

Opettajien valmiudet kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Eemeli Aapasuo

Ohjaaja:
Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen professori Jan Löfström

29.3.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Eemeli Aapasuo

Otsikko: Opettajien valmiudet kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolittietoista opetusta

Ohjaaja: historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen professori Jan Löfström

Sivumäärä: 219 sivua

Päivämäärä: 29.3.2024

Sukupuolivähemmistöt ovat aiheena ajankohtainen, sillä transihmisten medianäkyvyys ja heihin liittyvä poliittinen keskustelu on ollut huomattavassa kasvussa lähivuosina. Sukupuoli-identiteetin tutkimuspoliiklinikoille hakeutuneiden alaikäisten määrä on myös samalla kasvanut merkittävästi Suomessa ja muissa länsimaissa. Erityisesti Suomessa transoppilaisiin keskittynyt tutkimus on kuitenkin ollut marginaalista ja se on keskittynyt selvittämään transoppilaiden koulukokemuksia lähinnä haastatteleamalla näitä oppilaita.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin löydetty merkittäviä epäyhteneväisyyksiä opettajien ja transoppilaiden käsitysten välillä, kun aiheena on ollut opettajien ja näiden oppilaiden väliset suhteet ja vuorovaikutus: opettajat ovat kokeneet tukevansa transoppilaita huomattavasti paremmin verrattuna siihen, millaisia kokemuksia transoppilailta on ollut opettajista. Näiden syiden vuoksi tässä tutkimuksessa kartoitetaan opettajien valmiuksia kohdata transoppilaita. Tämän kautta pyritään sekä pureutumaan näiden oppilaiden kohtaamiin haasteisiin koulussa että tukemaan niiden ratkaisemista. Valmiuksiksi on määritelty opettajien hyvä termien tietäminen, positiiviset asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, positiiviset käsitykset tukemisesta ja sukupuolittietoisesta opetuksesta, vähäiset koetut haasteet sekä koulutus. Opettajat valikoituivat tutkimuskohteeksi myös sen vuoksi, että hyvän opettaja–oppilas-suhteen on todettu tukevan lasten ja nuorten (koulu)hyvinvointia. Nämä opettajien valmiudet siis nähdään opettaja–oppilas-suhteeseen vaikuttavina tekijöinä ja täten välillisesti translasten ja -nuorten hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä.

Tutkimuksen teoriataustassa esitellään transoppilaiden ja opettajien käsitysten ja kokemusten lisäksi sukupuolivähemmistöjen asemaa yhteiskunnassa (heteronormatiivisuus, transkielteinen toiminta ja vähemmistöstressi heikomman hyvinvoinnin selittäjä), lapsuus- ja nuoruusjakson erityispiirteitä, sukupuolen sosialisointiteoriaa ja translasten ja -nuorten kokemusmaailman linkittymistä näihin. Tutkimuksessa korostuukin kasvatus- ja koulutussosiologiset näkökulmat, joissa oppilaitokset ovat kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen rakenteita, mikä näkyy muun muassa näiden, erityisesti sukupuoleen liittyvien rakenteiden toisintamisena oppilaitoksissa.

Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja sitä analysoitiin frekvenssilaskennoilla, ryhmävertailuilla sekä eksploratiivisilla faktori-, regressio- ja klusterianalyysillä. Tulokseksi saatiin, että opettajien termien tietäminen, asenteet ja käsitykset tukemisesta ja sukupuolittietoisesta opetuksesta olivat suhteellisen positiivisia. Opettajat eivät myöskään kokeneet merkittävästi haasteita transoppilaiden kohtaamisessa ja tukemisessa tai sukupuolittietoisessa opetuksessa. Opettajat kokivat kuitenkin saaneensa suhteellisen heikosti (kattavaa) koulutusta näihin aiheisiin liittyen. Opettajien välillä löydettiin eroja: seksuaalivähemmistöön kuuluminen, poliittisesti vasemmalle sijoittuminen, nuori ikä, tuore opettajuus, naissukupuoli ja transläheisen omaaminen olivat positiivisesti yhteydessä valmiuksiin.

Tuloksista löydettiin viitteitä valmiuksien kumuloituvuudesta, koulutussummamuuttujan ideologisuudesta ja opettajien skeptisyydestä positiivista erityiskohtelua ja sukupuolittietoisuutta kohtaan. Tutkimuksessa pohditaan myös selittäviä tekijöitä saaduille tuloksille sekä löytöjen merkitystä kouluympäristöjen kehittämiselle sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelulle.

Avainsanat: opettajat ja transoppilaat, sukupuolivähemmistöt, transtutkimus, transnuorten hyvinvointi, vähemmistöstressi, opettaja–oppilas-suhde, kouluhyvinvointi, sukupuolittietoinen opetus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	8
2 Aikaisempi tutkimus	11
2.1 Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemukset	11
2.1.1 Kouluhyvinvoinnin ja kouluun kuulumisen käsitteet	16
2.1.2 Gay-Straight-Alliance transoppilaiden tukena kouluissa	17
2.1.3 Suomalaiset tutkimustulokset	19
2.1.4 Sukupuolittietoinen opetus ja kasvatust	21
2.2 Opettajien tietämys, asenteet ja käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin liittyen	23
3 Sukupuolivähemmistöön kuuluvat lapset ja nuoret	30
3.1 Heteronormatiivisuus ja transkielteinen toiminta	34
3.2 Sukupuoleen sosialisoituminen ja transidentiteetin kehittyminen	36
3.3 Vähemmistöstressi heikomman terveyden ja hyvinvoinnin selittäjänä	40
4 Opettaja–oppilas-suhde	47
4.1 Vuorovaikutuksen kolme toimintapiiriä	47
4.2 Suhteen pääkomponentit	48
4.3 Suhteeseen vaikuttavat tekijät koottuna	50
5 Tutkimusongelmat	53
6 Menetelmä	60
6.1 Osallistujat	61
6.2 Tutkimuksen toteutus	62
6.3 Aineiston käsittely	67
6.4 Tutkimusetiikka	75
7 Tulokset	77
7.1 Opettajien termistön tietämys	77
7.2 Opettajien asenteet sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan .	82
7.3 Opettajien käsitykset ja kokemukset	91
7.3.1 Faktorianalyysin tulokset	91
7.3.2 Summamuuttujien ryhmävertailujen ja korrelaatiotestien tulokset	97
7.3.3 Sukupuolittietoisien koulukulttuurin päätulokset	104
7.3.4 Koulukiusaaminen ja koulun siihen liittyvät asiakirjat	108
7.4 Regressioanalyysin tulokset	111
7.5 Klusterianalyysin tulokset	115
8 Johtopäätökset ja pohdinta	122

8.1 Summamuuttujien väliset suhteet	126
8.1.1 Summamuuttujien väliset suhteet regressioanalyysissa	127
8.1.2 Koulutussummamuuttuja ideologisuuden mittarina	128
8.2 Taustamuuttujiin liittyvät yhdenmukaisuudet.....	130
8.3 Opettajien skeptisyys positiivista erityiskohtelua ja sukupuolitietoisuutta kohtaan.....	132
8.4 Muita huomioita tuloksista	136
8.4.1 Maantieteelliset taustamuuttujat summamuuttujien selittäjinä	136
8.4.2 Oppilaitoksien asiakirjat summamuuttujien selittäjinä	138
8.4.3 Opetuskouluaste summamuuttujien selittäjänä.....	139
8.5 Tulosten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin	141
8.5.1 Suomalaisten opettajien positiivisemmat asenteet liittyen opettajien velvollisuuksiin ja sukupuolimoraalisuuteen	142
8.5.2 Opettajien käsitykset tukemisesta ja siihen liittyvät ristiriitaisuudet	143
8.5.3 Opettajien kokemat haasteet.....	145
8.5.4 Koulutuksen saannin vaikutukset, transoppilaisiin kohdistunut koulukiusaaminen ja siihen liittyvät asiakirjat	147
8.6 Tutkimuksen luotettavuus ja sen soveltamismahdollisuudet	150
Lähteet.....	154
Liitteet.....	172
Liite 1. Pohjoismaalaiset tutkimukset ja raportit teemojen muodostuksessa	172
Liite 2. Opettajien iän ja työskentelyvuosien vertailua.....	173
Liite 3. Kyselylomake.....	174
Liite 4. Rehtoreille lähetetty tutkimuslupapyyntö ja -seloste.....	187
Liite 5. Tietosuojailmoitus	189
Liite 6. Alkuperäisten maakuntayhdistelmien frekvenssit	191
Liite 7. Poliittisen suuntauksen suhteelliset frekvenssit.....	191
Liite 8. Tietämyssummamuuttujan suhteelliset frekvenssit	192
Liite 9. Asennesummamuuttujan suhteelliset frekvenssit	193
Liite 10. Opettajien kyselyyn jättämät kommentit liittyen vastaamiseen vaikeuteen	194
Liite 11. Summamuuttujiin sisältyneet muuttujat	196
Liite 13. Faktoreiden ominaisarvot	198
Liite 14. Faktoreiden ominaisarvot kuvaajana	199
Liite 15. Esimerkki regressiomallien standardoiduista jäännöksistä histogrammissa	199
Liite 16. Esimerkki regressiokertoimien tunnuslukujen tarkastelusta	200
Liite 17. Klustereihin sijoittuvien opettajien lukumäärät.....	201
Liite 18. SPTIKOKU2 -väittämän ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien frekvenssit	201

