit – –*” (4) tulkitsin tarkoittavan, etteivät materiaalit olleet hyvät. Erona aiempiin tulkkauksiin oli siinä, että aiemmin toiveet säilyivät toiveina paremmasta, mutta tässä tulkkasin ne kuvastamaan myös nykytilaa.

Muodostin tämän päävaiheen teemat erillään ensimmäisen päävaiheen teemoista. Hyödynsin ensimmäisten teemojen muodostuksessa käyttämäni tyyliä myös tässä. **Kategorioiden** määrä paisui 149:ään (Liite 12), koska jaottelin jokaisen ehdotelman Perttulan (2000, 436) tavoin erikseen. Kategorioita yhdistelemällä sain muodostettua 18 **teemaa** (Liite 13). Numeroin seuraavassa vaiheessa teemat siten, että mitä enemmän mainintoja teemaan kuuluu sitä pienempi on sen numero. Ero huomioon (2) ja tuen (3) teemoissa on siinä, että huomiointi viittaa asioiden huomioon ottamiseen, mutta tämä ei välttämättä vielä johda mihinkään toimiin asiutilan parantamiseksi. Tuki viittaa toimintaan, jolla asiutilaan pyritään vaikuttamaan esimerkiksi olemalla oppilaalle läsnä, auttamalla häntä koulun järjestelyjen tai identiteettipohdintansa kanssa ja väkivaltaan tai muuhun negatiiviseen käytökseen puuttumiseen. Analyysin seuraavassa vaiheessa palasin teemoihin ja jaottelin kaikkien mahdollisten pää- ja alateemojen sisällä maininnat positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin (Liite 14). Positiiviset maininnat olivat asioita, jotka huomioivat, tukevat tai antavat oppilaalle tilaa itsemäärittelyyn. Negatiiviset maininnat olivat asioita, jotka estävät edellistä ja joissa oppilaan määrittelyn tekee joku muu. Neutraalit maininnat olivat havaintoja, yleisiä kuvauksia tai muuta, joita en pystynyt jaottelemaan. Lopuksi muodostin yläteemat ja muotoilin teemojen välisen hierarkian (Liite 15).

Sijoitin merkityssuhde-ehdotelmat Perttulan (2000, 436–437) tavoin teemoihin. Koska olin muodostanut teemat ehdotelmista muodostamistani kategorioista, huomioin tätä aiempaa jaottelua päättäessäni ehdotelmien lopullisia teemoja. Lopullisen päätöksen tein kuitenkin

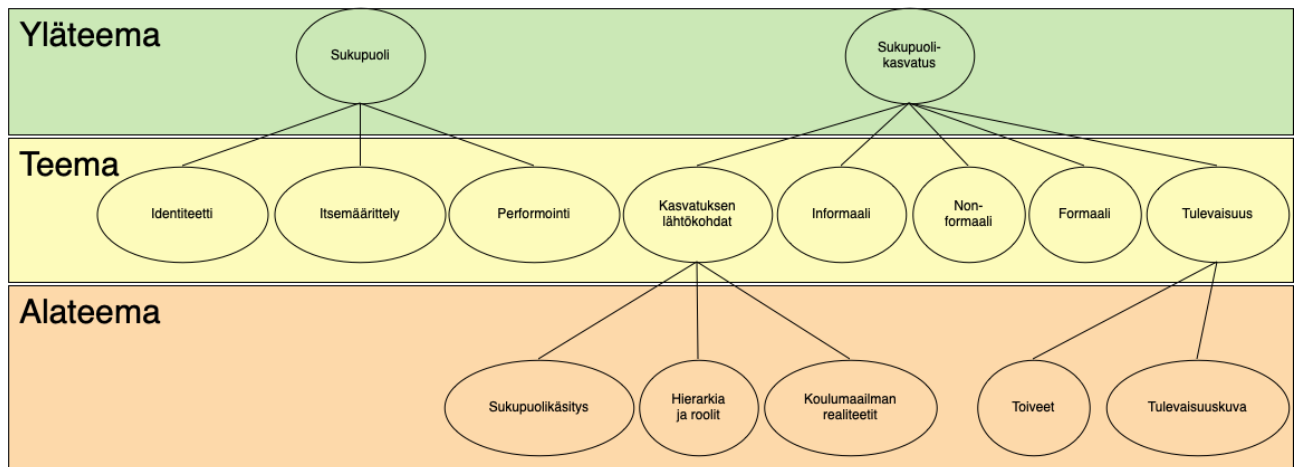
suoraan ehdotelmasta, joten joidenkin ehdotelmien teema ei välttämättä vastaa sille aiemmin antamani kategorian teemoittelua. Samaan aikaan tutkimuskysymykseni tarkentuivat aineistoni pohjalta.

Aloitin teemaehdotelmien muodostamisen jaottelemalla merkistysuhde-ehdotelmat siten, että samasta asiasta kertovat tekstit olivat lähellä toisiaan saadakseni yhtenäisen kertomuksen esille. Perttula (2000, 438) eteni teema kerrallaan ja muodosti niihin kuuluvista teksteistä teemaehdotelmat, mutta itse otin yksityiskohtaisemman lähestymistavan ja etenin teeman mainintojen luonne kerrallaan. Näin sain luotua asetelman, jossa eri kertomukset keskustelivat keskenään todeten ensin yleiset asiat, josta jatketaan positiivisten asioiden esittämiseen, joita lopuksi haastetaan negatiivisilla asioilla.

Ymmärsin ensimmäisellä lukemisella ehdotelman yleisestä merkitysverkostosta edellyttävän aineiston jaottelua haastateltavittain, mitä en kokenut tarpeelliseksi, joten olin jo ohittamassa tämän vaiheen. Pehdyttyäni Perttulan (2000, 438–440) ajatuksiin uudelleen ymmärsin, että tässä vaiheessa olikin tarkoitus laatia koko aineistoa kuvaava merkitysverkoston ehdotelma, joka seuraavassa vaiheessa muutetaan päätelmäksi. Poistin otsikoinnin ja siirsin jälleen samasta asiasta kertovat tekstit lähelle toisiaan, jonka jälkeen hioin ehdotelmat lopulliseksi ehdotelmiksi.

Muutin ehdotelman päätelmäksi, joka on Perttulan (2000, 439) sanoin ”*empirisen analyysin päätepiste, joka sisältää tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen tiedon.*” Jäsenisin tekstiin eri haastateltavat, mikäli se oli mahdollista. Siirtelin myös joitain ehdotelmia toisiin kohtiin luodakseni tekstistä loogisen kokonaisuuden. Samalla jäsenisin tekstiäni otsikoilla, joita hyödynsin seuraavan päävaiheen yläteemoina (vrt. Lehtomaa 2008, 191). Näitä pääteemoja on kaksi: Sukupuoli ja Sukupuolikasvatus (Kuvio 1).

**Kuvio 1: Lopullisten yläteemojen, teemojen ja alateemojen keskinäiset suhteet**



### III Päävaihe (Teoriaohjaava analyysi)

Fenomenologisen analyysin parhaan mahdollisen toteutumisen vuoksi olin pitäytynyt tähän asti perehtymästä syvemmin aikaisempiin teorioihin ja tutkimuksiin, joten tässä vaiheessa minun piti läpikäydä suuri määrä kirjallisuutta halutessani valjastaa ne analyysini tueksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–101). Olin tutustunut kirjallisuuteen tutkimukseni alkuvaiheessa, mutta tämä vaihe vaati syvempää perehtymistä.

Hyödynsin analyysikehyksessäni Nummelinin (1995, 35–37) esittämää terveystieteiden vakiintunutta seksuaalikasvatuksen antamisen käsitejärjestelmää vaihdettuna sukupuolikasvatuksen kontekstiin ja täydennettynä passiivilla seksuaalikasvatuksella. Haastattelujen mikään maininta ei sijoittunut sukupuolivalistukseen, vaikka muutamat haastateltavat käyttivätkin sukupuoliopetuksesta nimitystä ”*menkkavalistus*” (4 & 5), joten jätin sen kokonaan pois analyysistani. Käytin opetuksen formaaliuden (Tilastokeskus 2019a, b) ja Nummelinin (1995, 35–37) käyttämää jaottelua siten, että asetin ensimmäisen taulukon sarakkeiksi ja toisen taulukon riveiksi. Laadin esimerkit, millaiset seikat sijoittuvat soluihin. (Taulukko 2.) Lisäksi arvioin jokaista analyysikehykseni solua toisessa taulukossa, joka oli kopio ensimmäisestä kaikkien asioiden sijoittamisen jälkeen. Hyödynsin arvioinnissa Randsin (2009, 424–427; ks. myös Taulukko 1) sukupuolikasvatuksen muotoja.

**Taulukko 2: Lopullinen analyysikehyks**

	<b>Informaali</b>	<b>Formaali</b>
<b>Passiivi</b>	Tilat	Opetusmateriaali
<b>Opetus</b>	Jaottelu + puhe koulussa	Seksuaalikasvatus
<b>Neuvonta</b>	Open tai muun koulun aikuisen kanssa	Open tai ammattilaisen kanssa

Ensimmäisessä taulukossa (Liite 16) jokainen solu jakautui neljään osaan, kahden ensimmäisen fenomenologisen analyysin päävaiheiden tuloksiin, mitä asiasta on havaittu muissa lähteissä sekä ankkureihin alkuperäiseen aineistoon. Tässä kohtaa rajasin tutkimukseni ulkopuolelle muun muassa henkistä ja fyysistä väkivaltaa koskevat maininnat sekä perhettä koskevat maininnat, sillä ne eivät suoraan liittyneet sukupuolikasvatukseen tai identiteettiin. Sijoitin kahden ensimmäisen päävaiheen löydökset itsenäisesti ensimmäiseen taulukon. Tämän jälkeen tarkastelin, olinko sijoittanut samasta aiheesta kertovat eri päävaiheiden tulokset samoille riveille. Mikäli ne olivat eri riveillä, sijoitin ne sille riville, jonka lähteet ja alkuperäiset viittaukset kuvastivat paremmin tuloksia. Olin jakanut tuloksia eri määräisiksi eri päävaiheissa eli yhden päävaiheen tulokset saattoivat olla taulukossa yhdellä rivillä ja samasta asiasta kertovat toisen päävaiheen tulokset olivat taulukossa useammalla rivillä. Tällöin yh-

distin useamman rivin solut siten, että eri päävaiheiden vastaavat tulokset olivat samalla osittain yhdistetyllä rivillä (Liite 17). Esimerkiksi toisessa päävaiheessa olin yhdistänyt kielenkäytön, sukupuolittavien termien käytön ja stereotypisoinnin yhteen, ja ensimmäisessä päävaiheessa sijoitin ne kolmelle eri riville. Seuraavaksi sijoitin aikaisempien tutkimusten löydökset samaan taulukkoon koodeilla ja siirsin näiden pohjalta jo sijoitettuja tekstejä, jos huomasin lähteiden sijoittamisen yhteydessä niiden puhuvan samasta asiasta. Toinen taulukko oli kopio ensimmäisen taulukon siitä versiosta, johon oli sijoitettu kaikki tulokset. Erona oli, että korvasin siinä aiempien tutkimusten ja alkuperäisten haastattelumainintojen sarakkeet huomioivuuden arvioinnin koodeilla ja perusteluilla. (Liite 18). Loin myös edellisiin taulukoihin sijoittamattomista, mutta tutkimukseni kannalta relevanteista seikoista saman tyyppisen taulukon, jonka sisältöä arvioin samalla tavalla (Liite 19). Merkitsin myös sijoittamattomiin asioihin lähteet. Ensimmäiseen taulukkoon sijoittamattomia seikkoja oli muun muassa koulun sukupuolikäsite ja koulumaailman yleiset kuvaukset.

Kuten jo mainitsin, ensimmäiseen analyysitaulukkooni kuului ankkurointi alkuperäiseen aineistoon. Merkitsin siihen, mistä haastattelusta asiat löytyvät ja myös sen, miten ne on niissä ilmaistu. Pystyin helposti palaamaan vaiheet takaperin alkuperäiseen aineistoon asti, sillä olin jokaisessa muokausvaiheessa suoran muokkaamisen sijaan muokannut tiedoston kopiota. Lehtomaan (2008, 191–192) mukaan alkuperäiseen aineistoon palaaminen näin analyysin lopuksi avaa silmiä ihan uudella tavalla ja tutkija saattaa havaita jotain, mitä ei alun perin ole siinä nähnyt. Näin kävi myös minulle, mutta ei ainoastaan tässä vaiheessa, vaan myös pitkin tutkimusta, kun palasin erinäisissä vaiheissa tarkistamaan tulkintaani alkuperäisestä aineistosta. Ensimmäisen kerran muokatessani tutkimuskysymyksiäni, toisen kerran muotoillessani ehdotelmaa yleisestä merkitysverkostosta, kolmannen kerran yhdistäessäni tuloksiani teoriaan ja vielä näin lopuksi, kun luin aineistoni läpi löytäkseni ankkurit alkuperäiseen aineistoon.

Ilmiön ymmärtäminen ei ole helppo tai itsenäinen vaihe, vaan rakentuu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa haastatteluista aina lopullisen raportin kirjoittamiseen asti (Lehtomaa 2008, 192). En usko, että koskaan voi tulla täysin varmaksi siitä, että on täysin ymmärtänyt tai ainakaan ymmärtänyt oikein tutkittavan asian. Koen oman tutkimukseni tavoittaneen kuitenkin ainakin jonkinlaisen ymmärryksen sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksista ja sen tarjoavan ymmärtämiseen tukea myös toisille.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Oman sukupuolen kuvaukset

Haastattelemanani translapset (1 & 3) ja -nuori (5) olivat tienneet oikean sukupuolensa jo 3–7-vuotiaana eli hyvin varhain. Toinen haastattelemistani (3) lapsista oli alkanut ilmaista sitä heti opittuaan puhumaan. Haastattelemanani muunsukupuoliset nuoret (2 & 4) puolestaan tiedostivat sukupuolensa vasta 10–13-vuotiaana. Haastattelemillani nuorilla (2, 4 & 5) ei kuitenkaan ollut sanastoa tai välineitä sukupuolensa tarkempaan käsittelyyn heti tiedostaessaan sukupuolensa ja he kokivat sukupuolensa käsittelyn alkamisen viivästyneen tiedon puutteen vuoksi. Tämä näkyi erityisesti muunsukupuolisilla nuorilla (2 & 4), sillä he kertoivat sukupuolensa käsittelyn alkaneen vasta 12–15-vuotiaana eli vasta kaksi vuotta tiedostamisen jälkeen.

Itsemäärittely käsitteiden kautta oli kaikille haastateltavilleni yhteistä. Oman kokemuksen mukainen käsite auttoi kaikkia heitä oman sukupuolensa käsittelyssä ja paransi näin heidän oloaan, jonka johdosta käsitteen löytöhetki oli monelle (2, 4 & 5) hyvin merkittävä. Muunsukupuolisista nuorista toinen (4) oli lähestynyt omaa sukupuoltaan peilaamalla sitä seksuaalisuuteen sekä intersukupuolisuuteen ja toinen (2) suoraan muunsukupuolisuuden ja genderfluidin käsitteillä. Heidän identiteetin käsittelyään yhdisti ajatus sijoittumattomuudesta binääriselle sukupuolijajalle. Transnuori (5) sai käsitteistä apua murrosiän pahentamaan kehoristiriitaan ja translapset (1 & 3) käyttivät transsukupuolisuuden käsitettä oman transition kuvaamiseen, mutteivät muuten hyödyntäneet sukupuolen moninaisuuden käsitteitä kokemuksensa kuvaamiseen. Translapsille (1 & 3) käsitteitä suuremmassa roolissa oli nimen vaihtaminen vastaamaan oikeaa sukupuolta. Haastattelemanani transihmiset hyödynsivät sukupuolensa käsittelyssä binäärisiä sukupuolisanoja ja pystyivät sijoittamaan itsensä binääriseen sukupuolikategoriaan. Heidä yhdisti transsukupuolisuuden näkeminen etappina, jota eräs heistä kuvaa *”lääketieteelliseksi ongelmaksi lähinnä”* (5), jonka jälkeen ollaan lopullisesti oikeaa sukupuolta. Haastattelemanani translapset (1 & 3) pystyivät olemaan avoimesti oikeaa sukupuoltaan ja performoida sitä sekä toinen (3) heistä jopa kertomaan haluamastaan kohtelusta koulussa. Varsinkin muunsukupuoliset nuoret kokivat, etteivät he voineet olla avoimesti sukupuoltaan. Toinen heistä totesikin suoraan, että hänen *”on täytynyt oppia – – hyväksymään se asia, että, et mä niinku en voi olla oma itteni jokases tilanteessa”* (2). Performoinnin muokkaaminen kohti oikeaa sukupuolta oli tärkeä osa kaikkien haastattemieni lasten ja nuorten identiteetti-prosessia.

Kaikille haastattemilleni nuorille (2, 4 & 5) tärkein tila oman sukupuolen pohtimiseen oli oma kaveriporukka tai etujärjestöjen toiminta, joiden kautta haastateltavat saivat tukea ja oikeutusta omalle sukupuoliprosessilleen. Translapsille (1 & 3) oma perhe oli ensisijainen oman sukupuolen pohtimisen tila. Haastateltavat eivät pitäneet koulua merkittävänä tilana omalle identiteetti-prosessilleen.

## 4.2 Kokemukset sukupuolikasvatuksesta

### *Yleinen koulujen ilmapiiri*

Kaikissa haastattelemieni nuorten (2, 4 & 5) kouluissa oletettiin, että se voi määrittää oppilaiden sukupuolen oikein, vaikka näissä kouluissa jaettu sukupuolikäsitys yksinkertaisti sen binääriseksi ja cisnormatiiviseksi. Lisäksi transnuori (5) korosti sitä, että hänen koulussaan kehon nähtiin määrittävän sukupuolen. Muunsukupuoliset nuoret (2 & 4) toivat kuitenkin esiin, että vaikka yleinen ilmapiiri oli sukupuolittava, niin oli myös opettajia, jotka sallivat moninaisemman performoinnin. Toisella muunsukupuolisista nuorista (4) oli kokemus opettajista, jotka eivät refleктоineet omaa toimintaansa ja pyytäneet anteeksi loukatessaan, vaan he oletivat oppilaiden sukupuolen. Sama muunsukupuolinen nuori (4) koki, että hänet osattaisiin huomioida paremmin, jos hän olisi binäärinen transsukupuolinen nuori. Toinen muunsukupuolisista nuorista (2) piti kouluhistoriaansa ”selvitymistarinatyypisenä” väistämättömänä pahana, josta täytyy vain selvitä. Haastattelemani transnuori (5) kuvasi omaa kouluhistoriaansa niin ikään ”tuskaisana”.

Translasten (1 & 3) kouluissa osattiin huomioida heidät, mutta näitä haastateltavia yhdisti vanhempien aktiivinen osuus koulun toiminnan muuttamisessa Heillä (1 & 3) oli haastattelemiä nuoria (2, 4 & 5) huomattavasti positiivisemmat muistot koulusta, ainakin heidän nykyisistä kouluistaan. Koulun huomioivuus kertoi tämän melko suoraan ja negatiivisia kokemuksia omaavat olivat jääneet sukupuolensa käsittelyn kanssa tyhjän päälle. Haastattelemani lapset (1 & 3) toivat kuitenkin esille, etteivät he käsitelleet sukupuoltaan koulussa. Muunsukupuoliset nuoret (2 & 4) näkivät koulun potentiaalisena paikkana saada tietoa sukupuolen moninaisuudesta ja tukea omalle identiteetti-prosessilleen ja toinen heistä (4) ilmaisi suoraan, että mikäli koulu olisi tarjonnut tietoa moninaisuudesta, ei oman identiteetin löytämisessä olisi kestänyt niin pitkään.