Liite 19. Klustereihin sijoittuvien opettajien määrä kahdeksan klusterin ratkaisussa	202
Liite 20. Klusteriratkaisun ryhmäkeskukset kuuden klusterin ratkaisussa	202
Liite 21. Klusteriratkaisun ryhmäkeskukset pylväskuviona kuuden klusterin ratkaisussa.....	203
Liite 22. Klustereiden keskiarvoerot tukemissummamuuttujan väittämissä	204
Liite 23. Koulutusmuuttujien keskiarvot	205
Liite 24. Koulutusmuuttujien väliset korrelaatiokertoimet	206
Liite 25. Faktorin 4: Koetun kompetenssin ja mukavuuden muuttujien keskiarvot .	207
Liite 26. Faktorin 4: Koetun kompetenssin ja mukavuuden muuttujien korrelaatiokertoimet	208
Liite 27. Summamuuttujien väliset korrelaatiokertoimet.....	209
Liite 28. Opettajien kyselyyn jättämät kommentit liittyen oppilaiden tasavertaiseen kohtaamiseen.....	211
Liite 29. Uusimaa- ja Pohjanmaa-maakuntayhdistelmien väestörakenteet rinnakkain	214
Liite 30. Pohjois-Suomi-maakuntayhdistelmän väestörakenne verrattuna koko Suomen väestörakenteeseen.....	214
Liite 31. Transoppilaisiin kohdistuneen kiusaamisen havaitseminen ristiintaulukoituna transoppilaan tietämisen kanssa	215
Liite 32. Opettajien kyselyyn jättämät skeptisyyttä ilmaisevat kommentit	219

Taulukkoluetelo

TAULUKKO 1. TUNNUSLUKUJA SUMMAMUUTTUJILLE	77
TAULUKKO 2. OPETTAJIEN TERMIEN TIETÄMYS ERITELTYNÄ	79
TAULUKKO 3. TIETÄMYSSUMMAMUUTTUJAN RYHMÄVERTAILUJEN TULOKSET SEKSUAALIVÄHEMMISTÖÖN KUULUMISEN, IÄN JA TYÖSKENTELYVUOSIEN OSALTA	81
TAULUKKO 4. TIETÄMYSSUMMAMUUTTUJAN RYHMÄVERTAILUJEN TULOKSET POLIITTISEN SUUNTAUKSEN JA ASENNELUOKKIEN OSALTA	82
TAULUKKO 5. TUNNUSLUKUJA ASENNEVÄITTÄMISTÄ	83
TAULUKKO 6. ASENNEVÄITTÄMIEN VÄLISET KORRELAATIOT	85
TAULUKKO 7. ASENNESUMMAMUUTTUJAN RYHMÄVERTAILUJEN TULOKSIA TERMIEN TIETÄMISEN, SUKUPUOLEN JA TYÖSKENTELYVUOSIEN OSALTA	88
TAULUKKO 8. ASENNESUMMAMUUTTUJAN RYHMÄVERTAILUJEN TULOKSIA OPETUSMAAKUNTAYHDISTELMÄN JA POLIITTISEN SUUNTAUKSEN OSALTA	90
TAULUKKO 9. FAKTORIANALYYSIN PÄÄTULOKSET	92
TAULUKKO 10. OPETTAJIEN KÄSITYKSET SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖÖN KUULUVIEN OPPILAIDEN TUKEMISESTA JA OMASTA ROOLISTAAN TÄSSÄ	99
TAULUKKO 11. OPETTAJIEN KOETUT HAASTEET LIITTYEN SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖÖN KUULUVIEN OPPILAIDEN KANSSA TOIMIMISEEN JA SUKUPUOLITIE TOISUUDEN TOTEUTTAMISEEN	100
TAULUKKO 12. OPETTAJIEN KÄSITYKSET SAAMASTAAN KOULUTUKSESTA	101
TAULUKKO 13. KESKIVAHVAT EROT OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ LIITTYEN SUKUPUOLITIE TOISEEN OPETUKSEEN JA KASVATUKSEEN	102
TAULUKKO 14. VAHVAT EROT OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ LIITTYEN SUKUPUOLITIE TOISEEN OPETUKSEEN JA KASVATUKSEEN	103
TAULUKKO 15. REGRESSIOANALYYSIN TULOKSET TIETÄMYS- JA ASENNESUMMAMUUTTUJAN OSALTA	112
TAULUKKO 16. REGRESSIOANALYYSIN TULOKSET KÄSITYS-/KOKEMUSMUUTTUJIIEN OSALTA	115
TAULUKKO 17. LOPULLISEN KLUSTERIRATKAISUN RYHMÄKESKUKSET	117
TAULUKKO 18. KLUSTERIRATKAISUN ANOVA-TAULUKKO	118
TAULUKKO 19. STANDARDOIMATTOMIEN SUMMAMUUTTUJIIEN KESKIARVOEROT KLUSTERITTAIN	119

Kuvioluettelo

KUVIO 1. BRÄNTSTÖRMIN VÄHEMMISTÖSTRESSIIN PERUSTUVA TERVEYSMALLI JA SEN TEKIJÖIDEN VÄLISET SUHTEET (2018, 30–39).	46
KUVIO 2. OPETTAJIEN TERMIEN TIETÄMYS RYHMITTÄIN	78
KUVIO 3. OPETTAJIEN ASEENTEET SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖJÄ TUKEVIA KOULUKÄYTÄNTEITÄ KOHTAAN RYHMITTÄIN	86
KUVIO 4. FAKTORI 1: KÄSITYSTEN/ARVOJEN JA KÄYTÄNNÖN YHTENEVÄISYYS	93
KUVIO 5. FAKTORI 2: KOETUT HAASTEET	94
KUVIO 6. FAKTORI 3: KOULUTUS	95
KUVIO 7. FAKTORI 4: KOETTU KOMPETENSSI JA MUKAVUUS	95
KUVIO 8. FAKTORI 5: TRANSYSTÄVÄLLINEN/-EPÄYSTÄVÄLLINEN KOULUILMAPIIRI	96
KUVIO 9. FAKTORI 6: KAKSI-/USEAMPIJAKOINEN SUKUPUOLIKÄSITYS	96
KUVIO 10. FAKTORI 7: KOULUTUS SUKUPUOLITIEOISEN KOULUKULTTUURIN EDISTÄMISEKSI JA FAKTORI 8: MUKAVUUS OPETTAA SEKSUAALI- JA SUKUPUOLI-IDENTITEETISTÄ	97
KUVIO 11. OPETTAJIEN VASTAUKSIEN JAKAUMA VÄITTÄMÄSSÄ: OPPILAITOKSENI HENKILÖKUNTA SUHTAUTUU SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖÖN KUULUVIIN OPPILAIISIIN POSITIIVISESTI	104
KUVIO 12. OPETTAJIEN VASTAUKSIEN JAKAUMA VÄITTÄMÄSSÄ: OPPILAITOKSEN OPPILAAT EIVÄT SUHTAUDU POSITIIVISESTI SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖÖN KUULUVIIN OPPILAIISIIN	105
KUVIO 13. SPTIKOKU3 (KÄÄNNETTÄVÄ) JA SPTIKOKU4 VÄITTÄMIEN KESKIARVOT KOULUASTEITTAIN	106
KUVIO 14. OPETTAJIEN VASTAUKSIEN JAKAUMA VÄITTÄMÄSSÄ: OPPILAITOKSESSAMME EI OLE SUKUPUOLIJAOITTELEVIA TAI -SYRJIVIÄ KÄYTÄNTEITÄ	107
KUVIO 15. OPETTAJIEN VASTAUKSIEN JAKAUMA VÄITTÄMÄSSÄ: OPPILAITOKSESSAMME EI OLE YKSITYISIÄ TAI SUKUPUOLINEUTRAALEJA VESSOJA	108
KUVIO 16. OPETTAJIEN HAVAITSEMA TRANSOPPILAIISIIN KOHDISTUNUT KIUSAAMINEN	109
KUVIO 17. OPETTAJIEN HAVAITSEMA TRANSOPPILAIISIIN KOHDISTUNUT KIUSAAMINEN KOULUASTEITTAIN	110
KUVIO 18. LOPULLISEN KLUSTERIRATKAISUN RYHMÄKESKUKSET PYLVÄSDIAGRAMMINA	117
KUVIO 19. STANDARDOIMATTOMIEN SUMMAMUUTTUJUIEN KESKIARVOEROT KLUSTERITTAIN PYLVÄSDIAGRAMMINA	119

1 Johdanto

Sukupuolivähemmistöillä tarkoitetaan ihmisiä, jotka 1) *haastavat sukupuolinormeja ja -odotuksia siinä sukupuoleessa, johon heidät on syntymässä määritelty*, sekä 2) *kokevat ristiriitaa syntymässä määriteltyyn sukupuoleensa joko olemalla identifioitumatta siihen tai kokemalla siihen liittyvän normien mukaisen ilmaisutavan itselleen vieraaksi* (Lehtonen 2021, 156). Sukupuolivähemmistöt ovat aiheena ajankohtainen, sillä transihmisten medianäkyvyys ja heihin liittyvä poliittinen keskustelu ovat kasvaneet huomattavasti lähivuosina (Sillanpää 2019, 3; Lehtonen 2013, 42). Lisäksi alaikäisten lasten ja nuorten lähetemäärät sukupuoli-identiteetin tutkimusryhmiin ovat viisinkertaistuneet 2010-luvulla Suomessa (Kaltiala ym. 2020, 41). Samankaltainen kasvu on havaittu myös muissa länsimaissa (Kaltiala ym. 2020, 41; Kaltiala-Heino & Lindberg 2019, 64; Wood ym. 2013, 2–3; Aitken 2015, 757–758; De Vries & Cohen-Kettenis 2012, 301–302). Samalla sukupuoli-identiteetin tutkimusryhmiin lähetteen hakeneiden nuorien keski-ikä on pienentynyt (De Vries & Cohen-Kettenis 2012, 302–303). Näiden tilastojen varassa sekä Suomessa että muissa länsimaissa opettajat tulevat todennäköisesti kohtaamaan tulevaisuudessa enemmän sukupuolivähemmistöön kuuluvia lapsia ja nuoria. Suomalainen transtutkimus on kuitenkin edelleen melko vähäistä, varsinkin koulumaailman osalta. Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten koulukokemuksia koskevaan tutkimukseen uusi näkökulma, jossa kartoitetaan opettajien tietämystä, asenteita ja käsityksiä liittyen transoppilaiden kohtaamiseen ja sukupuolitietoisien opetuksen toteuttamiseen.