### *Kokemukset informaalisesta sukupuolikasvatuksesta*

Kaikissa haastattelemiäni lasten ja nuorten kouluissa oli sukupuolieriteltyt pukuhuoneet ja lähes kaikissa myös sukupuolieriteltyt wc-tilat. Translasten kouluissa oli kokonaan (1) tai osittain (3) sukupuolimerkittömät wc-tilat. Toisen muunsukupuolisen nuoren (2) koulussa oli erikseen opettajan toimesta lisätty sukupuolimerkinnot vessojen oviin. Kaikki kokivat tärkeäksi, ettei vessoja olisi sukupuolimerkitty, sillä niiden koettiin vaikeuttavan heidän perustointiaan.



Haastattelemiani nuoria (2, 4 & 5) oli sukupuolitettu epäsuorasti luomalla mielikuvaa kehon määrittämisestä sukupuolesta (4 & 5), koulun esitysten vaatetuksella (5) ja jaottelemalla heitä (2, 4 & 5) sanattomasti oletetun sukupuolen mukaan siirtymätilanteissa, istumajärjestyksessä ja ryhmittelyissä sekä jaoissa oppituntien sisällä. Lisäksi silloin, kun opettaja jakoi oppilaille (4) heidän oletettua sukupuoltaan kiinnostavia tekstejä. Heitä (2, 4 & 5) oli sukupuolitettu suoraan ohjaamalla heidän sukupuolensa performointia ”*piilosävyin*” (4) kohti opettajan soveliaaksi katsomaa suuntaa, valitsemalla heidän puolestaan koulun sukupuolierittelystä tiloista heille soveliaat ja puhuttelemalla binäärisillä sukupuolisanoilla tai sukupuoleen viittaavilla nimikkeillä tai pronomineilla, kuten neiti, she, he, han ja hon, siitä huolimatta, että he olivat itse kertoneet opettajalle sukupuolestaan. Puolesta valitseminen ja väärään pukuhuoneeseen pakottaminen olivat transnuoren (5) kokemuksen mukaan henkistä väkivaltaa. Hänet (5) oli jopa pakotettu kääntymään itseään syntymässä määritettyyn sukupuoleensa, mikä vaikutti hänen kyvykkyytensä ja mahdollisuuksien kokemukseensa sekä mielenterveyteensä negatiivisesti. Ilman tietoa sukupuolen moninaisuudesta hän (5) ajatteli transsukupuolisuutensa olevan sairaus.

Tällaiset epäsuorat ja suorat sukupuolittamiset antoivat haastattelemieni nuorten (2, 4 & 5) ymmärtää, että heissä oli jotain vikaa, kun heidän sukupuolensa ei ollut yhtenevä koulun ahtaan sukupuolikäsityksen kanssa. Tällöin päätöksen sukupuolesta oli tehnyt opettaja ja astunut näin oppilaan itsemäärittelyn yli. Sukupuolittaminen oli saanut transnuoren (5) ja muunsukupuoliset nuoret (2 & 4) kokemaan olemisensa negatiivisena, miltä olisi heidän mukaansa vältytty, jos opettaja sanoisi suoraan kaikkien sukupuolien olevan hyväksyttäviä.

Eräs transnuoren (5) opettaja lisäksi korosti binääristen sukupuolien hierarkkisuutta yllistämällä poikia ja vähättelemällä tyttöjä. Eräs toisen muunsukupuolisen nuoren (4) opettaja puolestaan tekemällä poikien kanssa liikuntatunneilla koulun resursseja kuluttavaa toimintaa, kuten megazonea, ja tyttöjen kanssa resursseja säästävää toimintaa, kuten zumbaa. Lisäksi toisen muunsukupuolisen nuoren (2) eräs opettaja korosti hierarkkisuutta antamalla tytöille poikia helpommat säännöt samassa lajissa liikuntatunnilla. Translasten (1 & 3) kouluissa tällaista sukupuolittamista ei heidän mukaansa ollut eikä heidän transsukupuolisuutensa vaikuttanut heidän kohteluunsa. Heidän pukuhuonejärjestelynsä järjestettiin siten, että toinen (1) vaihtoi vaatteensa opettajan pukuhuoneessa ja toinen (3) oikean sukupuolensa pukuhuoneen vessassa. Myös transnuori (5) sai hetken aikaa vaihtaa vaatteensa opettajan pukuhuoneessa, mutta koska erityisjärjestelyä ei selitetty muille oppilaille mitenkään, koki hän joutuvansa siitä valokeilaan. Tästä huolimatta kokemus tästä järjestelystä oli positiivinen, koska häntä ei pakotettu tiettyyn pukuhuoneeseen. Toisella muunsukupuolisista nuorista (4) oli alakoulusta kokemus siitä, että hänen sallittiin olla oma itsensä, minkä johdosta hän ei kokenut tarvetta pohtia siellä omaa sukupuoltaan.

Toisen muunsukupuolisen nuoren (4) kertomuksesta välittyi koulun negatiivinen suhtautuminen sukupuoliittamattomuuteen ja ylipäättään sukupuolen moninaisuuteen. Hänen käymissään kouluissa opettajat halveksivat ja vitsailivat sukupuolen moninaisuudesta myös opitunneilla. Tämä muunsukupuolinen nuori (4) ja lisäksi transnuori (5) kertoivat tilanteista, joissa opettaja ei nähnyt tai kieltäytyi näkemästä heidän sukupuoltaan moninaisena. Muunsukupuolinen nuori (4) oli tulkittu lesboksi, mikä on hänen mukaansa ”*ibanaa, et sä hyväksyt mut lesbona, mut – – [s]e ei oo se, minä mä haluan tulla hyväksytyks*”. Toiset opettajat taas pitivät muunsukupuolisuutta ohimenevänä ja selittivät sitä hormonitoiminnalla tai iällisellä kehityksellä. Transnuori (5) puolestaan oli sukupuolestaan avoin, mutta ”*kaikilla muilla oli vaan sellanen irttonainen ovi niiden eessä*”, jonka vuoksi hänet nähtiin syntymässä määritetyn sukupuolisena. Oli kuitenkin myös kouluja, joissa sukupuolen moninaisuutta pyrittiin huomioimaan (1 & 3) tai joissa ainakin muutamat opettajat ”*näytti tosi paljon vaan sitä vihreetä valoo, et hei et tee niinku itest tuntuu hyvältä – – niin kauan kuin se ei satuta ketään – –*” (4) ja kyseenalaistivat ääneen muutenkin sukupuolinormeja esimerkiksi kaunokirjallisuuden jakamista tyttöjen ja poikien kirjoihin (4). Huomiointi näkyi translasten (1 & 3) kokemuksissa opettajan pyrkimyksenä ohjata kaikki leikkimään keskenään sukupuolesta riippumatta ja itsemäärittelyn kunnioituksena käyttäessään oppilaan toivomaa nimeä.

Toinen muunsukupuolinen nuori (4) koki saavansa tukea koulun ehdoilta välittävältä opettajalta, joka ei ollut hänen virallinen opettajansa, mutta jota hän näki säännöllisesti. Hänen kanssaan käydyt keskustelut olivat muodostaneet hyvän pohjan ja jatkon muunsukupuolisen nuoren (4) omalle identiteettiprosessille. Lisäksi tämä opettaja toimi eräänlaisena suojeelijana, jonka luokse saattoi itse mennä tai joka antoi syyn poistua oman luokan epämiellyttävästä tilanteesta. Samalle nuorelle (4) myös oma kaveriporukka muodosti tilan tällaisen keskustelun käymiseen sekä omien ajatusten ja turhautumisen purkamiseen. Toisen translapsen (3) aiempi opettaja oli olettanut transsukupuolisuuden olevan lasta häiritsevä asia. Hän kuvasi liian pitkän keskustelun asiasta häiritsevän häntä.

### ***Kokemukset formaalista sukupuolikasvatuksesta***

Kaikkien nuorten (2, 4 & 5) mukaan oppimateriaalien tieto sukupuolen moninaisuudesta oli joko vanhentunutta ja kyseenalaista (2) tai sitä ei ollut ollenkaan (4 & 5). Toisen muunsukupuolisen nuoren (2) oma opettaja oli korjannut oppimateriaalien vanhentuneita tietoja koskien seksuaalisuuden moninaisuutta, mutta sukupuolen moninaisuuden osalta korjauksia tai täydennyksiä ei tehty. Translasten (1 & 3) mukaan heidän koulujensa materiaaleissa oli näkyvissä sukupuolen moninaisuus.

Annettu opetus noudatti samaa linjaa. Translasten (1 & 3) kouluissa sukupuolen moninaisuus oli mukana opitunneilla tai ainakin oli mainittu heidän oma sukupuolensa, toisen

muunsukupuolisen nuoren (2) koulussa oli pyritty pitämään se mukana, mutta toteutus ontui ja muiden nuorten (4 & 5) kouluissa moninaisuus ei näkynyt lainkaan oppitunneilla. Toinen muunsukupuolinen oppilas (2) ajatteli, etteivät opettajat alakoulussa käsittele seksuaalisuuden tai sukupuolen moninaisuutta, koska ajattelivat, että ”*[oppilaat] ei niinku tiedä vaik, et mitä tarkoittaa joku homo – et se ei niinku, sitä ei tarvittais*” (2). Translapsilla (1 & 3) ei pidetty erillistä sukupuolikasvatusopetusta. Haastattelemillani nuorilla (2, 4 & 5) se järjestettiin kahdeksannelle luokalle vain yhdellä tai kahdella oppitunnilla osana seksuaalisuuskasvatusta ja sisällöltään suppeana painottuen cisnormatiiviseen murrosikään, yhdyntään sekä ehkäisyyn. Toisella muunsukupuolisella nuorella (4) ja transnuorella (5) se järjestettiin siten, että tyttöoletetuilla ja poikaoletetuilla oli erilliset ryhmät ja sukupuolierityiset sisällöt. Nämä nuoret (4 & 5) eivät kokeneet oppituntien sisältöjen koskevan heitä. Toisen muunsukupuolisen nuoren (2) oppitunnilla sivuttiin sateenkaariväestöä käsitellen mielipidejanalla heidän perusoikeuksiaan ja itsemäärittelyoikeuttaan.

Kolmen haastateltavan (1, 2 & 3) mukaan sateenkaariväestöä käsiteltiin muillakin kuin erikseen sille varatuilla tunneilla. Toinen translapsista (1) ei osannut tarkemmin kertoa, millä tunnilla tai miten sukupuolta käsiteltiin, mutta oli vakuuttunut siitä, että sitä oli käsitelty. Sukupuolta käsiteltiin yhteiskuntaopissa toisen translapsen (3) ja toisen muunsukupuolisen nuoren (2) mukaan, mutta vain välillisesti. Translapsen (3) mukaan sukupuolta käsiteltiin tasa-arvon käsittelyn yhteydessä, jolloin se tosin määriteltiin binääristen sukupuolien väliseksi tasa-arvoksi. Muunsukupuolisen nuoren (2) mukaan opettaja oli korjannut homojen rekisteröidyn parisuhteen olevan nykyään avioliitto. Sukupuoli oli epäsuoremmin esillä kielenopetuksessa, joka nousi negatiivisena esiin toisen muunsukupuolisen nuoren (4) ja transnuoren (5) kokemuksissa. Opetuksessa pidettiin vahvasti kiinni sukupuolitetuista pronomineista, vaikka opettajalle olisi kertonut omasta sukupuolestaan ja kokeiden vähennetyillä pisteillä annettiin ymmärtää neutrien pronomien olleen ”*väärin, koska piti valita*” (4).

Kouluterveydenhuollon ammatillinen neuvonta nousi useassa (2, 3 & 5) haastattelussa esille. Toisen translapsen (3) mukaan käyminen terveydenhoitajalla oli epämieluisia, koska siellä ”*katotaan jonnekin tai sillee*” (3). Toinen muunsukupuolisista nuorista (2) ja transnuori (5) puolestaan nostivat positiivisessa mielessä esiin koulupsykologit. Nämä nuoret saivat kerrotua omasta sukupuolestaan psykologille ilman, että hän haastoi tätä itsemäärittelyä. Muunsukupuolinen nuori (2) sai lisäksi laajaa tukea ja tietoa identiteetti-prosessinsa tueksi.

### 4.3 Arviointi sukupuolikasvatuksen huomioivuudesta ja haastateltavien toiveet sen kehittämisestä

#### *Sukupuolikasvatuksen huomioivuuden taso*

Koulumaailma (2, 4 & 5) nähtiin yleensä sukupuolistereotyyppisellä tasolla ja se tuotti sukupuolisortoa siten, että koulun sukupuolikäsitys yksinkertaisti sen binääriseksi ja cisnormatiiviseksi. Tällöin koulu kieltäytyi näkemästä moninaista sukupuolta, ja se sukupuolitti oppilaitaan luottaen, että sen määrittämä oppilaan sukupuoli oli oikea. Stereotyyppiseen toimintaan kannustamisen tapahtuessa yhdessä sukupuolittamisen kanssa ja asetettaessa binääriset sukupuolet hierarkkiseen järjestykseen oli kyse sukupuolistereotyyppisestä toimintakulttuurista. Samoin silloin, kun korostettiin binääristen sukupuolten erilaisuutta ja vastakkaisuutta sukupuolieritellyillä oppitunneilla. Tilojen sukupuolierittely oli myös sukupuolistereotyyppisellä tasolla. Vessat oli sukupuolieritely lähes kaikissa kouluissa ja pukuhuoneet oli sukupuolieritely kaikissa kouluissa. Suora moninaisuuden kiistäminen ja moninaisuuden kyseenalainen esiintyminen opetuksessa vahvisti koulun sukupuolikäsitystä ja oli siten sukupuolistereotyyppisellä tasolla sukupuolineutraalin sijaan, sillä sukupuoli nähtiin oleellisena osana oppilasta ja kasvatusta. Moninaisuuden kiistäminen näkyi selvästi siinä, että seksuaalikasvatusmateriaalit painottuivat binääriseen cisnormatiivisuuteen.

Sukupuolineutraalia tasoa kuvasi se, että transnuori (5) ei saanut lainkaan tukea ja hänen sekä toisen muunsukupuolisen nuoren (4) kohdalla sukupuolen moninaisuus ei ollut mukana oppimateriaaleissa. Samaa tasoa kuvaa ajatus siitä, ettei alakoulussa oppilaiden sukupuoli tai sukupuolen moninaisuus olisi oppilaiden käsitettävissä (2).

Translasten (1 & 3) koulut olivat sukupuolisensitiivisiä, sillä kummassakin oppilasta pyrittiin huomioimaan hänen omista tarpeistaan käsin, mutta koulujen sukupuolikäsitys oli siitä huolimatta binäärinen. Kummankin (1 & 3) kohdalla tehtiin heitä huomioivia pukuhuonejärjestelyjä, mutta ei kyseenalaistettu tai keskusteltu siitä, miksi pukuhuoneet oli sukupuolieritely. Erityisen hyvin sukupuolisensitiivinen taso tuli esille toisen heistä (3) kohdalla siten, että hänen opettajansa määritteli tasa-arvon tyttöjen ja poikien väliseksi sekä ohjasi tyttöjä ja poikia leikkimään keskenään eikä siis purkanut näitä sukupuolikategorioita. Myös muunsukupuolisten nuorten (2 & 4) kouluissa toiminta oli toisinaan sukupuolisensitiivisellä tasolla. Ensimmäisen muunsukupuolisen nuoren (2) kohdalla haastettiin sukupuolisortoa korjaamalla oppimateriaalien vanhentunutta tietoa, mutta tällöin ei laajennettu sukupuolikäsitystä moninaiseksi. Toinen muunsukupuolinen nuori (4) sai alakoulussa vapaasti performoida sukupuoltaan haluamallaan tavalla, mutta sukupuolikategorioita ei haastettu. Lisäksi yläkoulussa hänen (4) opettajansa kyseenalaisti sukupuoliin liittyviä stereotypioita, mutta vain binääristen sukupuolien osalta.

Useassa koulussa päästiin toisinaan jopa moninaistavalle tasolle. Translasten (1 & 3) koulujen joissain materiaaleissa oli mukana sukupuolen moninaisuus tai ainakin mainittiin heidän oma sukupuolensa. Itsemäärittelyn kunnioitus näkyi translasten (1 & 3) kouluissa oikean nimen käyttämisenä, ensimmäisen muunsukupuolisen nuoren (4) koulussa ehdoitta välittävän aikuisen ja toisen muunsukupuolisen nuoren (2) ja transnuoren (5) kouluissa koulupsykologin moninaisen sukupuolen kyseenalaistamattomuutena. Valitettavasti kaikkien nuorten kohdalla (2, 4 & 5) tuen saaminen oli oppilaan oman aloitteen varassa.

En pystynyt sijoittamaan yhtä mainintaa yksiselitteisesti vain yhteen huomioivuuden tasoon, sillä minulla ei ollut siihen riittävästi tietoa. Toinen translapsi (3) mainitsi opettajan olettaneen transsukupuolisuuden olevan lasta häiritsevä asia. Mikäli opettaja ajatteli häiritsevyyden syyksi kehon ja oikean sukupuolen välisen ristiriidan, olisi ajatus sukupuolistereotyyppisellä tasolla, mutta jos häiritsevyyys oli lapsen itsensä esille nostama, niin silloin ajatus olisi sukupuolisensitiivisellä tasolla.

### ***Haastateltavien toiveet kasvatuksen kehittämisestä***

Lähes kaikki haastateltavat toivoivat, että koulussa lapsia kasvatettaisiin lapsina, ei tietyn sukupuolen edustajina, ja että kaikkiin suhtauduttaisiin samalla tavalla riippumatta heidän sukupuolestaan. Keinoina tähän esitettiin stereotyyppittelyn, sukupuolittamisen ja olettamisen lopettamista, itsemäärittelyn ja -määrittelemättömyyden kunnioitusta sekä moninaisuuden normaalina pitämistä. Näin toimimalla jokaiselle voisi tulla tunne, että ”*on ok olla ne*” (5). Eräs haastateltava (5) toivoi, että koulussa käytettäisiin oppilaista näiden toivomaa nimeä ja tuotaisiin esille sitä, että on hyväksyttävää muuttaa omaa nimeä, jos se ei vastaa kokemusta itsestään. Toinen haastateltava (2) näki oikeanlaisen kohtelun ja kohtaamisen voivan pelastaa jonkun elämän. Haastateltavat kaipasivat kouluun luotettavia ja vilpittömiä henkilöitä, jotka olisivat aidosti kiinnostuneita kuulemaan heitä.

Haastattelemani nuoret (2, 4 & 5) toivoivat, että sukupuolen moninaisuudesta puhuttaisiin kunnioittavammin ja hyväksyvämmän tai ylipäättään enemmän ja asioiden oikeilla nimillä. Moninaisuuden esiintuonnin nähtiin johtavan positiivisempaan kohtamiseen. Esiintuominen pitäisi tehdä todeten ääneen muun muassa kehollisen moninaisuuden itsestäänselvydet, kuten sen, ettei keho kerro sukupuolta ja siksi joillain pojillakin on kuukautiset ja jotkut miehetkin sairastavat rintasyöpää. Lisäksi toivottiin, että kielten tunneilla opetettaisiin neutraalien pronomien käyttöä ja näin niitä normalisoitaisiin. Tiedonlisäystä toivottiin oppimateriaalien päivittämisellä ja asiantuntijoiden paremmalla hyödyntämisellä esimerkiksi asiantuntijavierailuina. Haastattelemani nuoret (2, 4 & 5) toivoivat, että olisivat saaneet seksuaalikasvatusta varhaisemmassa vaiheessa kuin vasta yläkoulussa ja että kaikille olisi opetettu samat asiat yhdessä ryhmässä.