Jotta opettajat onnistuisivat solmimaan hyvän opettaja–oppilas-suhteen spesifisen ihmisryhmän, kuten translasten ja –nuorten kanssa, he tarvitsevat kyseessä olevaan ryhmään liittyviä erityisiä valmiuksia ja yleisiä vuorovaikutus- ja kohtaamistaitoja.

Sukupuolivähemmistöön kuuluviin lapsiin ja nuoriin liittyvinä erilaisina valmiuksina pidetään tässä tutkimuksessa riittävää tietoa sukupuolivähemmistöistä ja näitä lapsia ja nuoria koskevia myönteisiä asenteita ja käsityksiä. Opettajien tehtävänä on tukea lasten ja nuorten oppimista ja kasvua sekä toimia tavoilla, jotka edistävät lasten ja nuorten hyvinvointia, erityisesti kouluhyvinvointia. Kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden käsitteillä on runsaasti yhteisiä piirteitä, mutta yksi tapa erottaa nämä käsitteet on nähdä kouluviihtyvyys kouluhyvinvointiin linkittyvänä näkökulmana, jossa painottuu subjektiivisuus eli se, millaiseksi lapsi tai nuori kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisissä ja sosiaalisissa tiloissa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 133). Hyvän opettaja–oppilas-suhteen ja sen taustalla tapahtuvan lasta ja nuorta tukevan, oikeudenmukaisen ja yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen on

monissa tutkimuksissa todettu olevan merkittävä oppilaan ja opiskelijan kouluhyvinvointia, kouluviihtyvyyttä sekä yleistä hyvinvointia lisäävä tekijä (Hamre & Pianta, 2006, 59; Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel 2008, 287; Johnson 2008, 395; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009, 311–313; King, Huebner, Suldo & Valois 2006, 286–287; Ireson & Hallam 2005, 305–306; Jiang, Huebner & Siddall 2013, 1080–1082; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 389–391; Tomyyn & Cummins 2011, 413–415; Verkuyten & Thijs 2002, 215–218; Konu 2002, 44, 62; Hoy & Hannum 1997, 296–298; Janhunen 2013, 82–83; Linnakylä 1993, 50–54; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 258–259). Lisäksi kouluyhteisöön yhteenkuuluvuuden tunne on suomalaisilla oppilailta varsin voimakkaasti yhteydessä oppilaiden yleiseen tyytyväisyyteen nykyiseen elämäänsä (Väljærvi 2017, 18).

Wihersaari (2011, 17–18) pohtii väitöskirjassaan Kohtaaminen – opettajuuden ydin? oppilaan ja opettajan kohtaamisen arkista luonnetta. Hänen mielestään opettajien olisi hyvä työssään pysähtyä miettimään kohtaamiseen liittyviä arkikysymyksiä siitä näkökulmasta, millä keinoin opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille ja opiskelijoille positiivisia kohtaamisen kokemuksia. Sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten kohdalla tällaisen kohtaamisen tärkeys korostuu, sillä he ovat muita alttiimpia joutua koulukiusaamisen, väkivallan ja (seksuaalisen) häirinnän uhriksi, myös opettajien toimesta (Sausa 2005, 19–24; McGuire, Anderson, Toomey & Russell 2010, 1179–1182; Bower-Brown, Zadeh & Jadvá 2021, 81–83; Jones & Hillier 2013, 297–298; Shelton & Lester 2018, 398–400; Toomey, Ryan, Diaz, Card & Russell 2013, 75–78; McBride 2021, 114–116; Taylor & Peter 2011, 58–61, 63–64, 67–69; Peter, Campbell & Taylor 2021, 51–55, 58–61, 63–65; Clark ym. 2014, 95–97; Greytak, Kosciw, Villenas & Giga 2016, 17–25; Kosciw, Clark, Truong & Zongrone 2020, 28–30; Kurian 2020; Bradlow, Bartram, Guasp & Jadvá 2017, 6–9). Lisäksi sukupuolivähemmistöön kuuluvilla lapsilla ja nuorilla on suurempi riski kokea haasteita sosiaalisissa suhteissaan ja tulla jopa yhteisöjensä hylkäämäksi sekä sairastua mielenterveysongelmiin, olla itsetuhoinen tai kokea mielenterveyshaasteita, kuten ahdistusta ja alentunutta itsetuntoa (Jones & Hillier 2013, 295–299; Grossman & D’augelli 2006, 123–125; Toomey ym. 2013, 75–78; Connolly, Zervos, Barone II, Johnson & Joseph 2016; McBride & Neary 2021, 1096; Sausa 2005, 24; Bower-Brown ym. 2021, 84; Peter ym. 2021, 103–105; McBride 2021, 116; Clark ym. 2014, 95–98; Kosciw ym. 2020, 52–54; Bradlow ym. 2017, 7–8, 30–31).

Oletusarvoisesti opettajat haluavat toiminnallaan vaikuttaa positiivisesti kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden kokemaan opettajasuhteeseen ja sen myötä edistää heidän kouluhyvinvointiaan, -viihtyvyyttään sekä yleistä hyvinvointia. Useat asiakirjat, kuten lait,

kansainväliset sopimukset ja opetussuunnitelmat velvoittavat opettajia ja oppilaitoksia myös sukupuolivähemmistöjä huomioivaan toimintaan. Näissä asiakirjoissa painotetaan joko osaa tai jopa kaikkia seuraavista: (sukupuolten) tasa-arvo, yhdenvertaisuus, hyvyys, sivistys, lasten hyvinvoinnin turvaaminen, ihmisoikeudet, kulttuurisen moninaisuuden kunnioitus ja lasten näkemysten huomioonottaminen¹. Näiden arvojen pitäisi siis toimia suomalaisen koulutusjärjestelmän perustana. Tästä huolimatta sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemuksia varjostavat haasteet ja ongelmat, joiden ratkaisemisessa opettajat ja oppilas- ja opiskeluhuolto ovat tärkeässä asemassa (Lehtonen 2003; 2014; 2018; 2019; Alanko 2013; Huotari, Törmä & Tuokkola 2011). Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on osallistua omalta osaltaan tämän ongelman ratkomiseen.

¹(Suomen perustuslaki 173/1999 6 §; Naisten ja miesten välinen tasa-arvolaki 1329/2014 1 § & 5 §; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6 § & 8 §; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 13 §; Perusopetuslaki 628/1998 2 § & 29 §; Lukiolaki 714/2018 2 § & 40 §; YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus arv. 26; Euroopan ihmisoikeussopimus SopS 85–86/1998 arv. 14; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista SopS 59–60/1991 arv. 2, 3, 12 & 29; TSS-sopimus SopS 6/1976 arv. 13; Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet [POPS] 2014, 15–16; Lukion opetussuunnitelmien perusteet [LOPS] 2019, 16–17).

2 Aikaisempi tutkimus

Kuten sanottu, transtutkimusta on tehty Suomessa koulujärjestelmän osalta suhteellisen niukasti, minkä vuoksi tässä luvussa esitellään lähinnä aiheeseen liittyvää kansainvälistä tutkimusta. Erityisesti suomalaisten opettajien näkökulma transoppilaisiin ja -opiskelijoihin on toistaiseksi lähes tutkimaton. Suuri osa koulutusta käsittelevästä transtutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa, jossa kulttuuri sekä (opettajien) koulutusjärjestelmä ja –organisaatiot eroavat monilta osin Suomen vastaavista. Siksi on syytä suhtautua kriittisesti siihen, kuinka rinnastettavina näitä aikaisempia tutkimustuloksia voidaan pitää suomalaisiin oppilaitoksiin, oppilaisiin, opiskelijoihin ja opettajiin nähden.

Seuraavaksi esitellään sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten koulukokemuksia ulkomailla ja Suomessa ja, käsitellään yhdysvaltalaisista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten tukemiseksi rakennettua Gay-Straight-Alliance-toimenpideohjelmia sekä siihen liittyviä tutkimushavaintoja. Siinä yhteydessä määritellään lyhyesti kouluhyvinvoinnin, kouluun kuulumisen ja sukupuolitietoisuuden opetuksen käsitteet. Pohjoismaalaiset tutkimustulokset nostetaan eriteltyinä esiin ja niitä myös käsitellään yksityiskohtaisemmin, sillä niiden relevanssi on tämän tutkimuksen näkökulmasta merkittävämpi. Myöhemmin luvussa 2.2 *Opettajien tietämys, asenteet ja käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin liittyen* esitellään aiheeseen linkittyviä kouluorganisaation ilmiöitä, käytänteitä, tiloja ja normeja koskevaa opettajien tietämystä, asenteita ja käsityksiä.