Opettajalta toivottiin huomioivuutta, moninaisuuden hyväksymisen esiintuomista, sana-valintoihin ja puhumisen sävyyn huomion kiinnittämistä, jottei hän vahvistaisi binäärisyyttä ja normatiivisuutta. Eräs haastateltava (4) toivoi erityisesti, että opettajat tarttuisivat omaan epävarmuuteensa kahdenkeskisissä tilanteissa ja uskaltaisivat pyytää anteeksi ja kysyä olettamisen sijaan. Hän toivoi opettajien kuitenkin muistavan, etteivät kaikki oppilaat halua välttämättä vastata kaikille opettajille, mutta silti pitäisi luottamuksellisesti kysyä. Eräs toinen (2) haastateltava toivoi, että opettajat olisivat koulussa sukupuolikamppailun pioneereja ollessaan esimerkkinä ja näin vähentäisivät oppilaiden taakkaa koulun muuttamisessa. Hän toivoi opettajille laaja-alaista koulutusta, jotta he osaisivat kohdata sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat paremmin.

Pukuhuonejärjestelyihin toivottiin leimaamatonta ratkaisua esimerkiksi kolmatta neutraalia tai sukupuolivähemmistöihin kuuluville oppilaille varattua pukuhuonetta. Vessoista toivottiin myös sukupuolierittelyn karsimista. Kaikkien muidenkin sukupuolen mukaisten jaottelujen poistamista toivottiin.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimukseni ensimmäisenä tuloksena oli se, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat ymmärtäneet sukupuolensa varhain ja käsitelleetkin sitä jo peruskoulun aikana. Transoppilaat (3) olivat oppineet käsittelemään sukupuoltaan muunsukupuolisia oppilaita (2) varhaisemmin. Kaikki olivat käyttäneet sukupuolen moninaisuuden käsitteitä itsemäärittelyssään.

Toisena tuloksena oli se, että koulu sukupuolittaa oppilaitaan monella tapaa suorasti ja epäsuorasti, esimerkiksi puhuttelemalla sukupuolta ilmaisevilla nimikkeillä tai jaotteleamalla oppilaita tyttöihin ja poikiin. Toisinaan kohtelu oli suorastaan nöyryyttävää, kun tätä jaottelua jatkettiin siitä huolimatta, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat olivat kertoneet opettajalle sukupuolestaan. Translasten (2) kohdalla koulujen järjestelyt toimivat paremmin kuin trans- ja muunsukupuolisilla nuorilla (3). Jotta kouluissa olisi huomioitu sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat, tuli heidän itse tai heidän huoltajiensa sitä aktiivisesti vaatia.

Kolmantena tuloksena oli se, että tutkimukseni nuorten (3) kohdalla toimittiin yleisimmin sukupuolistereotyyppisellä huomioivuuden tasolla ja lasten (2) kohdalla sukupuolisensitiivisellä tasolla. Toisinaan toiminta nousi paremmalle huomioivuuden tasolle. Tällöin psykologit erottuivat kahden haastateltavan kokemuksissa erityisen huomioivina toimijoina. Sensitiivinen taso oli riittävä taso huomioimaan translapset (2), muttei muunsukupuolisia nuoria (2). Haastateltavat toivat esille parannusehdotuksia, joilla siirryttäisiin kohti moninaistavaa eli korkeinta huomioivuuden tasoa.

Esitän tulosteni pohjalta, että oppilaiden sukupuoli-identiteettiprosessia tulisi tukea ja sukupuolen moninaisuutta käsitellä viimeistään alakoulussa. Sukupuoli tiedostetaan ja sen käsittely alkaa joka tapauksessa jo peruskoulun aikana, joten tuen viivästyttäminen vain pidentää tiedostamisen ja ymmärtämisen välistä epävarmuuden aikaa. Tämä kohdistuu sukupuolivähemmistöihin kuuluvista ihmisistä erityisesti muunsukupuolisiin ihmisiin, joiden sukupuoli-identiteetin käsittely alkaa muutenkin transihmisiä myöhemmin. Tulkitseen tämän selittyvän ainakin osittain ihmisten kategorisen ajattelun kehityksellä ja tiedon puutteella. Uuden sukupuolikategorian, muunsukupuolisuuden, sisäistäminen itsenäisesti on haastavampi kognitiivinen prosessi kuin siirtyminen yleisesti tunnustetusta binäärisestä sukupuolikategoriasta toiseen. Esitän kuitenkin, että tätä sisäistämistä voidaan ja sitä tulisi tukea tiedon tarjoamisella. Tiedon tarjoamisen ei tule rajoittua vain sukupuolivähemmistöihin kuuluville ihmisille, vaan sen tarjoaminen kaikille edesauttaisi muitakin ymmärtämään sukupuolen moninaisuutta. Esitän, että tällöin sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kokemusten ja ympäristön oletusten välinen ristiriita voisi pienentyä.

Kouluilla on tulosteni mukaan tarve sukupuolittaa oppilaitaan eikä tätä toimintaa osata useinkaan itsenäisesti tarkastella kriittisesti. Muutos näyttäisi vaativan sen, että oppilaiden huoltajat rupeavat sitä vaatimaan. Sukupuolittaminen ei ole kirjattuna koulun virallisiin ohjeistuksiin, vaan tapahtuu pääosin opettajan ja oppilaan välisessä informaalissa vuorovaikutuksessa. Opettajien on syytä tiedostaa tämä suuri ei-kirjatun kasvatuksen osuus opetuksessaan. Vaikka valmiit formaalit oppimateriaalit on laadittu opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014) pohjalta, painottuvat niissäkin cisnormatiiviset sisällöt. Sukupuolen moninaisuus vaikuttaisi haastattelemieni oppilaiden mukaan olevan opettajille vierasta eivätkä he siksi osanneet tarjota oppilailleen tukea. Opettajien epäiltiin ajattelevan, että sukupuolen moninaisuutta tarvitsisi käsitellä vain siinä tapauksessa, että se koskettaa suoraan oman luokan oppilasta. Esitän kuitenkin, että jokainen oppilas hyötyy sukupuolen moninaisuuden käsitte-lystä monella tavalla. Ensinnäkin he saattavat löytää sanastoa ja tapoja käsitellä omaa sukupuoli-identiteettiään. Vasta kun kaikki vaihtoehdot ovat tiedossa, pystytään valistuneesti käsittelemään omaa sukupuolikokemustaan. Toiseksi se voi auttaa kaikkia oppilaita ymmärtämään sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä paremmin. Kolmanneksi se voi rikkoa kaikkiin sukupuoliin, myös binäärisiin sukupuoliin, kohdistuvia odotuksia ja stereotypioita. Tällöin on mahdollista rakentaa juuri sellaista identiteettiä kuin haluaa ilman ulkoapäin tulevaa painostusta.

Tulokseni kertovat koulujen toiminnan olevan huomioivuudeltaan vaihtelevalla tasolla. Sukupuolistereotyyppisellä tasolla toimiessaan voi täysin toimia vallitsevien sukupuolikäsitysten ja -normien mukaan, mikä selittää sen yleisyyttä. Halutessaan huomioida oppilaita paremmin, on se helpompi tehdä sukupuolisensitiivisellä tasolla kuin moninaistavalla tasolla sen vuoksi, ettei silloin tarvitse haastaa vallitsevaa sukupuolikäsitystä. Binääristen transoppilaiden kohdalla tämä taso näyttäytyy siksi riittävänä, mutta muunsukupuolisten oppilaiden kohdalla ei. Jokaisen oppilaan huomiointi vaatisi toimimista moninaistavalla tasolla, mikä on nyt jäänyt yksittäisten toimijoiden vastuulle. Yksittäisen opettajan on autonomiansa vuoksi suhteellisen helppo toimia haluamallaan huomioivuuden tasolla. Sen laajentaminen osaksi koko koulun toimintaan vaatisi opettajalta huomattavasti enemmän panostusta ja voimavaroja sekä vaikutusvaltaa, minkä vuoksi laajentaminen jää usein toteuttamatta. Haastattelemieni oppilaiden mukaan koulupsykologit omasivat paremmat valmiudet sukupuoli-identiteettiprosessin tukemiseen, minkä johdosta epävarman opettajan olisi syytä kysyä neuvoa heiltä.

Esitän Lehtosen (2006, 70–72) tavoin, että oppilaat tulisi ottaa mukaan laatimaan koulujen tasa-arvosuunnitelmia. Tähän suunnitelmaan tulisi mielestäni kirjata ainakin suunnitelma koulun sukupuolitettujen tilojen myönnytyksen järjestämisestä ja käsittelystä oppilaiden kanssa, kunnes tilojen sukupuolijaottelu on saatu poistettua. Lisäksi tasa-arvosuunnitelmaan tulisi kirjata, miten koulu ylipäättään aikoo edistää sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppi-



laiden huomioimista. Aikooko se esimerkiksi lisätä kouluun moninaisuutta hyväksyvää kuvastoa (Lehtonen 2003, 235; Travers 2014, 65) vai miten se pyrkii tukemaan kaikkia sukupuoli-identiteettejä ja niiden performointeja (Meyer 2014, 83–84).

Lisäksi esitän Randsin (2009, 422) tavoin, että opettajankoulutus on vastuussa sukupuolen moninaisuuden tukemisen valmiuden opettamisesta tuleville opettajille. On mielestäni hälyttävää, miten vähän tulevia opettajia koulutetaan sukupuolen moninaisuudesta. Ehdotan, että jokaisen koulutettavan opettajan kasvatuspsykologian perusopintoihin lisättäisiin tietoa sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolen moninaisesta kehityksestä (ks. myös Huotari ym. 2011, 108). Tämän kehityshankkeen voisi toteuttaa yhteistyössä Trasek ry:n, Seta ry:n ja muiden vastaavien asiantuntijayhdistysten sekä sukupuolentutkimuksen laitoksen kanssa. Lisäksi myöhemmässä vaiheessa opintoja olisi hyödyllistä perehdyttää tulevia opettajia koulun tasa-arvosuunnitelman laatimiseen ja ylempänä kuvaamieni seikkojen huomioimiseen siinä.

## 5.2 Rajoitukset ja vahvuudet

Pyrin suorittamaan kaikki tutkimukseni vaiheet sensitiivisesti huomioiden kunkin vaiheen eettiset kysymykset. Kävin jatkuvaa kriittistä ja reflektioivaa dialogia terminologiasta transtutkimuksen kirjallisuuden ja minulle osoitetun sisältötuutorin kanssa, jotta käyttämäni käsitteistö olisi huomioivaa, vastaisi tutkittavaa aihetta ja ajatuksiani siitä. Kävin samanlaista dialogia myös tutkimuskysymysteni, haastattelukysymysteni (Liite 2) ja tutkimukseni yleisen huomioivuuden osalta. Tutkimukseni eettisyyttä arvioitiin myös hakiessani eräältä kaupungilta tutkimuslupaa, joka minulle myönnettiin.

Cohen ja muut (2007, 281–292) listaavat haastattelututkimuksen tärkeimmiksi eettisiksi kysymyksiksi suostumuksen tietoisuuden, luottamuksellisuuden ja haastattelun seuraukset. Lähetin täysi-ikäisille vapaaehtoisille tutkimukseni kuvauksen (Liite 1) ja haastateltavien oikeudet (Liite 3), joista jälkimmäiset kävin sanallisesti ja kirjallisesti läpi myös juuri ennen haastattelun aloittamista. Alaikäinen, mutta yli 15-vuotias vapaaehtoinen osallistui lisäksi tutkimuksestani pitämään infotilaisuuteen ja informoin hänen huoltajiaan kirjallisesti hänen välityksellään (Liite 4). Alaikäiset ja alle 15-vuotiaiden vapaaehtoisten huoltajille lähetin tutkimukseni kuvauksen, haastateltavien oikeudet ja pyynnöstä myös tutkimussuunnitelmani. Lisäksi keräsin huoltajilta kirjallisen suostumuksen (Liite 5). Kävin sanallisesti sekä kirjallisesti läpi heidän lastensa kanssa heidän oikeutensa ennen heidän suostumuksensa varmistamista. Lasten haastattelujen jälkeen kysyin vielä huoltajilta, halusivatko he tutustua haastattelukysymyksiini tai heräsikö heillä vielä muita kysymyksiä tutkimuksestani. Lähetin vielä analyysini valmistuttua haastateltaville tai heidän huoltajilleen tiedon heidän henkilötietojensa väliaikai-

sesta tallentumisesta ja käsittelystä (Liite 6). Noudatin siis kaikissa informoinneissa Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston ohjeistusta (2018) ja uskallan siksi väittää, että kaikilla haastateltavilla ja alaikäisten huoltajilla oli riittävästi tietoa tietoisesta suostumuksesta antamiseen.

Koko haastatteluista saatu aineisto jäi vain minun ja haastattelemani lasten ja nuorten väliseksi. Esitin heille ja alaikäisten huoltajille oikeuden myös jälkikäteen perua osan tai koko haastattelun käyttöä ja saada heiltä tai heidän alaikäistä huollettavaansa koskevat tiedot ja talletteet. Kukaan ei kuitenkaan käyttänyt tätä oikeutta. Hain haastateltaviksi vapaaehtoisia ja korostin heille vapaaehtoisuutta haastattelun alussa, jotta haastateltavat ja alaikäisten huoltajat pystyivät esiarvioimaan tutkimukseni heihin tai heidän alaikäisiin huollettaviinsa kohdistuvia haittoja. Haastatellessani minun ei ollut tarkoitus aiheuttaa haastateltavilleni vahinkoa ja pyrin muotoilemaan kysymykseni siten, että niihin pystyi vastaamaan ilman, että se pakotti traumaattiseen kokemukseen palaamisen. Jotkut haastateltavat toivat esille rankkojakin kokemuksia, mutta he itse halusivat tuoda nämä kokemukset esille, ja arvioin heidän kuitenkin suhtautuneen niiden esiintuomiseen neutraalisti. Eräs haastattelemani nuori kuvasi haastattelua vapauttavaksi ja hyväksi kokemukseksi, kun pääsi kertomaan omista kokemuksistaan. Kaikki haastattelemani vapaaehtoiset olivat vakuuttuneita pyrkimyksistäni auttaa heitä tai hyödyntää heidän kokemuksiaan toisten sukupuolivähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten auttamisessa.

Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta siten, etten sisällyttänyt litterointitiedostoon missään vaiheessa haastateltavien tai heidän mainitsemiensa henkilöiden henkilöllisyyttä paljastavia tai siihen viittaavia tietoja (ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2019b). Henkilöön viittaavia tietoja oli ainoastaan haastattelujen äänitteissä, jotka hävitin tietoturvasyistä litterointien valmistuttua. Siihen asti säilytin niitä tietokoneeni salasanasuojatulla kiintolevyn osiolla salasanasuojatussa kansiossa, yliopiston verkkokansiossa salasanasuojattuna ja kotona pitämälläni varmuuskopiolla salasanasuojattuna noudattaen Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston ohjeistuksia (2019a).

Tutkimukseni vahvuudeksi luen tutkimusaiheen kohdennuksen ja tiedon keräämisen haastatteleamalla suoraan kokemuksen omaavilta. Useimmissa aikaisemmissa tutkimuksissa on ollut mukana myös seksuaalivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret, mikä osaltaan heikentää tulosten yleistettävyyden sukupuolivähemmistöihin kuuluviin lapsiin ja nuoriin. Näitä kokemuksia on lisäksi usein kerätty välillisesti vanhempien tai opettajien kautta. Aineistoa on usein kerätty kyselylomakkeella, jolloin yhtäältä on saatu suurempi joukko osallistujia, mikä mahdollistaa yleistysten tekemisen, mutta toisaalta ei päästä yhtä syvälle tai esittämään tarkentavia kysymyksiä, kuten omissa haastatteluissani pääsin.

Tutkimukseni rajoitukset liittyvät lähinnä omaan positiooniin, haastatteluteknisiin asioihin ja haastateltavien vähäiseen määrään. Tutkimukseni aihe ei ole minulle omakohtainen ja olen-

kin saanut koko elämäni nauttia miehenä olemisen etuoikeutta. En ole kokenut sukupuoles-tani syrjintää, minkä vuoksi ymmärrykseni haastateltavieni kokemuksista saattoi jäädä vaja-vaiseksi. Olen kuitenkin pyrkinyt täyttämään tätä aukkoa perehtymällä opinnoissani ja itse-näisesti feministisiin teorioihin ja transtutkimukseen.

En suorittanut haastattelukysymysteni esitestausta, esitestausta peruuntui lyhyellä varoitus-ajalla ajallisesti lähellä ensimmäistä haastatteluni. Ensimmäinen haastatteluni toimi siis sa-malla myös haastattelukysymysteni esitestauksena. En useinkaan pysynyt haastatteluissa pas-siivisena ja neutraalina, vaan asetuin usein haastateltavan puolelle ja osoitin yhteisymmärrystä elein ja sanoin, mikä saattoi ohjata haastateltavien asennetta, mutta toisaalta myös vapauttaa tunnelmaa ja vakuuttaa vilpittömyyttäni. Toisen translapsen (1) haastattelussa huomasin jäl-keenpäin kysymysteni painottuneen kyllä/ei-kysymyksiin.

Tutkimusjoukkooni kuului vain viisi ihmistä. Haastateltavieni määrä on kuitenkin melko hyvä ottaen huomioon sen, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvia nuoria on noin 6% vä-estöstä. Esitän, että tuloksistani voisi muodostaa jatkotutkimuksissa tarkasteltavia hypo-teeeseja siitä, miten sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat tulisivat paremmin huomioi-duiksi ja tuetuiksi. Esitän niiden kertovan myös jotain nykykoulun tilasta.

En pidä validiteettia absoluuttisena vaan toteutumisen asteena, jossa parhaimmassakin ta-pauksessa pyrin lähinnä minimoimaan epävalidiutta (ks. Cohen ym. 2007, 133–141). Näen validiteetin asteen suhteellisen korkeana ulkoisen validiteetin osalta, sillä tuloksieni olivat mo-nilta osin yhdenmukaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Lisäksi näen sisäisen validi-teetin asteen korkeana, sillä nojauduin käsitteissä paljon aiempiin sukupuolentutkimuksen alalla käytettyihin määrittelyihin. Pyrin takaamaan validiutta kaikissa tutkimukseni vaiheissa pitämällä selkeän suunnitelman aina tutkimussuunnitelman laatimisesta raportoinnin valmis-tumiseen asti (ks. Cohen ym. 2007, 144–146).

Perttula (1995, 102–104) esittää kokemuksen tutkimukselle yhdeksän yleistä luotettavuuden kriteeriä: tutkimusprosessin johdonmukaisuus, sen reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, sen aineistolähtöisyys, sen kontekstisidonnaisuus, tavoitettavan tiedon laatu, metodien yhdis-täminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektius ja tutkijan vastuullisuus. Lisäksi Perttula (1995, 104–106) esittää juuri fenomenologiselle kokemuksentutkimukselle seuraavat toisiaan lähelle tulevat erityiset luotettavuuden kriteerit: tutkittavan todellisuudesta tekemän konstruktion ja tutkijan rekonstruktion identtisyys sekä kurinalaisuus ja systemaattisuus kirjoitettaessa tekstiä uudelleen.

Pyrin takaamaan tutkimusprosessini johdonmukaisuutta selkeällä ja kattavalla tutkimus-suunnitelmalla ja analyysin suunnittelulla, joka noudattaisi suurimmalta osin teoreettisesti esi-tettyjen tutkimusten vaiheita (Perttula 1995, 2000, Lehtomaa 2008) ja ajatusta (Tuomi & Sa-rajärvi 2018). Tutkimuksen toistettavuuden kannalta on oleellista todeta, että ensimmäisessä

päävaiheessa minulla oli käytössäni vain Lehtomaan (2008) kuvaus Perttulan analyysin ensimmäisestä vaiheesta. Vasta myöhemmin sain käyttööni alkuperäisen lähteen, joten analyysini ensimmäinen vaihe nojasi Lehtomaan (2008) antamaan kuvaukseen eri vaiheista ja siksi omat vaiheeni eroavat jonkin verran Perttulan (1995) vaiheista. Olen kuvannut nämä eroavuudet analyysini kuvauksen yhteydessä ja näen toteutuneiden vaiheiden tulevat kuitenkin lähelle Perttulan (1995) tarkoittamia vaiheita. Pyrin koko tutkimuksen ajan reflektoimaan toimintaani ja valintojani. Analyysin toteuttamisen osalta kirjasin nämä tutkimuspäiväkirjaani ja olen kuvannut tätä reflektiota tutkimukseni tarkan etenemisen osiossa 3.6.

Noudatin Perttulan (1995) tavoin periaatetta, etten aineistoani analysoidessa vielä ollut perehtynyt tarkemmin aiempiin tutkimuksiin tai teorioihin, joten koen tutkimusprosessini olevan sen johdosta aineistolähtöistä. Kontekstisidonnaisuutta pyrin pitämään yllä yhdistämällä aineistoni eri maininnat haastateltaviin eri analyysin vaiheissa. Koin jokseenkin tavoitaneeni kunkin tutkittavan kohdalla sen kokemusmaailman, jossa he elävät ja näin saavuttaneeni tietoa heidän kokemuksestaan.

Olin tutkimukseni ainoa tutkija, joten olin myös ainoa tulkitsija. Olen pohtinut ja kirjoittanut ajatuksia omasta subjektiudestani analyysin tarkan etenemisen osiossa 3.6 ja aiemmassa kappaleessa kuvatessani omaa positiotani. Uskallan esittää, että täysin irrallinen todellisuus on kyseenalainen tai ei ainakaan kovin merkityksellinen. Näen, että eletty ja koettu todellisuus ovat niin lähellä ihmisten todellisuutta kuin voidaan päästä. Siksi koen täydellinen irrottautumisen subjektiivisuudesta olevan näennäistä. Toki pyrin kaikissa tutkimukseni vaiheissa olemaan mahdollisimman objektiivinen ja puolueeton, mutta tunnustan myös ihmismielen rajallisuuden tässä asiassa. Tulkkasin tekstiä yhteensä kuusi kertaa kaikissa tämän tutkimuksen eri vaiheissa, joten hyvin perusteellisellakaan fenomenologisella reduktiolla ei nähdäkseni voi saavuttaa täyttä objektiivisuutta. Saman absoluuttisen toteutumisen mahdottomuuden on ilmaissut myös Perttula (1995, 105). En voi muuta kuin vakuuttaa omaa vastuullisuuttani tutkijana, josta tosin kieli useiden tahojen, joista hain haastateltavia, vakuuttuneisuus omasta vilpittömydestäni ja sensitiivisyydestäni.

Koen erityisesti fenomenologiseen kokemuksenanalyysiin liitettävän validiteetin arvioinnin haastavana. En voi saada täyttä varmuutta tavoitinko tutkittavan kokemuksen, kuten he sen näkevät ilman tutkimuksen jälkeistä keskustelua tutkittavien kanssa. Lehtomaakin (2008, 192) asettaa varsin korkealle tasolle fenomenologisen tutkimuksen onnistumisen kuvatesaan, että ”*[se] on kyennyt pysäyttämään koskettavassa kohtaamisessa toteutuneen ymmärryksen ja kiteyttämään sen muotoon, joka on muidenkin käsitettävissä.*” Koen kuitenkin ainakin jollain tasolla onnistuneeni tässä kiteytyksessä ja oma ymmärrykseni ainakin on lisääntynyt ja olen pyrkinyt kirjaamaan tulokseni sellaiseen muotoon, että ne auttavat muitakin käsittämään ne.

### 5.3 Vertaus aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin

Esitän vertailun aiempiin tutkimuksiin varauksella, sillä yksinomaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvia lapsia peruskoulussa on tutkittu vain harvoissa tutkimuksissa (Brill & Pepper 2008, Lehtonen 2013b, Slesaransky-Poe ym. 2013, Meyer 2014, Travers 2014, ks. myös teoriaa Rands 2009). Muiden viittaamieni aiempien tutkimusten tuloksia on havaittavissa myös omassa aineistossani, vaikka niiden tutkimusjoukot ovatkin varsin erilaiset. Huuska (2011, 227) tähdentää, että pienikin lapsi voi osata ilmaista omaa sukupuolikokemustaan. Haastattelemani lapset olivat tiedostaneet sukupuolensa 3–7 vuotiaana, siis samaan aikaan kuin aikaisemmissa, transihmisiä koskevissa tutkimuksissa on varhaisimmillaan havaittu (Brill & Pepper 2008, 16–22; Alanko 2014, 17, N=2515). Muunsukupuolisten nuorten ja transnuoren osalta painottui sama myöhäisempi lapsuus (7–15v.) kuin Alangon (2014, 17) tutkimien transnuorten kohdalla. Haastattelemani transnuoren kohdalla murrosikä ehti tulla ennen oman kokemuksen nimeämistä ja toi hänen transkokemuksensa esiin (ks. Tuovinen ym. 2011a, 109).

Haastattelemini lasten ja nuorten kertomuksista välittyi sama aktiivinen toimijuus sukupuoli-identiteettinsä rakentajana kuin Huuska (2011, 225) on esittänyt. Muunsukupuoliset nuoret olivat lähestyneet sukupuoltaan peilaamalla sitä seksuaalisuuteen (ks. Tuovinen ym. 2011a, 109; Lehtonen 2013b, 45). Transnuori kuvasi kehonsa kehittyneen murrosiässä väärään suuntaan eli keho tuntui väärältä (ks. Alanko 2014, 16). Sama transnuori oli pyrkinyt Lehtosen (2013b, 46) sanoin asettumaan sukupuolinormiin ja Huuskan (2011, 225) sanoin sisäistänyt kulttuurin käsityksen sukupuolesta, jolloin hän oli pakottanut itseään syntymässä määritettyyn sukupuoleensa eli kieltänyt ja tukahduttanut omat kokemuksensa (ks. Huuska 2011, 228; Mayo 2014, 37).

Haastattelemani lapset ja nuoret ilmaisivat sukupuoltaan sanallisesti ja performoinnin kautta (ks. Huuska 2011, 225), joista jälkimmäinen tulee mielestäni lähelle Alangon (2014, 16) keholla, nimellä ja olemuksella ilmaistua sukupuolta. Suurin osa (3) haastattelemistani lapsista ja nuorista oli täysin avoimesti ja kaikkialla oikeaa sukupuoltaan, mikä näyttäytyy harvinaisuutena aiemmissä tutkimuksissa (Lehtonen 2013b, 45–46; 2014, 68; Alanko 2014, 24, 26). Eriytisesti opettajalle oltiin avoimia sukupuolesta, mikä Alangon (2014, 27) aineistossa oli selvä poikkeus (2%). Avoimuuden helppouteen vaikuttanee tutkimuksessani se, että kaikki haastattelemani lapset ja nuoret ovat osallistuneet sukupuolivähemmistöihin kuuluville ihmisille suunnattuun toimintaan, joten he ovat ainakin siellä avoimia sukupuolestaan. Lisäksi translasten (2) huoltajat tukivat lapsiaan toimimalla aktiivisesti Translasten ja -nuorten tuki ry:ssä. Avoimet ihmiset osallistuvat yleensä myös muita herkemmin haastattelututkimuksiin. Vaikka avoimuus oli yleistä, ei se kuitenkaan tarkoittanut hyväksyntää ja olemisen helppoutta, mikä

näkyi myös tuoreimmassa Kouluterveyskyselyssä (THL 2018, n=4026), jossa sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla oppilailta oli muita heikommaksi (54% vs 73%) arvioitu helppous olla oma itsensä oppilaitoksella.

### ***Sukupuolikasvatus***

Muissakin tutkimuksissa havaittiin kouluissa olevan tiukka sukupuolijako (Thorne 1993, 29–47), mikä näkyi tilojen ja järjestelyjen sukupuolierittelyinä (ks. Lehtonen 2003, 79, 90, 135, 205, 218, 222, n=30; Kontula & Meriläinen 2007, 45/59; Travers 2014, 56–58). Toisaalta oli myös sukupuolierittelemättömiä wc-tiloja (ks. Lehtonen 2003, 222). Tuovisen ja muiden (2011b, 129) esittämän intersukupuolisen nuoren haastattelussa korostui sukupuolieriteltyjen tilojen aiheuttama hämmennys, mikä näkyi myös omassa tutkimuksessani transnuorten ja muunsukupuolisten nuorten puheissa. Myös Lehtonen (2003, 91) havaitsi sukupuolijaottelun häiritsevän transoppilaita. Hänen tutkimiaan transnuoria oli samalla tavalla pakotettu väärään pukuhuoneeseen (Lehtonen 2003, 225) kuin omassa aineistossani havaitsin. Omassa aineistossani näkyi onneksi myös pukuhuoneiden myönnytyksiä, joita Meyer (2014, 83–84) on peräänkuuluttanut.

Osa nuorista (2) mainitsi koulupsykologit positiivisessa mielessä. He eivät kyseenalaistaneet kenenkään sukupuolta vaan kunnioittivat itsemäärittelyä, kuten havaitsi myös Tuovinen ja muut (2011a, 112). Eräs psykologi oli jopa ohjannut toisen muunsukupuolisen nuoren eteenpäin tiedonhaussa, jonka Lehtonen (2003, 125) on havainnut tapahtuvan myös joidenkin opettajien toimesta. Myös muut ovat havainneet psykologien olevan yleinen henkilö koulussa, jonka kanssa keskusteltiin omasta sukupuolesta (Tuovinen ym. 2011b, 128; Alanko 2014, 18). Kouluterveydenhoitajan toiminta nousi toisen lapsen kertomuksessa negatiivisena, kuten myös Tuovisen ja muiden (2011b, 133–134) aineistosta käy ilmi. Kouluterveyskyselyn (THL 2018) tiedonannosta käy ilmi, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat arvioivat muita heikommaksi kouluterveydenhoitajan avun ja tuen, mutta silti valtaosa oli saanut apua ja tukea, mikä näkyy myös omassa aineistossani.

Valitettavasti oppilailta on vastuu oppimateriaalien, opettajan ja muiden ammattilaisten korjaamisessa tullakseen nähdyksi ja huomioituksi myös aiempien tutkimusten mukaan (Lehtonen 2003, 58; 2014, 70; Tuovinen ym. 2011a, 117; Alanko 2014, 29; Kjaran & Lehtonen 2018, 1041). Vastuu oli siirtynyt translasten kohdalla erityisesti heidän perheelleen ja läheisten on havaittu olevan opettajien ja ammattilaisten kouluttajia myös aiemmissä tutkimuksissa (Tuovinen ym. 2011a, 117; Slesaransky-Poe ym. 2013, 31).

Aikaisemmissa tutkimuksissa havaittiin omien tulosteni mukaisesti, että koulussa sukupuoliopetus painottui biologiseen puoleen, kuten murrosikäen ja lisääntymiseen (Kontula 1997, 39–45; Liinamaa ym. 1999; Cacciatore 2000, 263; Lehtonen 2003, 55, 57, 64; Kontula

& Meriläinen 2007, 13–16, 45, 68–69, 73–75, 159–164; Kettunen 2010, 26, 53; Kjaran & Lehtonen 2018, 1041–1042; ks. kansainvälisesti Scrivener ym. 2017, A10). Toisaalla on sanottu sen painottuvat seksuaalisuutta ja sukupuolta koskevaan faktatietoon (Kontula & Meriläinen 2007, 144; Szirom 1988/2017, 63), jonka näen lääketieteelliseen, binääriseen ja cisnormatiiviseen sukupuolikäsitykseen nojaavana faktatietona.

Vaikka Cacciatore (2000, 263; Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2015) esittääkin anatomian, murrosiän ja kehon kiinnostavan alakouluikäisiä, ei asiaa tulisi käsitellä vain biologiselta kantilta. Tällöin olisi läsnä vain tutkimuksessanikin näkyvä yksinkertaistettu sukupuolikäsitys, eikä sukupuolikokemuksen ymmärtäminen pääsisi tapahtumaan ajallaan (ks. Lehtonen 2003, 70; Kettunen 2010, 56; Huuska 2011, 228; Tuovinen ym. 2011b, 126). Lisäksi opetukselle annettu yksilöllisen kehityksen tavoite (Kontula & Meriläinen 2007, 141) ja emansipoivuuden päämäärä (hooks 2007, 25–40) jäisivät toteutumatta. Sukupuoliopetuksessa käsiteltiinkin sukupuolen moninaisuutta liian vähän (ks. Kontula & Meriläinen 2007, 10, 63–64; seksuaalisuuden moninaisuudesta Lehtonen 2003, 56–57, 65; Kjaran & Lehtonen 2018, 1042) tai ei ollenkaan (ks. Kontula & Meriläinen 2007, 63–64; Kilpiä 2011, 261; Tuovinen ym. 2011b, 134). Kontula (1991, 1993) on jo 90-luvulta lähtien esittänyt seksuaalikasvatuksen määrän olevan riittämätöntä, mutta yhä aineistoni antaa ymmärtää, että asia yritetään puristaa muutamaankin oppituntiin, joka ei Kettusenkaan (2010, 55) mukaan riitä.

Kontulan ja Meriläisen (2007, 39) mukaan edelleen joissain kouluissa on erillinen seksuaalikasvatustunti (ks. myös Kilpiä 2011, 270), jonka myös vanhimmat haastattelemiä nuoret toivat esille, vaikka sen pitäisi olla integroituna osaksi kaikkea opetusta. Toisaalta Lehtonen (2014, 70) on viimeaikaisessa tutkimuksessaan havainnut saman moninaisuuden paremman huomioinnin kuin haastattelemiä translapset ja nuorin muunsukupuolinen oppilas ilmaisivat. Toisaalta Lehtonen (2014, 70) tuo esiin, että vaikka sukupuolikysymyksiä pidettäisiin tärkeinä, ei se sulje pois binääristä ja cisnormatiivista sukupuolikäsitystä, mikä näkyi myös haastattelemiä translasten kertomuksissa.

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu havaintojeni kaltaista suoraa sukupuolittamista puhuttelemalla sukupuolisanoilla (Tainio 2009, 163), antamalla kapeita rooleja (Lehtonen 2003, 88; Ojala ym. 2009, 17) ja sukupuoliodotuksia (Huuska 2011, 234; Lehtonen 2013b, 45; 2014, 69; Szirom 1988/2017, 56–58) sekä painostamalla perinteisiin rooleihin (Lehtonen 2014, 69). Translasten kouluissa tällaista sukupuolittamista ei ollut, vaan he ovat saaneet opettajilta tukea ja heidän itsemäärittelyään oli kunnioitettu, kuten Alanko (2014, 26, 29) on myös havainnut. Heidän itsemäärittelynsä kunnioittaminen näkyi heidän oikean nimensä käyttämisessä, jota Meyer (2014, 83–84; ks. myös Chappell ym. 2018) pitää tärkeänä translasten huomioimisessa. Toisen muunsukupuolisen nuoren koulussa oli opettaja, joka sanallisesti kyseenalaisti

sukupuoliin liittyviä odotuksia, kuten Martino (1999, 137–149) näki mahdollisena, ja suhtautui positiivisesti kapeiden rooliodotusten rikkomiseen, kuten Lehtonen (2003, 78, 121, 133; 2014, 69) havaitsi.

Juuri tällaisen oppilaan oman tien löytämisen ohjaamisen Irigaray (2008, 233–234) näkee opettajan keskeisenä tehtävänä. Lisäksi tämä muunsukupuolinen nuori sai tukea keskustelemalla koulunsa erään vilpittömästi kiinnostuneen opettajan kanssa, minkä on havaittu tukevan sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita (Lehtonen 2003, 124–125) ja olevan heille tärkeää (Tuovinen ym. 2011a, 114; Alanko 2014, 27). Aineistoni antaa myös tukea Lehtosen (2013b, 46) nostamalle kysymykselle moninaisuuden tunnistavan ja hyväksyvän ilmapiirin yhteydestä moninaisen identiteetin rakentamiseen jo alakoulussa

Omassa aineistossani näkyi Lehtosen (2003, 164; ks. myös Mayo 2014, 35) mukaisesti hierarkia, jossa tytöt oli asetettu poikia alemmaksi. Hierarkisointi tapahtui stereotyyppisten odotusten yhteydessä muun muassa liikuntatuntien erilaisilla sisällöillä. Pojat saivat nauttia koulun resursseja kuluttavasta toiminnasta, kun tyttöjen piti tyytyä resursseja säästävään toimintaan. (ks. Lehtonen 2003, 89, 91, 92.) Lehtonen (2003, 92) oli havainnut, että tyttöjen liikuntatunnin yleisessä lajivalinnassa, aerobicissa, korostuivat sirous ja notkeus, joiden näen sopivan myös erään haastattelemani nuoren mainitsemaan zumbaan.

### ***Huomioisuus***

Koulun valmiudet käsitellä sukupuolen moninaisuutta koettiin heikoiksi nuorten toimesta, mutta hyviksi translasten toimesta (ks. Alanko 2014, 44). Tällöin huomiointi jää yksittäisten opettajien kannettavaksi (Lehtonen 2003, 133) kuten haastattelemani nuoretkin toivat esille. Lehtosen (2003, 71) tutkimuksessa homoseksuaalisuutta pidettiin ohimenevänä osana kasvua, kuten toinen haastattelemani muunsukupuolisista nuorista kertoi muunsukupuolisuuden osalta.

Toinen muunsukupuolisista nuorista kertoi opettajien olettaneen heidät homoiksi, kuten on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Alanko 2014, 41; ks. transihmisten osalta Huotari ym. 2011, 66). Toisaalta toisen translapsen kohdalla eräs opettaja oletti transsukupuolisuuden olevan lasta häiritsevä asia, ja Huuskan (2011, 229) mukaan siitä on oletettu jopa tulevan trauma, jos siihen ei puututa. Meyerin (2014, 70) mukaan vain alle puolet opettajista uskookin syntymässä määritetylle sukupuolelle epäsoveliaasti käyttäytyvien lasten olevan hyvä olla.