2.1 Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemukset

Ulkomaalaisten sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemuksia varjostavat monenlaiset tekijät, kuten syrjintä, häirintä, väkivalta, (seksuaalinen) hyväksikäyttö, kiusatuksi tuleminen sekä transfobinen², seksistinen ja sukupuolen ilmaisua solvaava puhe (Sausa 2005, 19–20, 23; McBride & Neary 2021, 1100; McGuire ym. 2010, 1179–1182; Bower-Brown ym. 2021, 81–82; Jones & Hillier 2013, 297–301; Grossman & D’augelli 2006, 122–124; Toomey ym. 2013, 75–77; Taylor & Peter 2011, 50–52, 58–61, 63–64, 67–69; Peter ym. 2021, 44–46, 51–55, 58–61, 63–65; McBride 2021, 114–116; Ullman 2017, 283; Hatchel & Marx 2018, 1295–1296; Clark ym. 2014, 95–97;

² ”Transfobia tarkoittaa vihaa, pelkoa, inhoa tai vastenmielisyyttä transihmisiä kohtaan. Fobinen käyttäytyminen voi ilmetä mitätöintinä, vähättelynä, poissulkemisena, häirintänä tai syrjintänä. Transfobia rinnastuu seksismin ja rasismiin kaltaisiin ilmiöihin.” (Seta ry [b].)

Greytak ym. 2016, 14–15; Kosciw ym. 2020, 28–30; Bradlow ym. 2017, 6–9). Myös kouluhenkilökunta oli voinut olla osallinen edellä lueteltuihin, vaikka heidän tehtävänään olisi nimenomaan suojata oppilaita ja opiskelijoita kouluissa tällaiselta vertaisten toiminnalta (Sausa 2005, 22; McBride & Neary 2021, 1096; McGuire ym. 2010, 1179–1182; Bower-Brown ym. 2021, 82–83; Grossman & D’augelli 2006, 123; Taylor & Peter 2011, 50; Peter ym. 2021, 58, 85, 96; Greytak ym. 2016, 14–15; Kosciw ym. 2020, 25; Kurian 2020). Kurian (2020) on löytänyt kirjallisuuskatsauksessaan lgbtq³-opiskelijoiden syrjintäkokemuksista neljä erilaista opettajatyyppeä, jotka olivat 1) tietämättömät opettajat, 2) apaattiset opettajat, 3) vastahakoiset opettajat ja 4) ennakkoluuloiset opettajat. Opettajat ovat siis voineet olla vaihtelevilla tavoilla osallisia transopiskelijoiden syrjintäkokemuksiin.

Useimmiten opettajat kuitenkin on koettu lähinnä sivustaseuraajina, jotka eivät aktiivisesti ja tehokkaasti puutu kiusaamiseen (Sausa 2005, 23; McGuire ym. 2010, 1179, 1183; Bower-Brown ym. 2021, 82; Grossman & D’augelli 2006, 122; Peter ym. 2021, 113; McBride 2021, 116; Greytak ym. 2016, 17; Kosciw ym. 2020, 23–24; Bradlow ym. 2017 6, 16–18; Wernick, Kulick & Ingehart 2014, 932). Bradlowin ja kollegoiden (2017) laajassa kyselytutkimuksessa lgbtq-nuoret raportoivat, että itse asiassa isompi osa nuoren vertaisista (42 %) kuin opettajista tai muista koulun henkilökuntaan kuuluvista (29 %) puuttui näkemäänsä kiusaamiseen. Kiusaamistilanteissa näytävät korostuvan kiusatun omat sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen asema: jos nämä ovat heikot, voi kiusattu jäädä pahimmillaan yksin, ilman opettajankaan väliintuloa. Russell ja McGuiren (2008, 141–142) tutkimuksessa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat kuitenkin kokivat koulut turvallisemmiksi silloin, kun opettajien raportoitiin puuttuvan ”slurrien”⁴ käyttöön. Oppilaiden puuttumisen raportoinnin kohdalla tällaista yhteyttä ei ollut havaittavissa. Vertaisten kiusaamisen uhriksi joutumisen on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä kouluun kuulumisen tunteeseen ja koulun turvallisiksi kokemiseen (Hatchel & Marx 2018, 1297–1298; De Pedro, Lynch & Esqueda 2018, 272–274).

Mitä enemmän opettajien ja oppilaiden raportoitiin puuttuvan ”slurrien” käyttöön, sitä enemmän oppilaat raportoivat kuulevansa ”slurreja” koulussa. Huomattiin myös, että

³ LGBTQ on vakiintunut lyhenne, joka tulee englanninkielisistä sanoista lesbian, gay, bi, trans, queer/questionig. Sitä käytetään kuvaamaan lesboja, homoja, biseksuaaleja, transsukupuolisia, queer-ihmisiä ja seksuaalisuuden ja/tai sukupuolen spektrillä itseään etsiviä ihmisiä tai näistä ihmisistä koostuvia yhteisöä. (Stonewall n.d.)

⁴ ”Slurrilla tarkoitetaan halventavaa loukkausta, jolla on erityinen, vähemmistöryhmää sortava stigma ja jonka perusteella sillä on kohteelleen tavanomaista loukkausta voimakkaampi vaikutus. Slurrille ei ole vakiintunutta vastinetta suomeksi, mutta esimerkiksi sortoherjaa on esitetty käännökseksi.” (Kehräjä 2020.)

oppilaiden saadessa enemmän ohjausta lgbtq-aiheisiin liittyvän tiedon ja tuen pariin sekä oppiessaan kyseisistä aiheista lisää kouluissa, lisääntyi raportointi ”slurrien” kuulemisesta. (Russell & McGuire 2008, 142–143.) Russell ja McGuire (2008, 143) selittävät tuloksia koulujen murrosvaiheella: he näkivät tulosten heijastelevan kouluympäristöjen ja koulujen kehittyvien lgbtq-turvallisuusstrategioiden muutosta. Kouluissa, joissa ”slurrien” käyttö on yleistä, saatetaan tilanteeseen etsiä erilaisia ratkaisuja aina kielenkäyttöön puuttumisesta tiedon etsimiseen ja sen välittämiseen.

Opettajia tai koulun muita aikuisia ei pidetty kuitenkaan kovin helposti lähestyttävänä (Sausa 2005, 23; Taylor & Peter 2011, 103; Kosciw ym. 2020, 62–64), sillä monet salasivat näiltä oman sukupuoli-identiteettinsä (McBride & Neary 2021, 1096; Jones & Hillier 2013, 295–297; Grossman & D’augelli 2006, 120) eikä sukupuoleen/sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun pohjautuvasta kiusaamisesta useinkaan kerrottu opettajille. Oppilaiden syitä olla kertomatta kiusaamisesta opettajille olivat asian liian araksi kokeminen, (itseensä kohdistuvan) kiusaamisen vakavuuden vähättely, pelko kiusaamisen pahenemisesta ja luottamuksen puute oppilas–opettajasuhteessa. Luottamuksen puute näkyi muun muassa siten, etteivät oppilaat uskoneet opettajien olevan riittävän tietoisia sukupuolivähemmistöihin liittyvistä teemoista tai hallitsevan aiheeseen liittyvää termistöä. Luottamuksen puute näkyi käytännössä myös siten, etteivät oppilaat luottaneet opettajien väliintulojen tehokkuuteen. (McGuire ym. 2010, 1184; Jones & Hillier 2013, 301; Peter ym. 2021, 55–57, 61–62; Kosciw ym. 2020, 32–33; Bradlow ym. 2017, 6, 17.) Jos kuitenkin kiusaamisesta oli kerrottu, opettajien suhtautumista asiaan pidettiin välinpitämättömänä tai vääränlaisena: opettajat eivät joko olleet ryhtyneet minkäänlaisiin toimiin kiusaamisen poistamiseksi, olivat neuvoneet olemaan välittämättä kiusaamisesta tai olivat kehottaneet oppilasta muuttamaan omaa olemustaan tai käytöstään heteronormatiivisemmaksi (Peter ym. 2021, 57–58; Kosciw ym. 2020, 34–35). Sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat ja opiskelijat kokivatkin opettajien, kouluhallinnon ja vertaisten tuen puutetta ja jopa hylkäämistä (Sausa 2005, 24; McBride & Neary 2021, 1102; Bower-Brown ym. 2021, 84; Peter ym. 2021, 98; McBride 2021, 113–114; Ullman 2017, 284; Kosciw ym. 2020, 62; Bradlow ym. 2017, 27).

Muunsukupuoliset nuoret kokivat saavansa vähemmän tukea opettajilta kuin binääriset⁵ transnuoret. He myös salasivat oman sukupuoli-identiteettinsä opettajilta useammin

⁵ Binääri/ei-binääri (eng. binary/non-binary). Binääri tarkoittaa kaksinapaista. Sukupuoli-identiteetti voi olla binäärinen tai ei-binäärinen. Ei-binäärinen on henkilö, jonka sukupuoli-identiteetti ei sovi kaksinapaiseen nainen–mies-jakoon. Hän voi olla esimerkiksi muunsukupuolinen, sukupuoleton tai intersukupuolinen. (Seta ry

verrattuna binäärisiin transnuoriin. Näistä seikoista huolimatta muunsukupuoliset nuoret kokivat kouluhenkilökunnan kaikessa moniammatillisuudessaan tukevammaksi kuin binääriset transnuoret ja he hyödynsivät enemmän kouluhenkilökunnan tarjoamia tukipalveluita kuten opiskeluhuoltoa. (Allen, Andert, Botsford, Budge & Rehm 2020, 362–365.)