Tutkimukseni paljastaa, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat vielä hiljattain saaneet osakseen todella negatiivista kohtelua vuonna 2014 päivitetystä lainsäädännöstä (Tasa-arvolaki 2014) huolimatta. Aiemmissa tutkimuksissa ei olla vertailtu binääristen translasten ja muunsukupuolisten lasten sukupuoli-identiteettiprosessien eriaikaisuutta tai esitetty sille syytä, ainakaan pedagogiikan näkökulmasta. Lisäksi tutkimukseni toi ilmi, että jotkut



opettajat jopa heikentävät moninaisuuden huomiointia lisäämällä sukupuoli-neutraaleihin ves-soihin sukupuolimerkinnot ja ohjaamalla oppilaiden sukupuolen performointia piilosävyillä. Hyväkin tarkoittava toiminta voi johtaa kyseenalaisiin seurauksiin, esimerkiksi asettaessaan transnuoren valokeilaan, kun pukuhuonejärjestelyihin tehtyjä myönnytyksiä ei olla mitenkään käsitelty muiden luokkalaisten kanssa. Myönnytysten kohteena olevan oppilaan kanssa on syytä keskustella kahdestaan siitä, miten hän toivoo asiaa käsiteltävän luokan kanssa. Opettajan on joka tapauksessa syytä tehdä luokalle selväksi, että jokainen luokka koostuu erilaisista ihmisistä ja oppijoista. Sen vuoksi eri oppilailla saattaa olla erilaisia järjestelyjä tai materiaaleja, joiden tehtävänä on tukea parhaalla mahdollisella tavalla heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Valitettavasti haastattelemieni lasten ja nuorten kohdalla tuen saaminen koulun opettajilta ja terveydenhoidon ammattilaisilta oli kiinni oppilaiden omasta aloitteesta.

#### 5.4 Jatkotutkimuksen tarve

Tutkimuksestani nousi esiin monen uuden tutkimuksen tarve suoraan sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista, moninaistavasta sukupuolikasvatuksesta, koulutuksen toiminnasta ja sen virallisista asiakirjoista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Ensinnäkin, oppivatko translapset tosiaan käsittelemään sukupuoltaan muunsukupuolisia lapsia aikaisemmin? Toiseksi olisiko moninaistavasta sukupuolikasvatuksesta ratkaisu eriaikaisuuteen? Voitaissiinko tällaisella kasvatuksella tukea, nopeuttaa ja aikaistaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden identiteettiprosessia? Entä millainen vaikutus tällaisella kasvatuksella on cisoppilaiden identiteettiprosessiin?

Kolmanneksi mistä kumpuaa opettajien tarve sukupuolittaa ja ajatus, että he tietäisivät oppilasta itseään paremmin heidän oikean sukupuolensa? Pitävätkö opettajat todella alakouluikäisiä lapsia kyvyttöminä käsittelemään omaa sukupuoltaan, kuten toinen muunsukupuolisista haastateltavista epäili? Koulutuksen toiminnan tutkimisessa olisi syytä tarkastella sitä myös virallisten asiakirjojen osalta, minkä itse rajasin opettajien tutkimisen tavoin tutkimukseni ulkopuolelle. Näkisin käyttämäni Randsin (2009) sukupuolikasvatuksen tasot oivana välineenä näiden asiakirjojen arvioimiseen. Viimeiseksi miten koulun ja kodin yhteistyötä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden identiteettiprosessin tukemisessa saataisiin vahvistettua. Oppilaat toimivat kummankin piirissä suurimman osan lapsuudestaan ja nuoruudestaan, joten tuen yhtenevyys ja kokonaisvaltaisuus olisi tärkeää.

**Lähteet:**

Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.

Alanko, K. (2014). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura/Verkkojulkaisuja. Seta, Seta-julkaisuja 23. (viitattu 20.4.2019). Saatavissa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaarinuori.pdf>

Brill, S. & Pepper, R. (2008). *The transgender child: A handbook for families and professionals*. San Francisco: Cleis.

Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H. & Lehtonen, J. (2011). Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite. Teoksessa J. Lehtonen (toim.), *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* (s. 9–33). Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu.

Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40, 519-531.

Butler, J. (1990/1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. 10. juhluvuoden painos. New York, Lontoo: Routledge.

Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York, Lontoo: Routledge.

Cacciatore, R. (2000). Lasten seksuaaliterveys. Teoksessa O. Kontula & I. Lottes (toim.), *Seksuaaliterveys Suomessa* (s. 251–269). Helsinki: Tammi.

Chappell, S.V., Ketchum, K.E. & Richardson, L. (2018). *Gender diversity and LGBTQ inclusion in K–12 schools: A guide to supporting students, changing lives*. New York, Lontoo: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morris, K. (2007). *Research methods in education* (6. painos). New York, Lontoo: Routledge.

Colebrook, C. (2004). *Gender*. New York: Palgrave Macmillan.

Currah, P. & Stryker, S. (2014). Introduction. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 1–18.

English, B. (2018). Legal classification of non-conforming bodies in the United States. *SQS: Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 12, 51–57.

Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta* (2. tarkistettu painos). Jyväskylä: Gummerus.

Gerdes, K. (2014). Performativity. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 148–150.

Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8–22). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Harding, S. (toim.) (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. New York, Lontoo: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

hooks, b. (2007). *Vapauttava kasvat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York, Lontoo: Routledge.

Houston, B. (1985). Gender freedom and the subtleties of sexist education. *Educational Theory*, 35, 359–369.

Huotari, K, Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuoliyhteisöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa*. Sisäasiainministeriön julkaisu, 11/2011.

Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 222–259). Helsinki: Gaudeamus.

Irigaray, L. (2008). Listening, thinking, teaching. Teoksessa L. Irigaray & M. Green (toim.), *Teaching* (s. 231–240). Lontoo, New York: Continuum.

Kettunen, L. (2010). *Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 380.

Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 260–270). Helsinki: Gaudeamus.

Kjaran, J. I. & Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1035–1047. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414319.

Klemetti, R. & Raussi-Lehto, E (toim.) (2013). *Edistä, ehkäise, vaikuta - Seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014-2020*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos Opas 33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-174-7> (Viitattu 15.3.2019)

Kontula, O. (1991). Nuorten tiedontarve. Teoksessa O. Kontula, U-M. Aaltonen, T. Björklund & S. Lähdesmäki (toim.), *Seksistä – kuinka puhua nuorille?* (s. 37–52). Helsinki: Otavan.

Kontula, O. (1993). Sukupuolielämän aloittaminen. Teoksessa O. Kontula & E. Haavio-Mannila (toim.), *Suomalainen Seksi* (s. 86–115). Helsinki: WSOY.

Kontula, O. (1997). *Yläasteiden sukupuolikasvatus lukuvuonna 1995–1996*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuslaitoksen selvityksiä 1997: 3.

Kontula, O. & Meriläinen, H. (2007). *Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa*. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E 26/2007.

- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. (2015). *Seksuaalisuuden portaat*. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2015:1.
- Kumashiro, K. (1999). Reading queer Asian American masculinities and sexualities in elementary school. Teoksessa W. J. Letts & J. T. Sears (toim.), *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling* (s. 61–70). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New York: Routledge/Falmer.
- Kuper, L., Nussbaum, R. & Mustanski, B. (2012). Exploring the diversity of gender and sexual orientation identities in an online sample of transgender individuals. *Journal of Sex Research*, 49, 244–254.
- Kähkönen, L. & Wikman, J. (2013). Sukupuolen moninaisuus ja queer-näkökulmat. *SQS: Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 7, I–X.
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (3. painos) (s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta, Sosiologia. Väitöskirja.
- Lehtonen, J. (2006). *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt Suomen kunnissa: Keinoja ja ideoita yhdenvertaisuuden tueksi*. Työministeriön ESR tutkimukset ja selvitykset, 8/06.
- Lehtonen, J. (2007). Koulukokemukset pohjana ei-heteroseksuaalisten nuorten uravalinnoille. *Kasvatus*, 38, 144–153.
- Lehtonen, J. (2009). Ei-heteroseksuaaliset nuoret, heteronormatiivisuus ja koulun keskeyttäminen. *Kasvatus*, 40, 465–474.
- Lehtonen J. (2010). Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi: Heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E.

Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 87–110). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtonen, J. (2012). Opettajien käsitykset seksuaalisuuden kirjosta. *Nuorisotutkimus*, 30, 19–30.

Lehtonen, J. (2013a). Ei-heteroseksuaalisten nuorten toimijuus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahdelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 128–153). Helsinki: Gaudeamus.

Lehtonen, J. (2013b). Sukupuolivähemmistöt koulussa – moninaisia tarinoita ja haastavia tutkimusvalintoja? *SQS: Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 7, 42–49.

Lehtonen, J. (2014). Sukupuolittuneita valintoja? Ei-heteroseksuaaliset ja transnuoret koulutuksessa. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning*, 27, 67–72.

Lehtonen, J. (2016). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus osana laaja-alaista seksuaalikasvatusta ja heteronormatiivisuuden purkamista. Teoksessa K. Bildjuschkin (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*, (s. 104–115). Helsinki: THL.

Lehtonen, J. (2017). Hankala kysymys. Intersukupuolisuus suomalaisissa koulu- ja työelämäntutkimuksissa. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning*, 1, 71–75.

Leino, U. (2016). Conceptualizing sex, gender, and trans: An Anglo-Finnish perspective. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 3, 448–461.

Lennon, E. & Mistler, B. J. (2014). Cisgenderism. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 63–64.

Liinamo, A., Kosunen, E., Rimpelä, M. & Jokela, J. (1999). Seksuaaliopetus peruskoulujen yläasteilla. *Suomen Lääkärilehti*, 54, 1433–1439.

Martino, W. (1999). It's okay to be gay: Interrupting straight thinking in the English classroom. Teoksessa W. J. Letts & J. T. Sears (toim.), *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling* (s. 137–149). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.

Mayo, C. (2014). *LGBTQ youth and education. Policies and practices*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.

Meyer, E. J. (2014). Supporting gender diversity in schools: Developmental and legal perspectives. Teoksessa E.J. Meyer & A. Pullen-Sansfaçon (toim.), *Supporting transgender and gender creative youth: Schools, families, and communities in action* (s. 69–84). New York: Peter Lang Inc.

Monro, S. (2005). *Gender politics*. Lontoo: Pluto Press.

Namaste, V. K. (2000). *Invisible lives: The erasure of transsexual and transgendered people*. Chicago: University of Chicago Press.

Nummelin, R. (1995). *Seksuaalisuus nuoruusiän seksuaalikasvatuksessa*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Lisensiaattitutkimus.

Nurmi, J-E. (1997/2008). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityopsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (s. 256–274). Helsinki: WSOY.

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoliin. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 13–38). Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. (2019). *Sukupuolittainen opetus ja ohjaus – mitä se on?*  
[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/toiminnallinen\\_tasa\\_arvosuunnittelu\\_oppilaitoksissa/sukupuolittainen\\_opetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa/sukupuolittainen_opetus)  
 (Viitattu 1.3.2019)

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 31, 428–442.

POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Helsinki: Gummerus.

Rands, K. E. (2009). Considering transgender people in education: A gender-complex approach. *Journal of Teacher Education*, 60, 419–431.

Rankin, S. & Beemyn, G. (2012). Beyond a binary: The lives of gender-nonconforming youth. *About Campus*, 17, 2–10.

Reisner, S. L., Conron, K. J., Baker, K., Herman, J. L., Lombardi, E., Greytak, E. A., Gill, A. M. & Matthews, A. K. (2015). “Counting” transgender and gender-nonconforming adults in health research: Recommendations from the gender identity in US surveillance group. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2, 34–57.

Rossi, L. M. (2017). Hauras, korjattava ja parantumaton queer-katse ylpeyden, normatiivisuuden ja (uus)häpeän aikoihin. *SQS: Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 11, 1–18.

Salamon, G. (2014). Phenomenology. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 153–155.

Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) (2012). Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Schrader, A. & Wells, K. (2004). Queer perspectives on social responsibility in Canadian schools and libraries: analysis and resources. *School Libraries in Canada*, 24, 8–37.

Scrivener, J., Gonah, T. & Richardson, D. (2017). Patient experiences of sex education in schools – bridging the gap. *Sexually Transmitted Infections*, 93, A10.

Seta. (2018). Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto> (Viitattu 21.3.2019)



Slesaransky-Poe, G., Ruzzi, L., Dimedio, C. & Stanley, J. (2013). Is this the right elementary school for my gender nonconforming child? *Journal of LGBT Youth*, 10, 29-44. DOI: 10.1080/19361653.2012.718521.

Stakes seksuaali- ja lisääntymisterveyden työryhmä. (2007). Seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistäminen: Toimintaohjelma 2007-2011. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, 17. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194050> (Viitattu 15.3.2019)

Stryker, S. (2006). (De)subjugated knowledges: An introduction to transgender studies. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.), *The transgender studies reader* (s. 1–17). New York, Lontoo: Routledge.

Stryker, S. (2017). *Transgender history: The roots of today's revolution* (2. uudistettu painos). New York: Seal Press.

Suomen perustuslaki (817/2018) 6 § 1–4 mom.

Szirom, T. (1988/2017). *Teaching gender?: Sex education and sexual stereotypes*. New York, Lontoo: Routledge.

Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 157–186). Tampere: Vastapaino.

Tasa-arvolaki. (2014). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 1329/2014 3§ 5–7 mom.

Tasa-arvolaki. (2016). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 915/2016 1§, 3§ 4–7 mom., 5 § & 5a§.

THL. (2018). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ennakkotieto Kouluterveyskyselystä. 19.10.2018.

Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

Tilastokeskus. (2019a). Käsitteet. Formaali koulutus.

[https://www.stat.fi/meta/kas/form\\_koulutus.html](https://www.stat.fi/meta/kas/form_koulutus.html) (Viitattu 18.4.2019)

Tilastokeskus. (2019b). Käsitteet. Informaali opiskelu.

[https://www.stat.fi/meta/kas/inform\\_opisk.html](https://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html) (Viitattu 18.4.2019)

Travers, A. (2014). Transformative gender justice as a framework for normalizing gender variance among children and youth. Teoksessa E.J. Meyer & A. Pullen-Sansfaçon (toim.), *Supporting transgender and gender creative youth. schools, families, and communities in action* (s. 54–68). New York: Peter Lang Inc.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (Uudistettu painos). Helsinki: Tammi. E-kirja.

Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (2011a). Sukupuoli ei sijaitse sukupuolielimissä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 109–120). Helsinki: Gaudeamus.

Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (2011b). Intersukupuolisen ihmisen tie. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 126–135). Helsinki: Gaudeamus.

Valentine, D. (2013). Identity. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 103–106.

Vygotsky, L. S. (1978). Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (toim.), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wells, K., Roberts, G. & Allan, C. (2012). *Supporting transgender and transsexual students in K-12 schools: A guide for educators*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

Williams, C. (2014). Transgender. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1, 232–234.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) 6 §.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (2018). *Informointi henkilötietojen käsittelystä*. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html> (Viitattu 26.11.2018).

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (2019a). *Aineistonhallinnan suunnittelu*. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/aineistonhallinnan-suunnittelu.html> (Viitattu 15.3.2019)

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (2019b). *Tunnisteellisuus ja anonymisointi*. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html> (Viitattu 15.3.2019)

Ylitapio-Mäntylä, O. (2017). Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liite 1: Yleinen tiedoksianto

### **Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia peruskoulun sukupuolikasvatuksesta**

#### **Tutkijasta**

Olen viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja suorittanut sivuaineena sukupuolentutkimuksen perusopinnot. Lisäksi minulla on transtutkimuksen tohtorikoulutettava tutkielmani sisällöllisenä tuutorina. Olen myös toiminut pitkään järjestössä, joka tekee yhteistyötä Seta ry:n kanssa ja tutustunut itsenäisesti feministiseen teoriaan ja sukupuolen moninaisuuteen, jotka ovat itselleni lähellä sydäntä.

#### **Mitä ja miten tutkitaan?**

Tarkoitukseni on haastatella 10–20 vuotiaita sukupuolivähemmistöihin (itseään kunnioittaen) kuuluvia ihmisiä, joilla olisi jotain sanottavaa siitä, miten peruskoulu on tai ei ole onnistunut tukemaan heidän sukupuoli-identiteettinsä muodostumista ja sukupuolensa tutkimista. Tarkoituksena on kuulla haastateltavia tarkasti ja näin lisätä ymmärrystä heidän kokemuksestaan. Noudatan ehdotonta sensitiivisyyttä ja tutkimus on anonyymi.

#### **Miksi tutkitaan?**

Suomessa sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia on tutkittu vähän, varsinkin haastattelututkimuksilla. Tulosten kautta sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat voivat tulla koulussa paremmin kohdatuiksi ja huomioituiksi ja pyrin tuloksilla antamaan sukupuolikasvatukselle ja koulun toiminnalle uusia näkökulmia, joissa huomioidaan sukupuolen moninaisuus paremmin.

#### **Käytännönasioista**

Haastattelut järjestetään joustavasti haastateltavan toiveiden mukaan, esimerkiksi kirjaston ryhmätyötilassa tai muissa tiloissa. Alle 15 vuotiailta haastateltavilta tarvitaan myös huoltajan suostumus ja 15–17-vuotiaiden huoltajia tiedotetaan tutkimuksen tekemisestä. Haastattelut on tarkoitus pitää [pvm.] tai muuhun haastateltavalle sopivaan aikaan. Analyysi ja raportointi aloitetaan vuoden 2019 alusta ja tutkielman on tarkoitus valmistua 1.4.2019 mennessä.

Kiitos osallistumisesta!

Ota yhteyttä, jos on kysymyksiä.

Tutkija, Manne Lindén

[s.posti] & [puh. nro]

## Liite 2: Haastattelurunko

### **Tutkijasta:**

Olen kohta valmis luokanopettaja ja olen opiskellut myös sukupuolentutkimusta. Sukupuolen moninaisuus on lähellä sydäntäni ja minulle on tärkeää kohdata jokainen ihminen yksilönä. Minulle on tärkeää käyttää oikeita termejä ja haluan tietää, jos olen käyttänyt väärää termiä, eli korjaa jos näin käy.

### **Haastattelun kulusta:**

- Arvostan osallistumistasi, sillä haluan kuulla, mitä juuri sinulla on sanottavana.
- Haastattelu on tarkoitus äänittää, jotta minun ei tarvitse kirjoittaa kaikkea ylös haastattelun aikana. Sopiihan tämä?
- Haastattelu voidaan keskeyttää tai lopettaa missä tahansa vaiheessa, jos niin haluat.

### **Haastattelukysymykset:**

#### **LÄMMITTELY**

- Milloin olet käynyt koulua vai käytkö edelleen?
- Missä paikassa olet käynyt koulua? (paikkakunta)
- Oletko ollut yhdessä vai useammassa koulussa?
- Millainen/millaisia koulu/kouluja sulla on/oli?
- Millainen/millaisia luokka/luokkia sulla oli/on?
- Millainen/millaisia opettaja/opettajia sulla oli/on?
  
- Olitko koulussa avoimesti sukupuoltasi?
- Milloin aloit ymmärtää ettei sukupuolesi ole se, mikä sinulle on syntymässä määritetty?
- Millainen on sinun sukupuolesi?

#### **PÄÄKYSYMYS**

- Miten koulu on vaikuttanut ajatuksiisi omasta sukupuolestasi? (AVOIN)
  - Millaisilla tavoilla koulu on huomioinut sukupuolesi? (Avaava kysymys)
  - Millaisilla tavoilla koulu on tukenut sukupuoli-identiteettisi muodostamista? (Avaava kysymys)

#### **TEEMOITELTU**

- Miten asiaa käsiteltiin/käsitellään oppitunneilla?
- Miten sukupuolen moninaisuuden huomioiminen näkyi/näky koulun tavoissa?
  - Esim. liikuntatunneilla, vessoissa ym.
  - Esim. opettajien ja muun henkilökunnan puhutavoissa tai suhtautumisessa?
- Miten itse muodostit/muodostat sukupuoli-identiteettiäsi koulussa?
- Miten koulu olisi huomioinut sinut paremmin?

### Liite 3: Haastateltavan oikeudet

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Sinulla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta sinulle esitettyyn kysymykseen. Voit myös jälkikäteen pyytää kuulla haastatteluäänitteen, saada itseäsi kerätyt tiedot tai kieltäytyä omien tietojesi käytöstä, eli pyytää ottamaan pois kaikkia tai joitain kohtia haastattelusta.