Transnuorten kokemuksissa ilmeni myös epä mukavuuden tunteita tilanteissa, joissa oppilas tai opiskelija koki joutuneensa opettajan “silmätikuksi” tai kokemusasiantuntijan asemaan luokassa, silloin kun oppilaalta ja opiskelijalta udeltiin henkilökohtaisia asioita tai kun hänen yksityisyydensuojaansa rikottiin (McBride & Neary 2021, 1098–1098; McGuire ym. 2010, 1184; Peter ym. 2021, 58). Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden kouluhaasteiden taustalla olivat usein cis- ja heteronormatiiviset⁶ tai jopa syrjivät opetussuunnitelmat, käytänteet, tilat, puhutavat ja normit sekä näistä kiinni pitävät opettajat (Sausa 2005, 20–22, 24; McBride & Neary 2021, 1097–1102; Bower-Brown ym. 2021, 79–81; Jones & Hillier 2013, 299–301; Shelton & Lester 2018, 398; Peter ym. 2021, 93–94; McBride 2021, 113–114; Kosciw ym. 2020, 40–43). Näitä ja epäoikeudenmukaisen ja –epäkunnioittavan kohtelun uhriksi joutumista voidaan pitää syynä sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden turvattomuuden, ahdistuneisuuden, näkymättömyyden, ymmärtämättömäksi tulemisen, toiseuttamisen, koulun epämieluisaksi kokemisen ja koulu yhteisöön kuulumattomuuden tunteille. Lisäksi sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille ja opiskelijoille oli yleistä joutua kuritoimenpiteiden kohteeksi, sitoutumattomuus koulua kohtaan, heikommat arvosanat, koulun vaihtaminen ja jopa koulutuspolulta tippuminen, jotka ovat myös vahvasti sidoksissa heidän negatiivisiin koulukokemuksiinsa. (Sausa 2005, 19–20, 23; McBride & Neary 2021, 1096–1097; McGuire ym. 2010, 1180–1181, 1185; Bower-Brown ym. 2021, 81–83; Jones & Hillier 2013, 299–301; Grossman & D’augelli 2006, 123; Taylor & Peter 2011, 74–75, 80–81, 85–87, 89–90, 93–94, 96; Peter ym. 2021, 63, 72–88, 95–97, 105–107; McBride 2021, 113–116; Clark ym. 2014, 95–97; Greytak ym. 2016, 21–24; Kosciw ym. 2020, 49–52, 58–61; Hatchel & Marx 2018, 1297–1298; Bradlow ym. 2017, 29.)

[b].) Tässä tutkimuksessa non-binary suomennetaan kuitenkin pelkistetysti muunsukupuoliseksi, sillä ei-binäärinen ilmaus on hieman kankea. Binääriset transnuoret ovat transsukupuolisia.

⁶ Cisnormatiivisuudella tarkoitetaan oletusta, jossa jokaisen yksilön oletetaan identifioituvan siihen sukupuoleen, johon heidät on syntymässään määritelty. Heteronormatiivisuudessa taas kaikkien oletetaan olevan heteroita. Cis- ja heteronormatiivisuuteen kuuluu myös näiden piirteiden arvottaminen: yksilöt, jotka eivät täytä cis- ja/tai hetero-oletusta ajatellaan olevan epänormaaleja. (Stewart ym. 2022, 1.)

Singh, Meng ja Hansen (2013) ovat tutkineet, miten collegeiden ympäristöjä voitaisiin kehittää transystävällisemmiksi haastattelemalla sukupuolivähemmistöön kuuluvia opiskelijoita. Transopiskelijat esittivät kehitysratkaisuksi (1) transystävällisen ja sukupuolisensitiivisen kielenkäytön, (2) opettajien, henkilökunnan ja opiskelijoiden kouluttamisen transnuoruuteen liittyvistä teemoista, (3) transystävälliset toimintaperiaatteet (epävirallisen, sukupuolikokemusta vastaavan nimen käyttö asiakirjoissa ja transnuorten huomioiminen liikuntaryhmissä) ja tilat (sukupuolineutraalit vessat ja sukupuolen moninaisuuden huomioiminen pukuhuoneissa) ja (4) transymmärtäväisen kouluterveydenhoidon ja (5) opiskelijoiden transliittolaisuuden kehittämisen (developing community of trans allies).

Vaikka sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemukset ovat olleet pääasiassa vahvan negatiivisia, on tärkeää nostaa esiin kokemusten koko kirjo. Jotkut opiskelijoista kertoivat myös heitä tukevista opettajista (Bower-Brown ym. 2021, 82 Grossman & D’augelli 2006, 122), jostain muusta kouluhenkilökunnan jäsenestä tai yleensä kouluympäristöstä. Näitä opettajia, kouluhenkilökunnan jäseniä ja kouluympäristöä kuvailtiin avarakatseiseksi, dialogiseksi ja proaktiiviseksi. Tukevaksi koetut kouluhenkilökunnan jäsenet saivat myös kiitosta välittömästi puuttumisestaan transfobisiin loukkauksiin. (McBriden 2021, 110–112.) Lisäksi Sheltonin ja Lesterin (2008, 399–400) tutkimuksessa nousi esiin opettajien lgbtq-inklusiivinen opetus ja vertaisten positiivinen suhtautuminen asiaan.

Kosciwin ja kollegoiden (2020, 61–62) tutkimuksessa havaittiin, että lähes jokaisesta koulusta (97,7 %) löytyi (nuorten itse raportoimana) vähintään yksi lgbtq-nuorta tukeva aikuinen. Yhdelläkin tukevalla aikuisella oli myös suuri merkitys yksittäisille transnuorille (Sausa 2005, 24; McGuire ym. 2010 1183–1184). Ullmanin (2017, 282–285) kyselytutkimuksessa saatiin tulokseksi, että lgbtq-nuorten kokemuksella siitä, että opettajat suhtautuvat positiivisesti seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuteen, on positiivinen yhteys nuoren kouluhyvinvointiin ja koulu yhteisöön kuulumisen tunteisiin. Koulun turvalliseksi kokeminen ja positiivinen suhde opettajaan olivat myös yhteydessä siihen, miten oppilas tai opiskelija uskoi koulun aikuisten ja vertaisten välittävän heistä ja heidän oppimisestaan. De Pedron ja kollegoiden (2018, 272–274) kyselylomaketutkimuksessa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksista löydettiin, että lgbtq-tuki sekä opettajien ja vertaisten interventio korreloivat positiivisesti lgbtq-turvallisuuden kanssa. Vertaisten intervention ja lgbtq-tuen välillä oli positiivinen korrelaatio,

mutta ei opettajien intervention ja lgbtq-tuen välillä. Opettajien ja vertaisten interventiot korreloivat kuitenkin vahvasti keskenään. Lisäksi Clarkin ynnä muiden (2014, 95) mukaan noin 75 % transopiskelijoista raportoi pitävänsä koulunkäynnistä, vaikka kouluympäristö ei ollutkaan heille turvallinen.

2.1.1 Kouluhyvinvoinnin ja kouluun kuulumisen käsitteet

Edellä on viitattu kouluhyvinvointiin ja kouluun kuulumiseen empiirisissä tutkimuksissa, mutta on syytä tarkastella lähemmin näiden käsitteiden sisältöä. Kouluhyvinvoinnin käsite kattaa Konun mukaan (2002, 43–45) neljä osaa: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä ja koulun abstraktimpia ympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten turvallisuus, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto ja lämpötila. Tässä tutkimuksessa ei käsitellä koulun rakentamiseen tai yleiseen luokanhallintaan liittyviä tekijöitä, vaan keskiöön nousee koulun olosuhteiden osalta nimenomaan koulun turvallisuus ja viihtyisyys. Sosiaaliset suhteet ovat tutkimuksen kannalta olennaisia, sillä ne sisältävät opettaja–oppilas-suhteen, suhteet vertaisiin, ryhmädynamiikan, kiusaamisen, kotien ja koulun yhteistyön, päätöksenteon koulussa sekä koko koulun ilmapiirin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on näistä sosiaalisten suhteiden osa-alueista ainoa, jota ei käsitellä tässä tutkimuksessa. Tarkastelun pääpaino on opettaja–oppilas-suhteessa.

Mahdollisuuksilla itsensä toteuttamiseen tarkoitetaan kouluympäristössä muun muassa sitä, että jokaista oppilasta pidetään yhtä tärkeänä osana kouluyhteisöä ja kukin oppilas pystyy osallistumaan häntä itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Oleellista mahdollisuuksissa toteuttaa itseään on myös mahdollisuus parantaa tietoja ja taitoja omissa kiinnostuksenkohteissa, positiiviset oppimiskokemukset ja opiskeluun käytetystä työstä saatu arvostus. (Konu 2002, 45–46.) Transoppilaiden on todettu raportoivan, että he eivät voi esimerkiksi vaikuttaa siihen, millä etunimellä heitä koulussa kutsutaan (Bradlow ym. 2017, 27), jolloin oppilaalla ei ole mahdollisuutta toteuttaa itseään hänelle merkityksellisellä tavalla. Konun väitöskirjassa kouluhyvinvoinnin osa-alue *terveys* nähdään lähinnä tautien ja sairauksien poissaolona (Konu 2002, 46). Kun puhutaan sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista, terveys nousee kuitenkin merkittävään asemaan, sillä kuten sanottu transoppilailla on huomattavasti enemmän mielenterveysongelmia kuin cissukupuolisilla⁷ (Jones & Hillier

⁷ Cissukupuolisella tarkoitetaan yksilöä, jonka sukupuoli-identiteetti ja sukupuolen ilmaisu vastaavat hänen syntymässä määriteltyä sukupuoltaan ja tähän sukupuoleen siinä kulttuurissa liitettyjä odotuksia. Suurin osa

2013; Grossman & D’augelli 2006; Toomey ym. 2013; Connolly ym. 2016; Peter ym. 2021; McBride 2021; Clark ym. 2014; Kosciw ym. 2020; Bradlow ym. 2017).

Sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten terveyteen palataan laajemmin luvussa *3.3 Vähemmistöstressi heikomman terveyden ja hyvinvoinnin selittäjänä*, jossa käsitellään myös transoppilaiden koettua fyysistä terveyttä. Fokus on kuitenkin pidempiaikaisessa koetussa terveydessä, joka nähdään tärkeänä voimavarana hyvinvoinnin muiden osa-alueiden saavuttamisessa. On tärkeää huomata, että kroonisesti sairaan lapsen tai nuoren hyvinvointia voidaan tukea tukemalla häntä hyvinvoinnin muissa osa-alueissa. (Konu 2002, 46.)

St-Amand, Girard ja Smith ovat kirjallisuuskatsauksessaan (2017, 108–109) selvittäneet kouluun kuulumisen käsitettä. Tulokseksi he saivat, että kouluun kuuluminen koostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat (1) positiiviset tunteet koulussa, (2) positiiviset suhteet vertaisiin ja opettajiin, (3) voimavarat ja halu osallistua ryhmään merkityksellisellä tavalla sekä (4) yhdenmukaistaminen. Positiivisiin tunteisiin sisältyvät tunteet kiintymyksestä, läheisyydestä, hyödyllisyydestä, tuesta ja ylpeydestä, ja kun oppilaiden keskinäiset ja oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat positiivisia, niissä on merkkejä rohkaisemisesta, hyväksynnästä, tuesta ja kunnioituksesta. Ryhmään merkityksellisellä tavalla osallistuminen taas voi tapahtua joko luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella, esimerkiksi iltapäiväkerhotoiminnassa. Lisäksi yhdenmukaistamisella tarkoitetaan oppilaan sisäisiä ja henkilökohtaisia prosesseja, jossa hän mukautuu ja sopeutuu koulun erilaisiin tilanteisiin ja auktoriteetteihin muuttamalla omaa ajatteluaan. Nämä kaikki osa-alueet ovat relevantteja tämän tutkimuksen kannalta, sillä kuten on todettu, transoppilailla on paljon negatiivisia tunteita kouluissa, haasteita vertais- ja opettajasuhteissa sekä vaikeuksia sopeutua koulun cisheteronormatiivisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin (esim. Alanko & Lund 2020; Alanko 2013; Jokela ym. 2020; Lehtonen 2014; 2018; 2019; Berg & Kokkonen 2020a; Laiti ym. 2021; Huotari ym. 2011; Anderssen ym. 2020; McGuire ym. 2010; Bower-Brown ym. 2021; Jones & Hillier 2013; Shelton & Lester 2018; Toomey ym. 2013; Clark ym. 2014; McBride & Neary 2021; Grossman & D’augelli 2006; Ullman 2017; Hatchel & Marx 2018).

2.1.2 Gay-Straight-Alliance transoppilaiden tukena kouluissa

Gay-Straight-Alliance [GSA] on Yhdysvalloista lähtöisin oleva toimenpideohjelma, jonka tarkoituksena on edistää turvallista kouluympäristöä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön

ihmisistä on cissukupuolisia. Cis-etuliitettä voidaan käyttää samalla tavalla kuin trans-etuliitettä eli esimerkiksi cismies on mies, joka on syntymässä määritelty pojaksi. (Seta ry [b].)

kuuluville nuorille. Useassa tutkimuksessa on todettu GSA:n positiivisia vaikutuksia kouluissa: GSA on lisännyt seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen näkyvyyttä kouluissa, kouluhenkilökunnan tukea seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille ja lgbtq-inklusiivisia käytäntöjä kouluissa, vahvistanut seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kouluun kuulumisen tunteita, kouluhyvinvointia ja turvallisuutta sekä vähentänyt seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa syrjintää. Lgbtq-inklusiivisilla koulupolitiikalla ja opetussuunnitelmilla on todettu olevan myös positiivisia vaikutuksia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kouluhyvinvointiin. (Kosciw ym. 2020, 70–84; Taylor & Peter 2011, 115–131; McGuire ym. 2010, 1183.) Lisäksi kiusaamisen vastaiset käytännöt ja opetus lgbtq-teemoista lisäsivät seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen turvallisuutta ja kouluhyvinvointia niin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden, kuin cishetero-oppilaiden ja -opiskelijoidenkin raportoimana. Lgbtq-teemoista opettaminen myös vähensi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemaa kiusaamista ja kouluympäristön seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille turvallisiksi kokeminen oli yhteydessä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen saamaan tukeen sekä vertaisten ja opettajien väliintuloihin. (De Pedro ym. 2018, 272–274; Bradlow ym. 2017, 24.)

De Pedron ja kollegoiden kyselylomaketutkimuksessa (2018, 272–274) on saatu GSA:han liittyen ristiriitainen tulos. Nimittäin niissä kouluissa, joissa oli käytössä GSA, raportoivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat ja opiskelijat joutuvansa useammin vertaistensa häirinnän uhriksi. Tosin GSA-kouluissa opiskelevat cishetero-oppilaat ja -opiskelijat raportoivat koulunsa olevan turvallisempi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille kuin cishetero-oppilaat ja -opiskelijat kouluissa, joissa ei ollut käytössä GSA:ta. Näitä tuloksia voi selittää luontevasti siten, että cishetero-oppilaille ja -opiskelijoille on seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa eriävät käsitykset lgbtq-turvallisesta kouluympäristöstä. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat ja opiskelijat kokivat enemmän vertaisten uhriksi joutumista, kun he raportoivat, että luokkahuoneissa keskusteltiin lgbtq-asioista. Tässä cishetero-oppilaiden ja -opiskelijoiden ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden vastaukset olivat yhteneväisiä eli myös cishetero-oppilaat ja -opiskelijat kokivat, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret joutuvat useammin vertaistensa uhreiksi, kun luokissa käsitellään lgbtq-asioita. Nämä tulokset ovat ristiriidassa useiden edellä mainittujen tutkimusten kanssa, joissa sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret ovat kokeneet koulussa näkymättömyyden negatiiviseksi asiaksi (McBride &

Neary 2021, 1096–1097;) ja joissa lgbtq-asioiden näkyvyydellä kouluissa on saatu positiivisia tuloksia oppijoissa (Bradlow ym. 2017, 20–21, 24; Larrabee & Morehead 2008, 6).

GSA:lle on sikäli tilausta, että suurimmalle osalle nuorista Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa ei ole opetettu kouluissa sukupuolen moninaisuudesta (Kosciw ym. 2020, 58–60) tai siitä, mitä “trans” tarkoittaa (Bradlow ym. 2017, 23). Iso-Britanniassa oppilaista 44 % kertoi myös, ettei koulun henkilökunta tiennyt, mitä termi “trans” tarkoittaa (Bradlow ym. 2017, 6).

Yhdysvalloissa taas koettiin oppikirjojen lgbtq-representaatio niukaksi eikä opetussuunnitelmia koettu usein lgbtq-inklusiivisiksi. Seksuaalikasvatuksessa ei myöskään ole otettu huomioon transihmisiä. (Kosciw ym. 2020, 60–61.) Transoppilaiden tilanne oli koulun käytänteiden ja koulupolitiikan suhteen monin tavoin haasteellinen: yksi kolmasosa on raportoinut, että ei ole saanut käyttää valitsemaansa nimeä koulussa, yli puolet, että ei ole saanut käyttää haluamaansa vessaa, noin 40 % on raportoinut, että heidän koulunsa mukaan transfobinen kiusaaminen ja kielenkäyttö on väärin, ja vain 10 % oli saanut apua ja neuvoja transsukupuolisuuteensa liittyen (Bradlow ym. 2017, 6, 20–26). Mitä koulupolitiikkaan tulee, koulujen kiusaamisen vastaiset toimenpideohjelman eivät sisältäneet mainintoja sukupuoli-identiteetistä ja sukupuolen ilmaisusta. Kouluista myös puuttuivat ohjenuorat/linjaukset, miten transoppilaiden kanssa toimitaan kouluissa. (Kosciw ym. 2020, 65–66.)

2.1.3 Suomalaiset tutkimustulokset

Suomessa sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden koulukokemuksia on tutkinut pääasiassa sosiologi Jukka Lehtonen. Lehtosen tutkimusten lisäksi Suomessa on tehty vain muutama tutkimus transnuorten koulukokemuksista. Voidaan siis sanoa, että tämä tutkimuskenttä on Suomessa selvästi marginaalissa. Suomalaisissa tutkimuksissa sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden/opiskelijoiden sekä opettajien ja oppilas- ja opiskeluhuollon väliset suhteet ovat näyttäneet monin tavoin ongelmallisina. Jokelan ynnä muiden tutkimuksessa (2020) vain 40 % sukupuolivähemmistöön kuuluvista nuorista raportoi saaneensa opettajalta välittävää ja oikeudenmukaista kohtelua. Tosin tutkimuksessa samaa mieltä oli myös vain vähän yli puolet cisheteronuorista, mikä on toki selvästi enemmän kuin osuustransnuorista, mutta silti merkillepantavan pieni. (Jokela ym. 2020, 22.)

Enemmistö sukupuolivähemmistöön kuuluvista nuorista oli jättänyt kertomatta tai salannut sukupuolikokemuksensa opettajilta ja oppilas- ja opiskeluhuollossa, koska oli pelännyt epäasiallista kohtelua tai väärinymmärretyksi tulemistä (Alanko 2013, 26; Lehtonen 2014, 68–69; 2018, 129; Berg & Kokkonen 2020a, 48; Laiti ym. 2021, 495, 497). Suuri osa näistä

nuorista myös koki, että opettajat ja kouluterveydenhoitajat ovat ohjanneet tai suorastaan painostaneet heitä käyttäytymään perinteisten sukupuoliodotusten mukaisesti (Lehtonen 2014, 69; 2018, 130). Oli myös kokemuksia, ettei avointa keskusteluyhteyttä löydetty.

Sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret esimerkiksi kokivat muita nuoria useammin, että terveystarkastuksessa ei puhuttu heille tärkeistä (koti)asioista, heidän mielipiteitään ei kuunneltu tai he eivät uskaltaneet kertoa rehellisesti omista asioistaan (Jokela ym. 2020, 26; Laiti ym. 2021, 494–496).

Haastattelututkimuksissa nousi esiin muitakin tapauksia, joissa opettaja tai terveydenhoitaja oli toiminut tavalla, josta sukupuolivähemmistöön kuuluvalla nuorella oli jäänyt negatiivinen kokemus. Tällaisia kokemuksia olivat nuoren sukupuolikokemuksen sivuuttaminen ohimenevänä vaiheena, sukupuoli-identiteettiin kohdistettu muutospaine (Huotari ym. 2011, 81; Laiti ym. 2021, 494–495) ja lukion biologian tunnilla ”sukupuolenvaihdosleikkauksien” vertaaminen kauneusleikkauksiin ja ”opetukset”, ettei sukupuolta voi ”vaihtaa” (Lehtonen 2003, 58). Lisäksi kyselylomake- ja haastattelututkimusten tuloksissa nousevat esiin sukupuolittuneesta koulukulttuurista sekä opettajien ja terveydenhoitajien sukupuolittavasta ja heteronormatiivisesta kielenkäytöstä aiheutuvat transnuorten negatiiviset tunteet (Huotari ym. 2011, 93–107; Lehtonen 2003; 2014, 68–70; 2018, 129–142; Berg & Kokkonen 2020a, 48; Laiti ym. 2021, 495–498). Muun muassa wc-, pukeutumis- ja peseytymistilat koettiin häiritseväksi oletettavasti niiden sukupuolittuneisuuden takia (Jokela ym. 2020, 22).

Vuoden 2017 tasa-arvobarometrissä on saatu kuitenkin edellisiin verrattuna päinvastaisia tuloksia, sillä koulutusta koskevien vastausten perusteella sukupuolivähemmistöön kuuluvat kokivat saavansa koulussa varsin tasapuolista kohtelua opettajilta. Vastaajien kouluun liittyvä kritiikki kohdistui lähinnä opetuksen normatiivisuuteen ja moninaisuuden näkymättömyyteen siinä. (Lehtonen, 2019, 149–150.) Lisäksi Laitin ynnä muiden (2021, 495–498) tutkimuksessa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret kritisoivat yläkoulun kouluterveydenhoitajia sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden käsittelemättömyydestä ja cishetero-oletuksista, vaikka nuorilla oli myös positiivisia kohtaamis- ja keskustelukokemuksia kouluterveydenhoitajien kanssa.

Koululiikunnan osalta ongelmallisiksi koettiin liikuntatuntien sisältöihin, paritansseihin ja uintitunteihin liittyvät sukupuolittuneet käytännöt. Osa transnuorista koki, että tyttöjen ja poikien liikuntatuntien sisällöt eroavat toisistaan: tytöt ja pojat harjoittelevat eri taitoja tai pojat harjoittelevat samoja taitoja intensiivisemmällä tasolla. Kokemus tyttöjen ja poikien

liikuntatuntien sisältöeroista liittyi näkemykseen, jonka mukaan liikunnanopettajat olettavat tyttöjen olevan poikia kyvyttömämpiä liikunnassa ja tietyissä lajeissa. Sukupuolittuneisiin tiloihin, käytäntöihin ja normeihin liittyvän ahdistuksen (sosiaalinen dysforia) lisäksi transnuorten koululiikuntaan osallistumista vaikeutti hankala kehosuhde: nuoret puhuivat kehon sukupuolittuneisiin piirteisiin kohdistuneista vierauden, ahdistuksen ja inhon tunteista (kehodysforia) (Seta ry [a]). (Berg & Kokkonen 2020a, 50–53.)

Myös koulukiusaamisen kohteeksi joutuminen on yleistä sukupuolivähemmistöön kuuluvilla nuorilla (Jokela ym. 2020, 4, 24; Berg & Kokkonen 2020a, 48). Yli 65 % näistä nuorista kuitenkin koki, ettei asiasta kertominen opettajalle ollut saanut tätä tekemään mitään kiusaamisen lopettamiseksi tai että opettaja oli katsonut nuoren olevan itse vastuussa omasta kiusaamisestaan. (Alanko 2013, 27.) Muita yleisesti koulunkäyntiin liittyviä haasteita sukupuolivähemmistöön kuuluvilla nuorilla olivat koulunkäynnistä pitämättömyys (47 %), tunne luokka- tai kouluyhteisöön kuulumattomuudesta (26 %), oppimisympäristön ongelmalliseksi kokeminen (12 %), yksinäisyys välitunneilla (17 %) ja noin joka kolmannen kokema koulu-uupumus (Jokela ym. 2020, 22–23). Transnuoret olivat joutuneet myös toistuvasti oikeuttamaan omaa olemassaoloaan ja itsemäärättelyään muille oppilaille (Berg & Kokkonen 2020a, 48).

2.1.4 Sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta

Sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta perustuu opettajan herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa. Tämän vastakohtana voitaisiin nähdä joko opettajan tekemät yleistyksset oppilaista heidän sukupuolensa perusteella sekä näitä tukevat toimet (ulkoiseen sukupuoleen sosiaalistaminen) tai sukupuolineutraalit ajattelu- ja toimintatavat. (Opetushallitus n.d.; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 56; Lohikoski, Putila, Sassi & Viitamaa-Tervonen 2007, 12–13; Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.) Sukupuolitietoisessa lähestymistavassa tunnustetaan ja tunnistetaan sukupuolten väliset erot sekä niiden merkitykset ja vaikutukset, mutta niitä ei pidetä biologisina, vaan kulttuurin tuottamina. Opetushallitus (n.d.) esimerkiksi näkee sukupuoliroolit ja niihin liitetyt käyttäytymismallit kulttuuri-, paikka- ja aikasidonnaisia periaatteina, joiden mukaan yksilön oletetaan käyttäytyvän yhteisössä. Sukupuolitietoisessa opetuksessa siis tunnustetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia, rakenteellisia ja kulttuurisia eriarvoistavia tekijöitä (ks. 3.2 *Sukupuoleen sosiaalistuminen ja transidentiteetin kehittyminen*) sekä kyseenalaistetaan ja puretaan niitä rakentaen sukupuolten tasa-arvoa. (Opetushallitus n.d.; Opetus- ja kulttuuriministeriö 210, 56;

Lohikoski ym. 2007.) Toisin sanoen sukupuolitietoisuudessa ei väitetä, ettei sukupuolten välisiä ja sukupuoleen liittyviä eroja olisi olemassa (Lohikoski ym. 2007, 12–13).

Opetushallitus (n.d.), Kuusi, Jakku-Sihvonen ja Koramo (2009, 27–32) sekä Syrjäläinen ja Kujala (2010, 35) muistuttavat, että sukupuolistereotyyppien ja -erojen sekä niihin liittyvän eriarvoisuuden rakentaminen, tuottaminen ja vahvistaminen tapahtuvat usein huomaamatta ja tarkoittamatta erilaisten totuttujen tai itsestään selvien toiminta- ja suhtautumistapojen muodossa. Tämä tietenkin vaikeuttaa niiden tunnistamista, mutta niiden näkyväksi tekeminen mahdollistaa käytäntöjen kehittymisen sukupuolten tasa-arvoa edistävään suuntaan.

Juutilainen (2003, 64) on nimennyt sukupuolitietoisuuden ohjauksen yhdeksi lähtökohdaksi kyvyn tunnistaa yhteiskunnassa ja koulussa lasten ja nuorten elämään vaikuttavia sukupuolittavia rakenteita ja prosesseja, johon lukeutuu myös ohjaajan itsereflektio eli omien sukupuoleen kytkeytyvien oletuksien tiedostaminen ja kyseenalaistaminen (ks. myös Syrjäläinen & Kujala 2010, 31). Muut lähtökohdat liittyivät ohjaajien laajempaan ymmärrykseen sukupuoli-ilmiöstä sekä tietoisuuteen tasa-arvolainsäädännöstä.

Oppilaitosten tasa-arvotyössä (johon sukupuolitietoisuus lukeutuu) keskeistä ovat asennekasvatus ja (sukupuolten) tasa-arvoa tukevien ajattelu- ja toimintatapojen tukeminen. Ei siis riitä, että opettaja vain itse tunnistaa ja kyseenalaistaa sukupuolia eriarvoistavia tekijöitä yhteiskunnassa ja koulussa, vaan opettajan pitää myös lisätä tietoisuutta yhteiskunnassa vallitsevista sukupuoleen liittyvistä asenteista ja odotuksista sekä purkaa niitä yhdessä oppilaiden kanssa. Sukupuolitietoiseen oppimisympäristöön kuuluu myös huomion kiinnittäminen toimenpiteisiin, joilla pyritään seksuaalisen ja sukupuolisen häirinnän sekä sukupuolen perusteella tapahtuvan syrjinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. Käytännön tasolla taas sukupuolitietoisuus näkyy siten, ettei opetuksessa ja kasvatuksessa ylläpidetä eikä uusinneta tyttöjen ja poikien jakoa erillisiin ryhmiin. Lisäksi sukupuolitietoisessa oppilaanohjauksessa otetaan huomioon nuorten yksilöllisyys opinto-, koulutus- ja uravalintojen tekemisessä ja täten lievitetään segregatiota eli jakoa mies- ja naisaloihin. (Opetushallitus n.d.)