Haastattelu kestää 30–60 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan äänitiedostoon, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Äänitiedosto tuhoetaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi.

Haastattelun luottamuksellisuus turvataan niin, että siitä tehtyä äänitallennetta käsittelee vain tutkija. Henkilötietoja sisältävää aineistoa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa.

Haastateltavan ja haastattelussa esille tulevien muiden henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa muutetaan myös paikkatietoja ja muita erisnimiä (työpaikkojen tms. nimet), jotta aineistoon sisältyvien henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan siis tutkimusjulkaisuissa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa.

Tutkimusjulkaisuihin voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Niiden yhteydessä mainitaan haastateltavasta koodi, jota ei voida yhdistää haastateltavaan (esim. haastateltava1).

Mikäli haastatteluista saatu tieto onnistutaan keräämään siten, että se näyttyy kansallisesti arvokkaana, tarjotaan äänitiedostoista tehtyjä tekstitiedostoja pysyvästi säilytettäväksi Yhteiskuntatieteelliseen tietokantoon myöhempään tutkimus- ja opetuskäyttöön. Tarvittaessa tekstitiedostoista poistetaan ja muokataan lisää tunnisteita arkistoinnin yhteydessä (anonymisointi).

Liite 4: Yli 15-vuotiaan osallistujan huoltajan informointi

Hyvä huoltaja

Olen viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja suorittanut sivuaineena sukupuolentutkimuksen perusopinnot. Luokanopettajan opintoihini sisältyy pro gradu -tutkielman tekeminen.

Lapsenne on osallistumassa tutkimukseen, jossa tutkitaan **sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia peruskoulun sukupuolikasvatuksesta**. Tarkoituksena on kuulla haastateltavia tarkasti ja näin lisätä ymmärrystä heidän kokemuksestaan. Ymmärryksen ja haastatteluissa ilmenneiden kokemusten kautta pyrin näkemään kokonaiskuvan ja sen kautta antamaan sukupuolikasvatukselle ja koulun toiminnalle uusia näkökulmia, joissa huomioidaan sukupuolen moninaisuus paremmin. Tutkimukseen osallistuvien nimiä ei tulla julkistamaan vaan kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta sensitiivisyyttä.

Haastattelun ajankohdasta ja tarkasta sijainnista sovitaan erikseen ja ne sijoittuvat [pvm.–pvm.] välille.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä Manne Lindéniin.

Ystävällisin terveisin,

---

Manne Lindén

Puh. [puh. nro]

Sähköposti: [s. posti]

Liite 5: Alle 15-vuotiaan osallistujan huoltajan suostumus  
Hyvä huoltaja

Olen viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja suorittanut sivuaineena sukupuolentutkimuksen perusopinnot. Luokanopettajan opintoihini sisältyy pro gradu -tutkielman tekeminen.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseen, jossa tutkitaan **sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksia peruskoulun sukupuolikasvatuksesta**. Tarkoituksena on kuulla haastateltavia tarkasti ja näin lisätä ymmärrystä heidän kokemuksestaan. Ymmärryksen ja haastatteluissa ilmenneiden kokemusten kautta pyrin näkemään kokonaiskuvan ja sen kautta antamaan sukupuolikasvatukselle ja koulun toiminnalle uusia näkökulmia, joissa huomioidaan sukupuolen moninaisuus paremmin. Tutkimukseen osallistuvien nimiä ei tulla julkistamaan vaan kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta sensitiivisyyttä.

Pyydän, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne mukana haastattelun yhteydessä. Haastattelun ajankohdasta ja tarkasta sijainnista sovitaan erikseen ja ne sijoittuvat [pvm.–pvm.] välille.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä Manne Lindéniin.

Ystävällisin terveisin,

---

Manne Lindén  
Puh. [puh. nro]  
Sähköposti: [s. posti]

Leikkaa tästä ja palauta haastattelun yhteydessä.

---

Haluan osallistua haastatteluun ja suostun siihen, että haastattelussa kertomiani asioita voidaan käyttää tässä tutkimuksessa.

---

Päiväys Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostun, että lapseni osallistuu yllä kuvattuun tutkimukseen.

---

Päiväys Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys



Liite 6: Haastateltaville toimitettu tiedoksianto henkilötietojen käytöstä

**Henkilötiedoista yleisesti:**

Olet osallistunut tai huollettavasi on osallistunut tutkimukseen **Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemuksista peruskoulun sukupuolikasvatuksesta**.

Tutkimuksen alkaessa sinusta/hänestä tallentui hetkellisesti joitain seuraavista **henkilötiedoista**: Nimi, sähköpostiosoite, kotiosoite tai puhelinnumero.

Nämä tiedot tallentuivat vain tutkijan Turun yliopiston henkilökohtaiseen sähköpostikansioon. Alle 15 vuotiailta osallistujilta kerättiin lisäksi huoltajan suostumus, jossa oli mukana osallistujan nimi. Suostumuksia säilytettiin muusta aineistosta erillään. Sähköpostitse halukkuutta ilmaiseiden osallistujien sähköpostiosoitteet on tallennettu salasanasuojatusti siltä varalta, että osallistujien tietoturvasuus olisi ollut uhattuna. Esimerkiksi jos tietokone, jolle haastatteluäänitteet tallennettiin salasanasuojatusti, olisi varastettu. Mitään tällaista ei tapahtunut.

**Henkilötietojen hävittäminen:**

Sähköpostiin tallentuneet viestit on poistettu tammikuussa 2019.

Huoltajien suostumukset on hävitetty tammikuussa 2019.

Sähköpostiosoitteet hävitetään tämän viestin lähettämisen yhteydessä [pvm.].

**Aineistoon kirjatut tiedot:**

Kun haastattelut muutettiin kirjalliseen muotoon, niistä on samalla poistettu kaikki tunnistamisen mahdollistavat elementit.

**Aineiston jatkosäilytys:**

Tutkija säilyttää aineistoaan (tekstiksi muutetut anonymisoidut haastattelut) salasanasuojatusti seuraavat viisi vuotta (2024 asti), voidakseen esittää tutkimuksensa pätevyden ja mahdollisesti hyödyntääkseen sitä jatko-opinnoissaan. Aineistoa ei luovuteta pysyvästi säilytettäväksi minnekään.

**Tutkimuksen valmistuminen:**

Tutkimuksen alustava raportti valmistuu 2.4.2019 mennessä. Tämä raportti esitellään Turun yliopistolla 17.4.2019. Lopullinen raportti on valmis 30.4.2019 mennessä, jonka jälkeen se lisätään Turun yliopiston kirjaston arkistoon.

**Yhteystiedot:**

Tutkija

Manne Lindén

[opinto s. posti] (valmistumisen jälkeen poistuu käytöstä)

[henk. koht. s. posti]

Vastuuohjaaja

[Nimi]

[s. posti]

Turun yliopiston tietosuojavastaava

DPO@utu.fi

+358 29 450 4361

## Liite 7: Esitetty ja toteutettu eteneminen

Esitetty eteneminen (Fenomenologian mukainen)

### I Päävaihe (Perttula 1995, 94–95 ks. 119–154)

1. Tutkimusasenteen omaksuminen ja tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin
2. Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen
3. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen aineistosta
4. Merkityksen sisältävien yksiköiden muuttaminen tutkijan kielelle, merkitystiheyvät esiin
5. Merkitystiheyvien sijoittaminen sisältöalueisiin
6. Sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen
7. Sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

### II Päävaihe (Perttula 2000, 432–440 vrt. Perttula 1995, 94–95)

1. Tutkimusasenteen omaksuminen
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Sisältöalueiden muodostaminen
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
6. Muodostetaan ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Toteutettu eteneminen

### I Päävaihe

1. Tutkimusasenteen omaksuminen (I 1 & II 1) → asenne<sup>8</sup>
2. Kokonaisuuden hahmottaminen (I 1) → yleiskuva aineistosta
3. Teemojen muodostus (keskeiset sisältöalueet; I 2) → 1. teemat
4. Paloittelu (Merkityssuhteiden erottaminen [merkityksen sisältävä yksikkö], I 3 & II 2) → tekstipätkät
5. Tulkkauksen tutkijan kielelle (muuntaminen; I 4) → tulkkatut tekstipätkät
6. Sijoitus teemoihin (sisältöalueisiin; I 5) → teemoitellut (1) tulkinnot
7. Teemoihin sopivat ja teemoista riippumattomat laajemmat kertomukset (yksilökohtaiset merkitysverkostot; I 6; I 7) → teemoitellut (1) ja teemattomat yksilökuvaukset

### II Päävaihe

1. Tulkkauksen merkityssuhde-ehdotelmiksi (II 2) → Ehdotelmat
2. Teemojen muodostus (sisältöalueet; II 3) → 2. teemat
3. Sijoitus teemoihin (sisältöalueet; II 4) → teemoitellut (2) ehdotelmat
4. Teemaehdotelmat (sisältöalue-ehdotelmat; II 5) → Ehdotelmat teemoista (2)
5. Ehdotelma yleisestä merkitysverkostosta (II 6) → Ehdotelma ilmiöstä
6. Päätelmä yleisestä merkitysverkostosta ja pääteemojen hahmottaminen (II 7, III 1) → Päätelmä ilmiöstä ja pääteemat

---

<sup>8</sup> Selite: Vaihe (alkuperäinen käsite, jos eri; alkuperäinen vaihe) → vaiheen jälkeen saavutettu asia

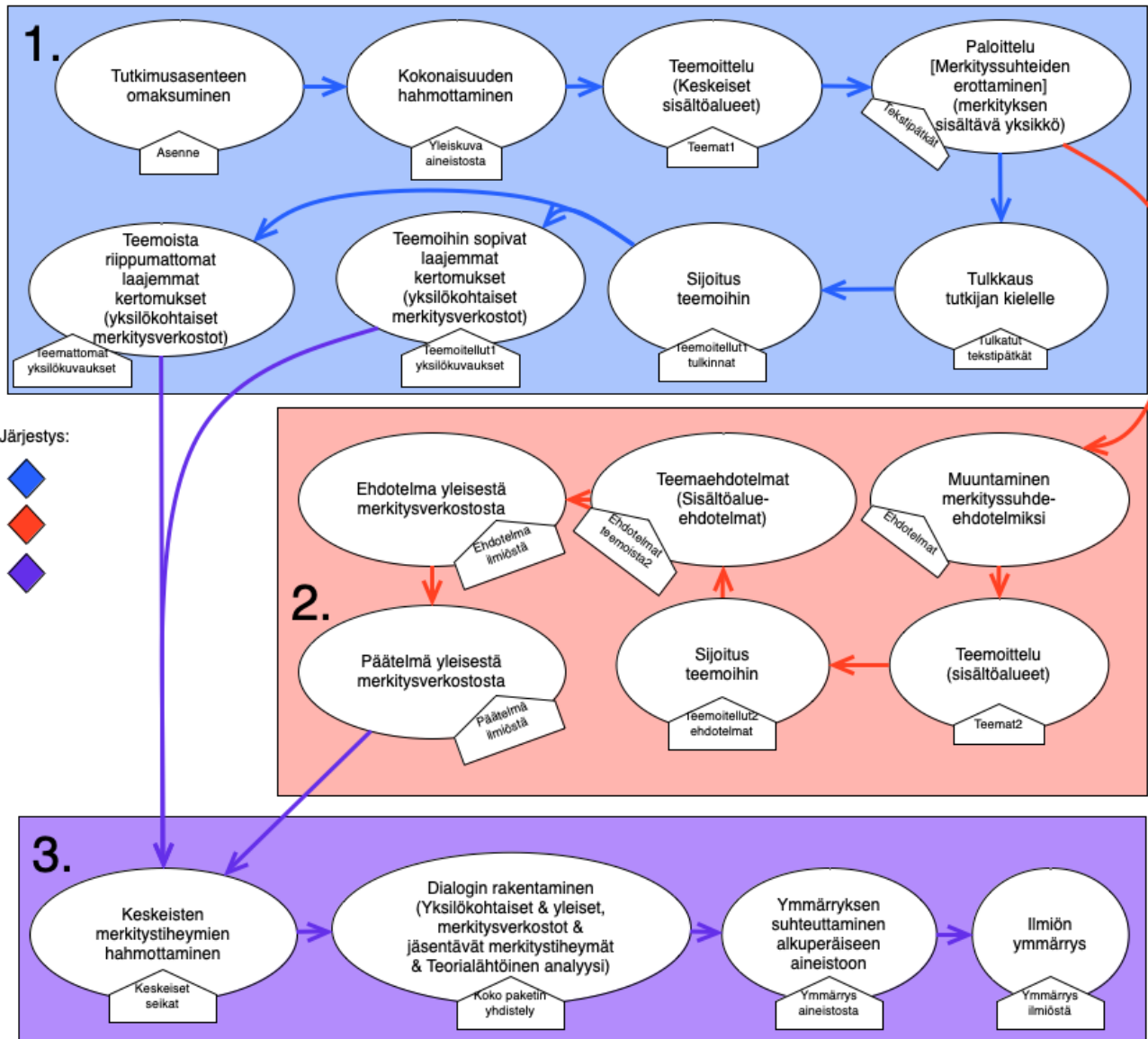
### III Päävaihe (Lehtomaa 2008, 181, 189–193).

1. Yksilöllisiä ja yleisiä merkitysverkostoja jäsentävien keskeisten merkitystihyemien hahmottaminen
2. Dialogin rakentaminen yksilökohtaisten ja yleisten merkitysverkostojen ja niitä jäsentävien merkitystihyemien sekä muun tutkimustiedon välille
3. Ymmärtämisen suhteuttaminen alkuperäiseen haastatteluaineistoon
4. Tutkittavan ilmiön ymmärtäminen

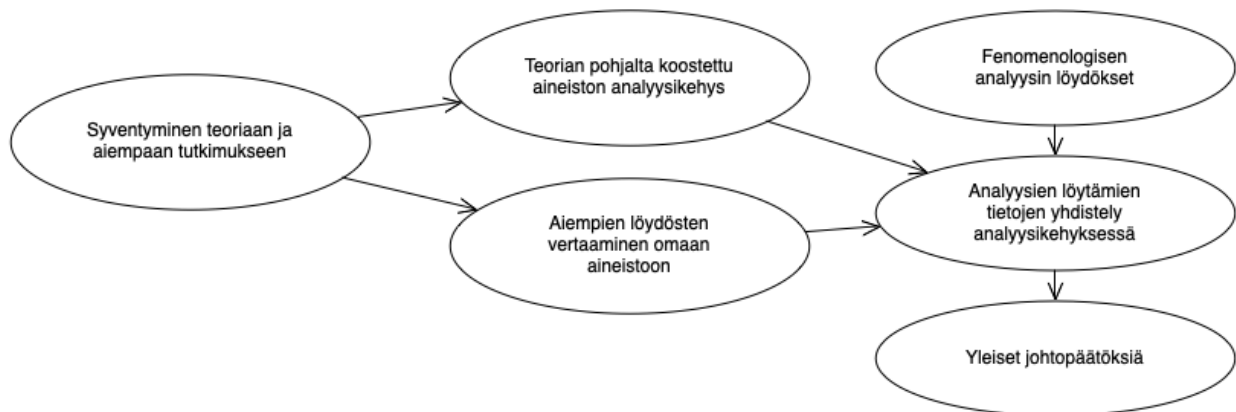
### III Päävaihe (Teoriaohjaava analyysi)

1. Syventyminen teoriaan ja aiempaan tutkimukseen → Teoreettisen asenteen omaksuminen
- 2 Teorian pohjalta koostettu aineiston analyysikehys → Analyysikehys
- 3 Eri vaiheiden tulosten yhdistely → Löydösten liittäminen suurempaan kontekstiin
4. Ymmärtämisen suhteuttaminen alkuperäiseen aineistoon (III 3) → Ymmärrys aineistosta
5. Ilmiön ymmärrys (III 4) → Ymmärrys ilmiöstä

Liite 8: Kaaviot fenomenologisen analyysin ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenemisestä  
**Fenomenologinen analyysi**



**Teoriaohjaava sisällönanalyysi**



## Lite 9: Analyysin ensimmäisen päävaiheen kategoriat

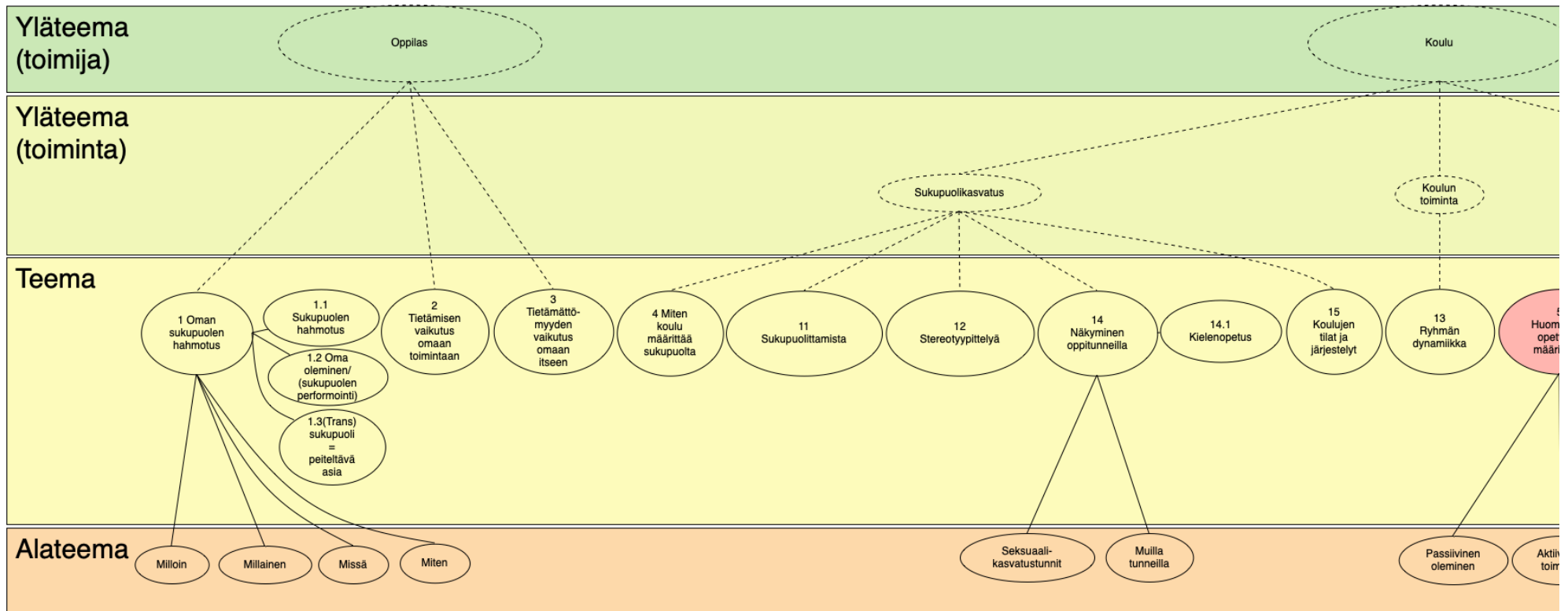
- 1 ikä, jolloin tiesi/miten hahmotti
- 2 miten haastateltavat hahmottavat sukupuolta
- 3 (trans)sukupuolisuus peiteltävä asia
- 4 miten koulu määrittää sukupuolta
- 5 tietämisen vaikutus omaan toimintaan
- 6 tietämättömyyden vaikutus omaan itseensä
- 7 kiusatuksi tuleminen ja syrjintä & niiden ratkaisu/puuttuminen
- 8 huomioivan opettajan määrittelyä
- 9 opettajan huonoa toimintaa
- 10 sukupuolittaminen
- 11 stereotyypittely
- 12 tilat (vessat, pukkarit)
- 13 toiveet/ohjeet
- 14 oma oleminen/(sukupuolen performointi)
- 15 mistä saadaan tukea
- 16 vanhempien toiminta
- 17 oppituntien sisältö
- 18 koulujen ohjenuorat
- 19 kielenkäyttö
- 20 kielenopetus
- 21 luokan (ryhmän) dynamiikka
- 22 mistä tietoa
- 23 toisen käden tietoa/ei itseen kohdistuvaa
- 24 haastateltavan lähtökohdat.

Liite 10: Ensimmäisen päävaiheen teemat, niiden kuvaukset ja viittausten määrät

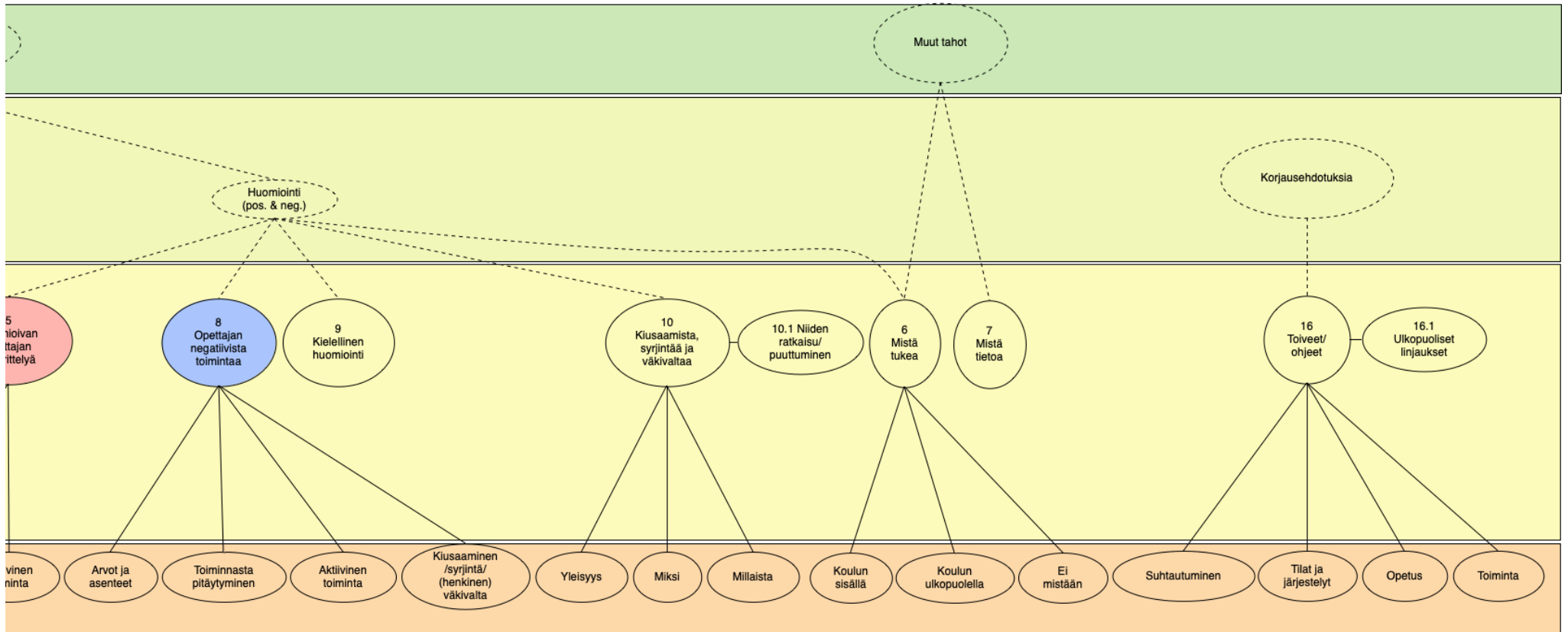
Teema	Kuvaus	Viittausten määrä
Teemat1	Yksityiskohtaisen fenomenologisen osan teemat	0
01 Oman sukupuolen hahmotus	Miten haastateltavat hahmottavat omaa sukupuoltaan	14
01.1 Sukupuolen hahmotus	Miten haastateltavat hahmottavat ylipäätään sukupuolta?	2
01.2 Oma oleminen	Miten sukupuoli määrittää sitä, miten haastateltavat ovat. ≈ Miten he performoivat sukupuoltaan	7
01.3 (Trans)sukupuolisuus = peiteltävä asia	Miten transsukupuolisuudesta puhutaan peiteltävänä asiana?	3
02 Tietämisen vaikutus omaan toimintaan	Miten oma toiminta on muuttunut, kun on tiedostanut oman sukupuolen?	3
03 Tietämättömyyden vaikutus omaan itseensä	Miten oman sukupuolen tietämättömyys on vaikuttanut haastateltaviin itseensä?	3
04 Miten koulu määrittää sukupuolta		10
05 Huomioivan opettajan määrittelyä	Millainen on kaikki huomioiva opettaja?	21
06 Mistä tukea	Mistä haastateltavat saavat tukea?	24
07 Mistä tietoa	Mistä haastateltavat ovat hakeneet/saaneet tietoa sukupuolestaan?	5
08 Negatiivista opettajan toimintaa	Miten opettajat ovat toimineet negatiivisesti/haittaavasti/huonosti?	31
09 Kielellinen huomiointi	Millaista kieltä käytetään puhuttaessa sateenkaariväestöstä?	3
10 Kiusaamista, syrjintää ja väkivaltaa	Millaista kiusaamista, syrjintää ja väkivaltaa on kohdattu?	24
10.1 Niiden ratkaisu	Miten kiusaaminen, syrjintä tai väkivalta on ratkaistu tai miten siihen on puututtu?	5
11 Sukupuolittamista	Millaista sukupuolittamista koulussa tehdään?	14

Teema	Kuvaus	Viittausten määrä
12 Stereotyyppittelyä	Millaisia stereotyyppisiä koulussa annetaan?	8
13 Ryhmän dynamiikka	Millainen haastateltavan luokan/luokkien, ryhmän tai koulun dynamiikka ryhmänä on ollut?	11
14 Näkyminen oppitunneilla	Miten sukupuolen moninaisuus näkyy oppitunneilla? Ja millä tunneilla siitä puhutaan?	19
14.1 Kielenopetus	Miten vieraskielisen kielen tunneilla on huomioitu sukupuolen moninaisuutta?	4
15 Koulujen tilat ja järjestelyt	Miten koulun tiloissa ja niihin liittyvissä järjestelyissä on huomioitu sukupuolen moninaisuutta?	15
16 Toiveet ja ohjeet	Millaisia toiveita ja ohjeita haastateltavat antavat, jotta he tulisivat paremmin kohdatuiksi? HUOM! Tätä kautta saattaa nousta myös uusia epäkohtia, mutta sen esiinnostaminen on tutkijan toimintaa!	43
16.1 Ulkopuoliset linjaukset	Millaisia ulkopuolisia linjauksia tai suuremmin yhteiskunnassa tai maailmassa vaikuttavia linjauksia tai ohjeistuksia haastateltavat mainitsevat?	3
17 Toisenkäden tai ei itseen kohdistuva tieto	Millaisia asioita haastateltavat ovat kuulleet toisten mainitsevan? Millaisia kokemuksia haastateltavilla on koulutuksen sisältä käsin?	8
18 Muut maininnat		51

Liite 11: Analyysin ensimmäisen päävaiheen teemojen hierarkia







Liite 12: Analyysin toisen päävaiheen kategoriat

Tuki (ammattilais-)	Itsemäärittely	Huomiointi (Koulun huomioivuus)
Huomioiminen (arvojen yhteys)	Koulu (Johdon asenne)	Järjestelyt (Koulun järjestelyt)
Opetus (Asiantuntijat)	Itsemäärittely (Kaapitatu- tulo)	Asenne/Itsemäärittely (Koulun käsitys sukupuolen moninaisuudesta)
Itsemäärittely (Avoimuus)	Huomiointi (Kaikkien kunnioitus)	Asenne/Itsemäärittely (Koulun käsitys sukupuolesta)
Sukupuoli (Binäärisyys)	Kasvatus (vaikutus)	Järjestelyt (Koulun käytännöt)
Huomioiminen (Ehdoitta hyväksyvä & välittävä)	Tuki (Kaverit)	Tuki (Koulun muut oppilaat)
Huomioiminen (epä-Epäpätevyys)	Kielenkäyttö	Huomiointi (Koulun osuus)
Järjestelyt (Eri-tyisjärjestelyn kokeminen)	Opetus (Kielenopetus)	Tietoväylä (Koulun rooli tiedon välittäjänä)
Reagointi (Feminismin osuus)	Kiusaaminen	Asenne/huomiointi (Koulun suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen)
Kiusaaminen (Henkinen väkivalta)	Tuki (Kodin ja koulun erot)	Järjestelyt (Koulun tilat)
Huomiointi (pos & neg)	Asenne (Konservatiivisuus on kehitystä hidastavaa)	Koulukokemus (Koulunäkymä)
Tuki (epä- Huomion kohdistuminen)	Itsemäärittely (Kontrolli)	Koulut
Tuki (epä- Huonojen toimintojen hahmotus)	Tuki (Kotikasvatus)	Koulut (Koulu yhteisön huonot puolet)
Tuki (Hyvä opettaja)	Asenne (Koulujen edistyksellisyys)	Huomiointi (Kuva seksuaalisesta toiminnasta)
Huomiointi (Hyväksytyksi tuleminen)	Asenne (Koulujen eroja)	Itsemäärittely (Käsitteet)
Kiusaaminen (Häirintä)	Asenne (Koulujen luonne)	
Itsemäärittely (Identiteetti-prosessi)	Koulukokemus	
	Tuki (Koulun aikuisten suhtautuminen)	

Itsemäärittely (Käsitys omasta sukupuolesta)	Seksuaalisuus (Opettajan käsitys seksuaalisuudesta)	Itsemäärittely (Oppilaiden sukupuolen määrittäminen)
Huomiointi / itsemäärittely (epä- Käsitys sukupuolesta (=keho))	Sukupuoli (Opettajan käsitys sukupuolesta)	Ryhmä (Oppilas-opettaja suhde)
Tuki (Luokkalaiset)	Opettajan vallankäyttö	Opetus (Oppilaslähtöisyys)
Mielenterveysongelmat (MTO)	Huomiointi (Opettajiin kohdistuva ohjaus)	Opetus (Oppimateriaali)
Huomiointi (Moninaisuus koulussa)	Huomiointi (Oppilaan suhde väittelyyn)	OPS
Motiivi	Tietoväylä (Oppilaan tehtävänä sivistää)	Optimistisuus
Sukupuoli (Murrosikä)		Tuki (Perhe)
Muuta	Huomiointi (Oppilaiden huomiokyky)	Itsemäärittely (Perusoikeus)
Optimistisuus (Muutos)	Tuki (Oppilaiden keskinäiset suhteet)	Kielenkäyttö (Puhumisen sävy)
Kehitys (Nuoren kehitys)	Huomiointi (Oppilaiden kohtelu)	Roolit
Kehitys (Nuorten toiminta)	Sukupuoli (Oppilaiden käsitys sukupuolesta)	Seksuaalikasvatus
Koulu (Näkemys)		Roolit (Stereotypiat)
Itsemäärittely (Oikeudet)	Opetus (Oppilaiden osallisuus oppimisessa)	Huomiointi (Suhde kehollisiin muutoksiin)
Itsemäärittely (Oma kyvykkyys)	Tietoväylä (Oppilaiden rooli tiedon välittämisessä)	Ryhmä (Suhde kouluun)
Omakohtaisuus	Ryhmä (Oppilaiden suhtautuminen toisiin)	Huomiointi (Suhtautuminen kaapistatuloon)
Itsemäärittely (Oman sukupuolen käsittely)	Huomiointi (Oppilaiden suhtautuminen vähemmistöihin)	Sukupuoli (Suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen)
Itsemäärittely (Oman sukupuolen määrittely)		Itsemäärittely (Suhtautuminen sukupuolittamiseen)
Opettaja (Opettajaan tutustuminen)	Ryhmä (Oppilaiden suhteet)	
Opettaja		Sukupuoli (Sukupuolen hahmotus)

Sukupuoli (Sukupuolen ja seksuaalisuuden suhde)	Huomiointi / Opetus (Sukupuolinormikamp-pailu koulussa)	Huomiointi (Tuen tarve)
Huomiointi (Sukupuolen julkisuus)	Itsemääritys (Sukupuolittaminen)	Tuki (Tunteiden näyttämisen tila)
Opetus (Sukupuolen käsittely koulussa)	Huomiointi (Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden huomiointi)	Tutkimustietoa
Opetus (Sukupuolen moninaisuus koulussa)	Huomiointi (Sukupuolivähemmistöön kuuluva ihminen ei välttämättä huomioiva)	Kiusaaminen (Uhriutuminen)
Itsemääritys (Sukupuolenmukainen eritys (sis sukupuolittaminen & binäärisuus))	Suuntaavuus tutkimuksessa	Kiusaaminen (Valehtelu)
Sukupuoli (Sukupuolen määrittely)	Kielenkäyttö (Sävy)	Huomiointi/kiusaaminen (Valokeila)
Sukupuoli (Sukupuolen näkyminen)	Huomiointi (Tasa-arvo)	Tuki (Vanhempien tuki)
Itsemääritys (Sukupuolen performointi)	Tietoisuus (Tiedon leviäminen)	Vastuu
Sukupuoli (Sukupuolen pysyvyys)	Tietoisuus (Tiedon lisääntyminen)	Tuki (Vertaiset)
Opetus (Sukupuoli opitunneilla)	Tietoisuus (Tiedon yleisyys)	Kiusaaminen (Väkivalta)
Sukupuoli (Sukupuoli seksuaalisuutena)	Tietoisuus (Tiedonlähde)	Huomiointi (Yhteiskunnalliset muutokset)
Itsemääritys (Sukupuolijaottelu)	Tietoisuus (Tieto koulussa)	Tuki (Yhteisö)
Seksuaalikasvatus (Sukupuolikasvatuksen epäselvyys)	Tietoisuus (Tietoväylä)	Itsemääritys (Yksilöllisyys koulussa)
Seksuaalikasvatus (Sukupuolikasvatuksen huomioisuus)	Kiusaaminen (Transfobisuus)	Huomiointi (Yksinäisyys)
Sukupuoli (Sukupuolikokemus)	Sukupuoli (Transsukupuolisuuden määrittely)	Koulu (Ylhäältäpäin tuleva opettajien ohjaus)

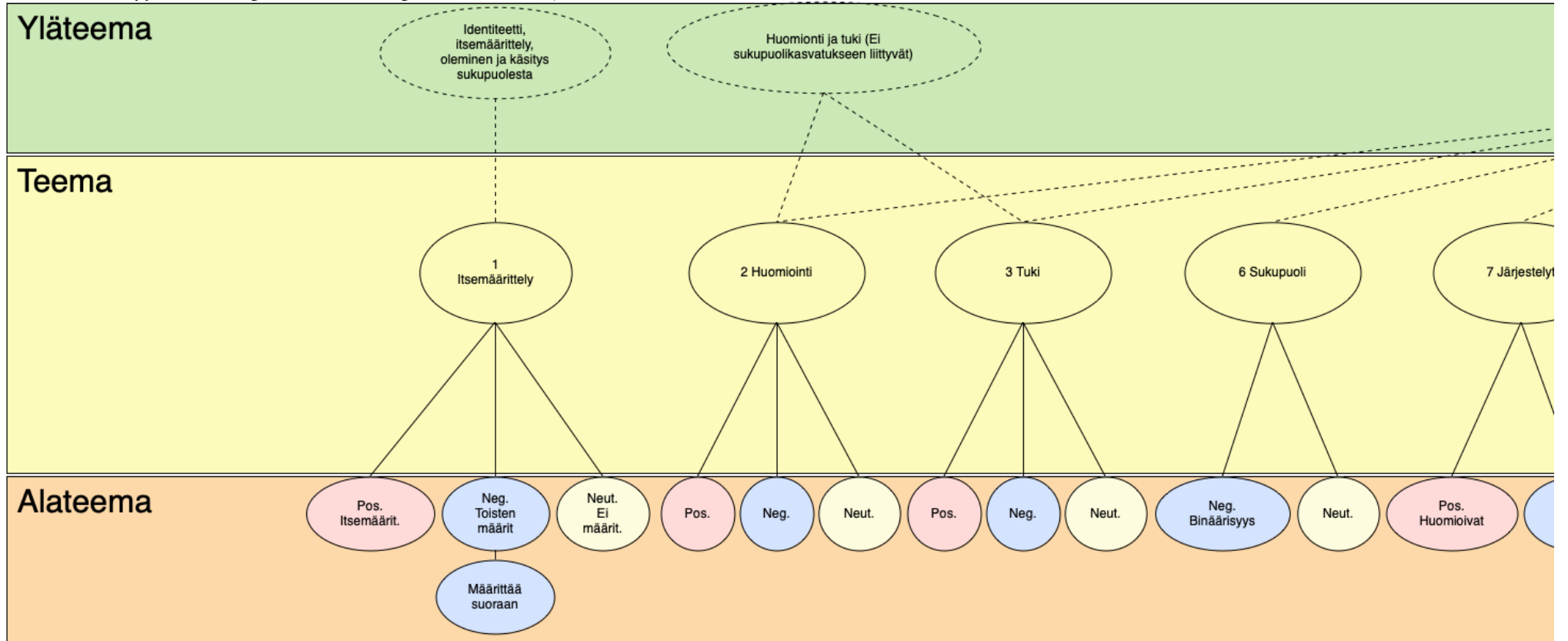
Liite 13: Toisen päävaiheen teemat, niiden kuvaukset ja viittausten määrät

Teema	Kuvaus	References
Teemat2	Yleisen fenomenologisen osan teemat	0
01Itsemäärittely	Itsemäärittely Itsemäärittely (Avoimuus) Itsemäärittely (epä- Käsitys sukupuolesta (=keho)) Itsemäärittely (Identiteettiprosessi) Itsemäärittely (Kaapistatulo) Itsemäärittely (Kontrolli) Itsemäärittely (Koulun käsitys sukupuolen moninaisuudesta) Itsemäärittely (Koulun käsitys sukupuolesta) Itsemäärittely (Käsitteet) Itsemäärittely (Käsitys omasta sukupuolesta) Itsemäärittely (Oikeudet) Itsemäärittely (Oma kyvykkyys) Itsemäärittely (Oman sukupuolen käsittely) Itsemäärittely (Oman sukupuolen määrittely) Itsem – –	82
02Huomiointi	Huomiointi (arvojen yhteys) Huomiointi (Ehdotta hyväksyvä & välittävä) Huomiointi (epä- Epäpätevyys) Huomiointi (epä- Käsitys sukupuolesta (=keho)) Huomiointi (Hyväksytyksi tuleminen) Huomiointi (Kaikkien kunnioitus) Huomiointi (Koulun huomioisuus) Huomiointi (Koulun osuus) Huomiointi (Koulun suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen) Huomiointi (Kuva seksuaalisesta toiminnasta) Huomiointi (Moninaisuus koulussa) Huomiointi (Opettajiin kohdistuva ohjaus) Huomiointi (Oppilaan suhde väittelyyn) Huomiointi (Oppi – –	62
03Tuki	Tuki (ammattilais-) Tuki (epä- Huomion kohdistuminen) Tuki (epä- Huonojen toimintojen hahmotus) Tuki (Hyvä opettaja) Tuki (Kaverit) Tuki (Kiusaamiseen puuttuminen) Tuki (Kodin ja koulun erot) Tuki (Kotikasvatus) Tuki (Koulun aikuisten suhtautuminen) Tuki (Koulun muut oppilaat) Tuki (Luokkalaiset) Tuki (Oppilaiden keskinäiset suhteet) Tuki (Perhe) Tuki (Tunteiden näyttämisen tila) Tuki (Vanhempien tuki) Tuki (Vertaiset) Tuki (Yhteisö)	56
04Opettaja	Opettaja Opettaja (Opettajaan tutustuminen) Opettaja (Opettajan vallankäyttö)	35
05Henkinen ja fyysinen väkivalta	Kiusaaminen Kiusaaminen (Henkinen väkivalta) Kiusaaminen (Häirintä) Kiusaaminen (Transfobisuus) Kiusaaminen (Uhrituminen) Kiusaaminen (Valehtelu) Kiusaaminen (Valokeila) Kiusaaminen (Väkivalta)	20
06Sukupuoli	Sukupuoli (Binäärisyys) Sukupuoli (Murrosikä) Sukupuoli (Opettajan käsitys sukupuolesta) Sukupuoli (Oppilaiden käsitys sukupuolesta) Sukupuoli (Suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen) Sukupuoli (Sukupuolen hahmotus) Sukupuoli (Sukupuolen ja seksuaalisuuden suhde) Sukupuoli (Sukupuolen määrittely) Sukupuoli (Sukupuolen näkyminen) Sukupuoli (Sukupuolen pysyvyys) Su-	18

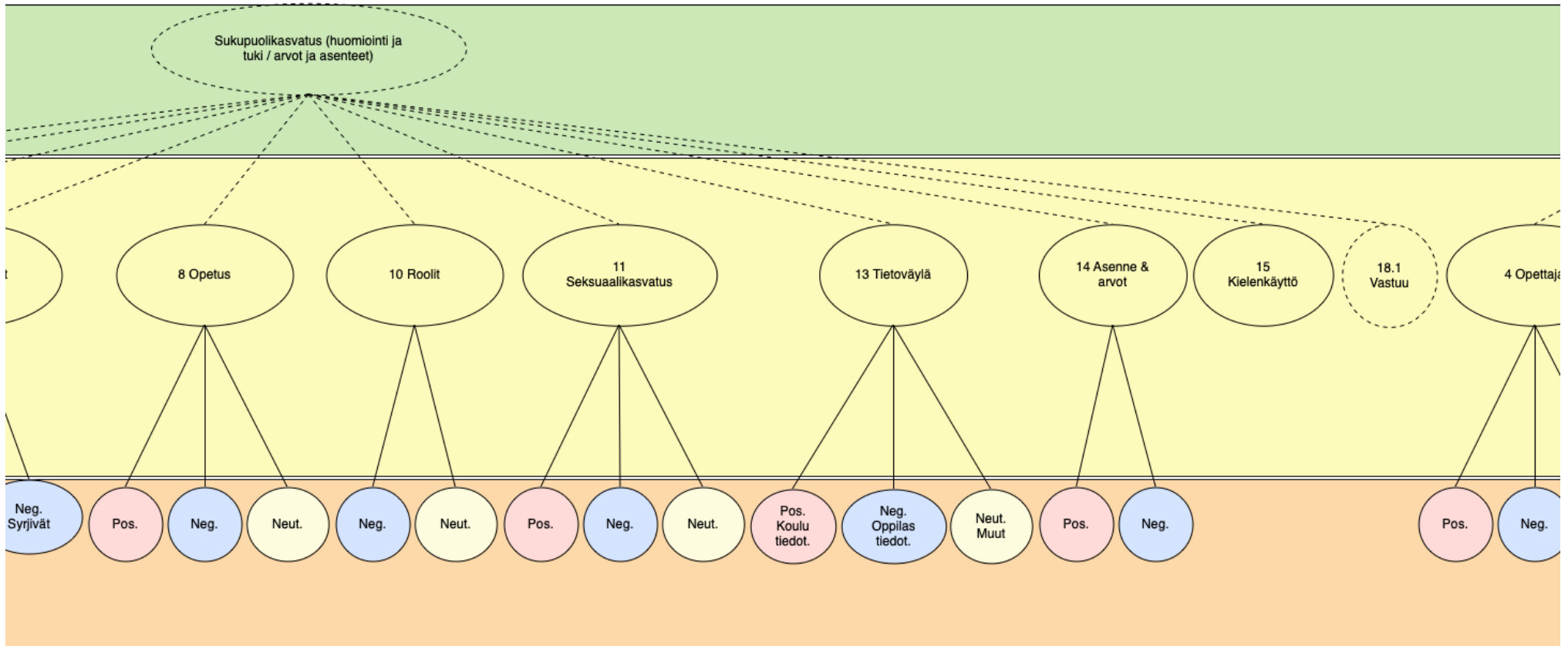
Teema	Kuvaus	References
	kupuoli (Sukupuoli seksuaalisuutena) Sukupuoli (Sukupuolikokemus) Sukupuoli (Transsukupuolisuuden määrittelyä)	
07Järjestelyt	Järjestelyt (Erityisjärjestelyn kokeminen) Järjestelyt (Koulun järjestelyt) Järjestelyt (Koulun käytännöt) Järjestelyt (Koulun tilat)	17
08Opetus	Opetus (Asiantuntijat) Opetus (Kielenopetus) Opetus (Oppilaiden osallisuus oppimisessa) Opetus (Oppilaslähtöisyys) Opetus (Oppimateriaali) Opetus (Sukupuolen käsittely koulussa) Opetus (Sukupuolen moninaisuus koulussa) Opetus (Sukupuoli oppitunneilla) Opetus (Sukupuolinormikamppailu koulussa)	17
09Koulu	Koulu Koulu (Johdon asenne) Koulu (Kouluyhteisön huonot puolet) Koulu (Näkemykset) Koulu (Ylhäältäpäin tuleva opettajien ohjaus)	15
09.1Koulukokemus	Koulukokemus Koulukokemus (Koulunäkymä)	3
10Roolit	Roolit Roolit (Stereotypit)	14
11Seksuaalikasvatus	Seksuaalikasvatus Seksuaalikasvatus (Sukupuolikasvatuksen epäselvyys) Seksuaalikasvatus (Sukupuolikasvatuksen huomioisuus)	14
12Ryhmä	Ryhmä (Oppilaiden suhtautuminen toisiin) Ryhmä (Oppilaiden suhteet) Ryhmä (Oppilas-opettaja suhde) Ryhmä (Suhde kouluun)	12
13Tietoväylä	Tietoväylä (Koulun rooli tiedon välittäjänä) Tietoväylä (Oppilaan tehtävänä sivistää) Tietoväylä (Oppilaiden rooli tiedon välittämisessä)	12
14Asenne&arvot	Asenne (Konservatiivisuus on kehitystä hidastavaa) Asenne (Koulujen edistyksellisyys) Asenne (Koulujen eroja) Asenne (Koulujen luonne) Asenne (Koulun käsitys sukupuolen moninaisuudesta) Asenne (Koulun käsitys sukupuolesta) Asenne (Koulun suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen)	7
15Kielenkäyttö	Kielenkäyttö Kielenkäyttö (Puhumisen sävy) Kielenkäyttö (Sävy)	3
16MTO	Mielenterveysongelmat (MTO)	6

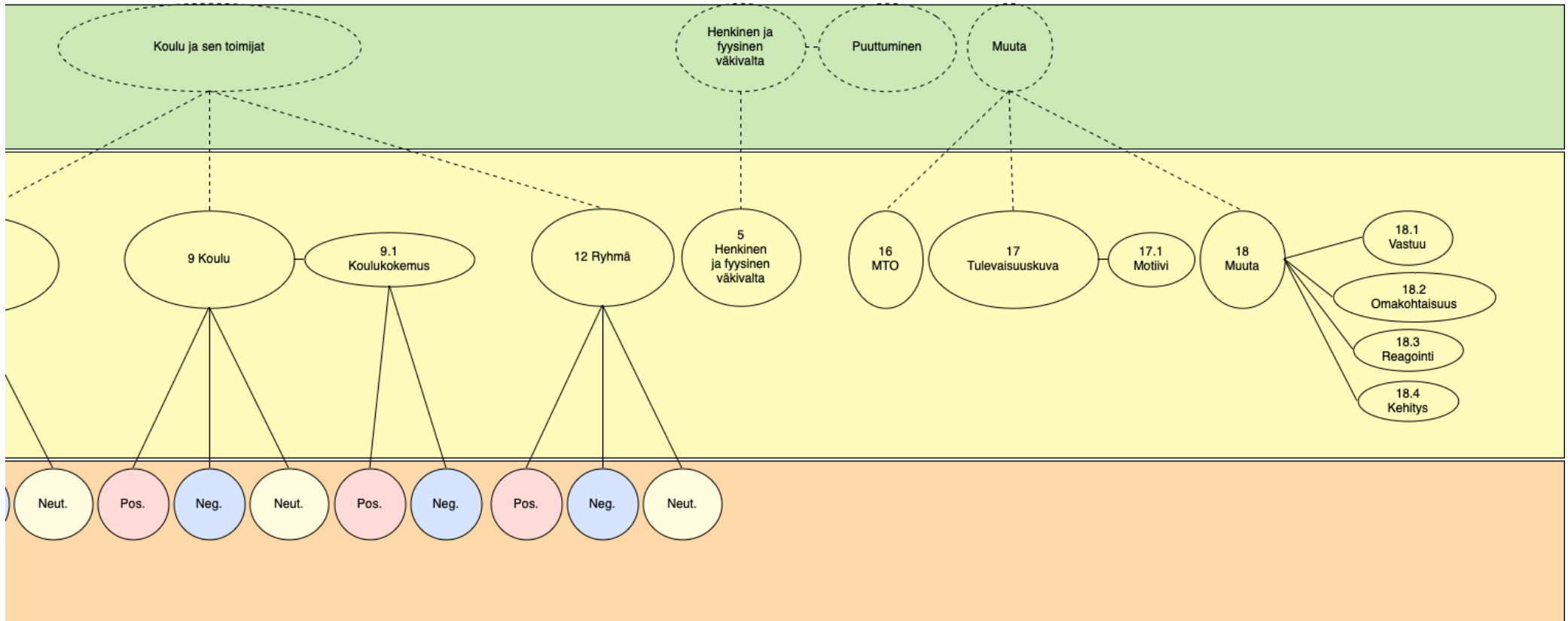
Teema	Kuvaus	References
17Tulevaisuuskuva	Optimistisuus Optimistisuus (Muutos)	5
17.1Motiivi		2
18Muuta		4
18.1Vastuu		1
18.2Omakohvaisuus		2
18.3Reagointi		1
18.4Kehitys	Kehitys (Nuoren kehitys) Kehitys (Nuorten toiminta)	2

Liite 14: Analyysin toisen päävaiheen alkuperäisten teemojen hierarkia

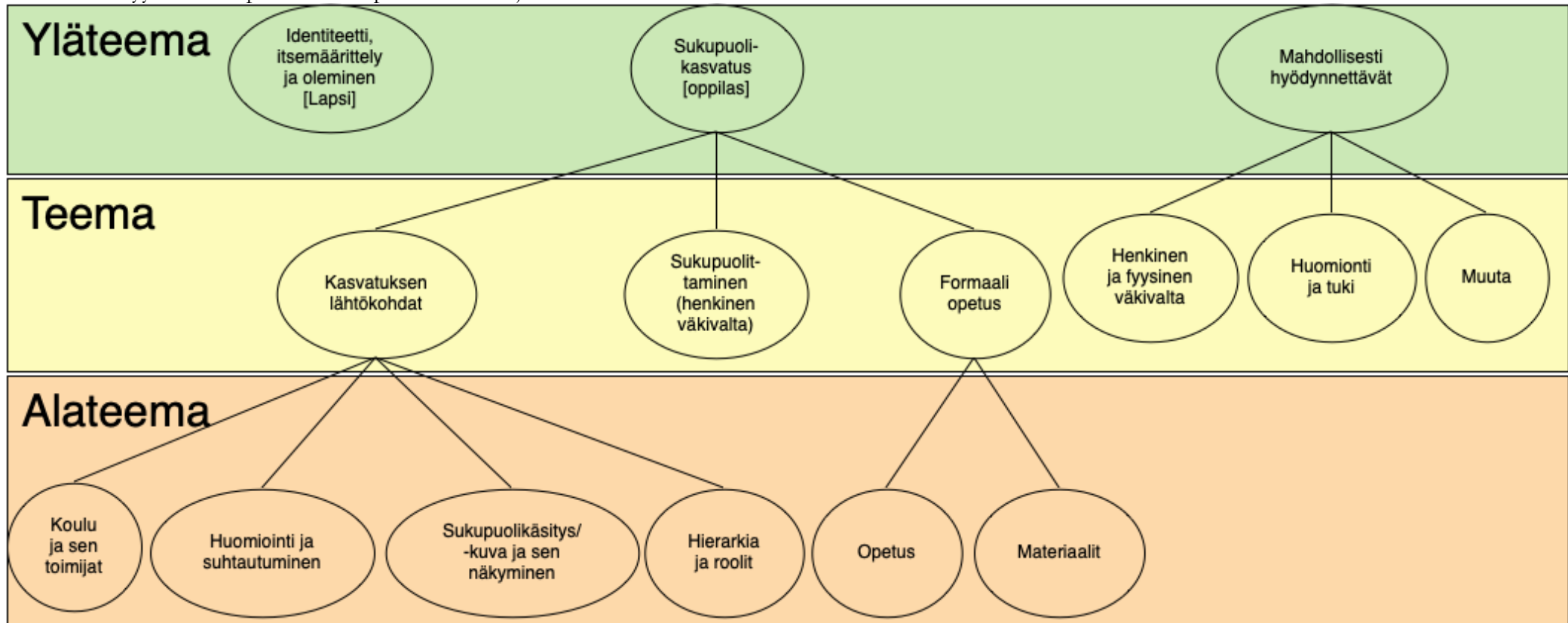








Liite 15: Analyysin toisen päävaiheen lopullisten teemojen hierarkia



Liite 16: Ote analyysikehyksen hyödyntämisestä

Informaali				
	Fenomenologinen aineisto 1	Fenomenologinen aineisto 2	Muualla ■ Ankkuri aineistoon = merkityksen sisältävä yksikkö	
Passiivi	Kaikissa kouluissa yhtä lukuun ottamatta oli ainakin osittain sukupuolijaotellut vessat. Eräässä koulussa oltiin erikseen opettajan toimesta lisätty sukupuolimerkinnot vessan oviin. Kaikki kokivat tärkeäksi, ettei vessoja olisi sukupuolimerkitty.	Sukupuolieriteltyistä tiloista erityisesti vessat vaikeuttavat sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden perustoimintoja.	Ö194, 229, 233, 334–335 Ä249 Haastattelu 2: "No siis, me ollaan yritetty saada, et meidän koulu olis vaik sillee, et ku on näinku, mmm, just näit näinku kylttei vaik vessoiis, et tässä on miesten vessa ja tässä on naisten vessa, vaik näis ei näinku ole edes alunperin laitettu niihin oviin, vaan joku opettaja on vaan tehny ne – –"	
	Kaikissa kouluissa oli lasna binaarinen sukupuolijako ja se monien käytänteiden (joista myöhemmin lisää) kanssa antoi ymmärtää, että on kaksi binääristä cissukupuolta ja ne ovat toisistaan erilliset.		Ö194	"– – et sillee se on, sellanen näinkun aika just rasittava asia tai sillee, et ku jos halua mennä näinku vessaan, nii ihan tällee perusasia, nii sen pitäs olla kaikille sillee, näinku yhtä helppoa."
	Kaikkien haastateltavien kouluissa pukuhuoneet oli jaoteltu tytöille ja pojille.		Ö194, 230, 234 Ä249	

Liite 17: Ote eri päävaiheiden erimääräisestä sijoittumisesta

Formaali			
<p>Osalla on kokemus sukupuolen mukaan jaotusta tunnista, jolloin ei ole myöskään näkynyt sukupuolen moninaisuus opetuksen sisällössä.</p>	<p>Joissain kouluissa opetus järjestetään binääristen sukupuolten mukaan jaetuissa ryhmissä ja sukupuolierityisesti siten, että valistetaan vain ryhmän sisällä oletettavasti yhteisesti jaetun sukupuolen asioista.</p>	<p>Ö245, 263–265, 309, 368, 375 Å84, 108, 115, 159, 175, 176, 224, 255</p>	<p><u>Haastattelu 4 &amp; 5</u></p>
<p>Jaotelluilla tunneilla on käyty läpi <u>eistvypillistä</u> murrosikää ja lisääntymistä sekä siihen liittyvää ehkäisyä.</p>		<p>Ö190, 197, Å200–205</p>	<p><u>Haastattelu 4 &amp; 5</u></p>

Liite 18: Ote analyysikehyksen solun arvioinnista

Informaali				
	<u>Fenomenologinen aineisto 1</u>	<u>Fenomenologinen aineisto 2</u>	<u>Arvio</u>	<u>Perustelu</u>
Passiivi	Kaikissa kouluissa yhtä lukuun ottamatta oli ainakin osittain sukupuolijaotellut vessat. Eräässä koulussa oli erikseen opettajan toimesta lisätty sukupuolimerkinnot vessan ovien. Kaikki kokivat tärkeäksi, ettei vessoja olisi sukupuolimerkitty.	Sukupuolieritellyistä tiloista erityisesti vessat vaikeuttavat sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden perustoimintoja.	st	<u>Tilat sukupuolieritellyt</u>
	Kaikissa kouluissa oli lisäksi binäärinen sukupuolijako ja se monien käytänteiden (joista myöhemmin lisää) kanssa antoi ymmärtää, että on kaksi binääristä <u>cissukupuolta</u> ja ne ovat toisistaan erilaiset.		st-sc	<u>Binäärinen käsitys sukupuolesta, mutta toiminta vaihtelevalla tasolla. Haastattelu 1 &amp; 3 se, haastattelu 2, 4 &amp; 5 st</u>
	Kaikkien haastateltavien kouluissa pukuhuoneet oli jaoteltu tytöille ja pojille.		st	<u>Tilat sukupuolieritellyt</u>

Liite 19: Ote ensimmäiseen ja toiseen analyysitaulukkoon sijoittamattomien tekstien arvioinnista

Teksti (F1)	Teksti (F2)	Arvio	Perustelu
<p>Koulu olettaa voivansa määrittää oppilaiden sukupuolen oikein ja sen käsitys sukupuolesta yksinkertaistaa sen valitettavan usein binääriseksi ja <u>cisluonteiseksi</u>.</p>		st	Tuottaa sukupuolisortoa + sukupuolittaminen
<p>Koulussa keho ja sukupuoli nähdään usein cistyyppillisesti siten, että ensimmäinen määrittää toisen ja usein se myös vahvistaa näitä käsityksiä ja syöttää oppilailleen samaa ajatusta yleisesti ja koskien heitä itseään.</p>		st	Sukuelimet = sukupuoli + ajatuksen syöttäminen
<p>Kaikki sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat eivät käsittele sukupuoltaan koulussa</p>			Ei luokiteltavissa
<p>osa jää käsittelyn kanssa tyhjän päälle, jos koulun opetuksessa ei asiaa huomioida.</p>		so	Sukupuolta ei nähdä merkityksellisenä seikkana
<p>Joissain kouluissa osattiin huomioida transsukupuolisuutta, kunhan se pysytteli binäärisen jaon sisällä.</p>		se	Huomioiva, mutta binäärinen