Perusopetuksen (2014) ja lukion (2019) opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan useaan otteeseen sukupuolten tasa-arvo, joka kattaa myös sukupuolen moninaisuuden eli hyväksyy ajatuksen, että yksilön sukupuoli-identiteetti voi olla eri kuin syntymässä määritelty/ulkoinen sukupuoli ja että sukupuolia on enemmän kuin kaksi (Opetushallitus n.d.). Opetushallitus (n.d.) on jopa erikseen maininnut, että seksuaalisten suuntautumisten ja identiteettien

moninaisuuden tunnistaminen kuuluu sukupuolittietoiseen opetukseen ja ohjaukseen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) mainitaan, että perusopetuksen tehtävänä on lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Tutkimuksessani sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen ja huomioon ottaminen nähdäänkin olennaisena osana sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta. Samoin näkevät Warin ja Price (2020), joiden mukaan tietoisuuden lisääminen sukupuolen moninaisuudesta ja varhaisvuosina aloitettu sukupuolittietoinen kasvatusta lisää kaikkien nuorten hyvinvointia ja suojaa sukupuoltaan normien vastaisesti ilmaisevia lapsia vertaisten kaltoinkohtelulta.

2.2 Opettajien tietämys, asenteet ja käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin liittyen

Kuten sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kokemusten tutkimus, myös tutkimus opettajien kokemuksista sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamisesta on pääasiassa ulkomaista. Tutkitut opettajat työskentelivät pääsääntöisesti yläkoulu- ja lukioikäisten kanssa, mutta muutamassa tutkimuksessa osallistujina oli myös alakoulun opettajia. Näiden tutkimusten lisäksi seuraavassa esitellään tutkimuksia opettajaopiskelijoista, sillä ne avaavat näkymän lähitulevaisuuden opettajakuntaan ja täydentävät siten kehystä, jossa tämän tutkimuksen aineistoa tämän päivän opettajista tulkitaan.

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien asenteilla, käsityksillä ja uskomuksilla on vaihtelevasti yhteyttä opettajien käytännön toiminnan kanssa. Swansonin ja Gettingerin kyselylomaketutkimuksessa (2016, 340–341) kaikki (alakoulun, yläkoulu- ja lukion) opettajat kokivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisen huomattavasti tärkeämmäksi verrattuna siihen, kuinka paljon he raportoivat toteuttavansa tukea. Taylorin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016, 124–126) opettajien asenteet olivat todella positiivisia lgbtq-yhteisöjä kohtaan ja he pitivät näiden tasavertaisuutta kouluyhteisössä tärkeänä. Asenteet olivat suhteellisen positiivisia myös silloin, kun kysyttiin lgbtq-yhteisön erityishuomioinnista kouluissa, mutta hieman negatiivisempia kuin ryhmän yleisiä oikeuksia tai tasavertaisuutta koskevissa väittämässä. Kuitenkin opettajista vain selvä vähemmistö käytti lgbtq-inklusiivisen kasvatuksen keinoja. Vain 18,3 % opettajista haastoi opetuksessaan transfobiaa. Yli kaksi kolmasosaa opettajista oli tietoisia koulussaan tapahtuvasta homo- ja transfobisen häirinnän yleisyydestä ja sen laajoista haitoista, mutta vain alle kolmasosa koki, että heidän koulunsa puuttui homo- ja transfobiseen häirintään tehokkaasti.

Greytak ja kollegat (2016) ovat saaneet päinvastaisia tuloksia: opettajat tunnistivat sukupuolen ilmaisuun ja transihmisyyteen liittyvän kiusaamisen ja häirinnän, mutta tästä huolimatta kolme neljästä opettajasta piti kouluympäristöään turvallisenä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille. Toisaalta, kun kysyttiin pelkästään transoppilaiden kouluturvallisuudesta, enää vain hieman yli puolet opettajista piti kouluun turvallisenä näille oppilaille. Pearcen ja Cumming-Potvinin (2017) tutkimuksessa opettajat suhtautuivat koulujen turvallisuuteen huomattavasti kriittisemmin: yksikään tutkimukseen osallistuneista 68 lukion englannin kielen opettajasta ei pitänyt koulua turvallisenä paikkana lgbtq-opiskelijoille. Kolbertin ynnä muiden (2015, 256) tutkimuksessa seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat suhtautuivat kriittisemmin siihen, miten heidän kouluissaan (sisältäen opettajat ja oppilaat) tuetaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita. Wrightin ja Smithin (2013, 8) tutkimuksessa seksuaalivähemmistöön kuuluvat kasvattajat suhtautuivat myös suhteellisen kriittisesti muiden opettajien oppilaiden ja opettajien homofobisiin solvauksiin puuttumiseen. Enemmistö seksuaalivähemmistöön kuuluvista kasvattajista oli itse asiassa kuullut myös homofobisia solvauksia opettajilta (Wright & Smith 2013, 8). Koulujen koettiin myös puuttuvan paremmin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaan kiusaamiseen, kun opettajat uskoivat tai tiesivät, että heidän koulunsa kiusaamisen vastaisessa toimenpideohjelmassa on otettu huomioon lgbtq-teemat (Kolbert ym. 2015, 257).

Greytakin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016, 63–66) yli 80 % lukion opettajista piti tärkeänä varmistaa, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöillä olisi turvallinen ja tukeva oppimisympäristö. Opettajat kuitenkin puuttuivat vähiten sukupuolen ilmaisuun ja transihmisyyteen liittyviin solvauksiin ja kokivat myös olonsa epämukavimmaksi puuttua niihin verrattuna muunlaisiin solvauksiin. Lisäksi vain noin puolet opettajista kertoi sitoutuvansa vähintään yhteen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä tukevaan käytäntöön ja enemmän kuin joka kolmas koki epämukavaksi toimia GSA-ohjaajana. Epämukavaksi koettiin myös lgbtq-inklusiivisen opetussuunnitelman noudattaminen. Sondagin, Johnsonin ja Parrishin (2020, 256–257) tutkimuksessa lukion terveystiedon opettajat kokivat epämukavimmaksi opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä verrattuna muihin terveystiedon oppiaineen sisältöjen opettamiseen. Lisäksi ristiriitaisuutta löytyi opettajien käsitysten ja uskomusten välillä. 73 % yläkoulun ja lukion opettajista koki, että heillä on velvollisuus varmistaa turvallinen ja tukeva ilmapiiri seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille,

mutta vain 57 % heistä uskoi, että sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat kokivat olonsa turvalliseksi heidän kouluissaan. (Interactive & GLSEN 2005, 87, 91.)

Suurin osa opettajien raportoimista esteistä, haasteista ja ongelmista liittyi koulutuksen, tiedon, ajan tai lgbtq-inklusiivisen opetussuunnitelman puutteisiin (Swanson & Gettinger 2016, 339–340; Greytak ym. 2016, 73; Wright & Smith 2013, 8). Wrightin ja Smithin (2013, 8) tutkimuksessa esimerkiksi lgbtq-opettajista 66 % ei ollut saanut koulutusta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvista opiskelijoista. Lisäksi opettajat kokivat, että kulttuuri, jossa poikien sukupuolen ilmaisua rajaa ahdas, stereotyyppisen maskuliininen miehen rooli, oli haaste sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien kysymysten käsittelyssä. Joissakin kouluissa vallitsi opettajien mukaan jopa sukupuolen moninaisuuden kieltävä ympäristö, josta kärsivät kaikki sukupuoltaan epänormatiivisesti ilmaisevat opiskelijat. Myös opettajankollegoiden konservatiivisuus, ulkoiset paineet ja piilo-opetussuunnitelma koettiin esteiksi. (Pearce & Cumming-Potvin 2017, 81–82, 85–87; Bower & Klecka 2009.)

Meyerin, Tilland-Staffordin ja Airtonin haastattelututkimuksessa (2016) opettajat kokivat transoppilaiden koulunkäyntiin liittyvän seuraavia haasteita: 1) transfobian tunkeutuminen moniin koulukulttuureihin, 2) koulun vaihtamisen yleisyys transnuorten keskuudessa, 3) vastuun vierittäminen seksuaalivähemmistöön kuuluville opettajille, 4) etnosentrismi, 5) “kaapista ulostulemisen” taakka, 6) käyttäytymis- ja oppimisvaikeudet ja 7) opettajien tasapainottelu eri tahojen välillä. Näihin haasteisiin opettajat näkivät ratkaisuina opiskelijakeskeiset opetussuunnitelmat, opettajien joustavuuden ja normeihin mukautumattomuuden arvostamisen, sukupuolittuneen toiminnan ja tilojen vähentämisen sekä oikeudenmukaisuutta vahvistavat toimenpideohjelmat. Lisäksi opettajat raportoivat, että tukevissa kouluympäristöissä voimaannutettiin transoppilaita, oltiin valppaita ja suojelevia sekä toteutettiin transoppilaita huomioivia käytänteitä. Lewis ja Sembiante (2019, 8) muistuttavat, että kouluympäristöjen kehittäminen transystävällisemmiksi lähtee kouluhallinnon tasolta ja sen onnistumiseen tarvitaan huolellista suunnittelua, aktiivista toimintaa sekä laadukkaita ja monipuolisia toteutuksia (ks. tarkemmin Lewis & Sembiante 2019, 8).

Ristiriitaiset tutkimustulokset näkyivät myös Kolbertin ja hänen tutkimusryhmänsä tuloksissa (2015, 254–255). Opettajien raportoima opettajien ja oppilaiden vahvempi tuki seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluville oppilaille oli yhteydessä yleisempään opettajien ja oppilaiden halventavaan kielenkäyttöön sekä yleiseen kiusaamiseen ja seksuaaliseen

häirintään koulussa. Näyttäisi siis siltä, että kouluissa, joissa tuetaan enemmän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä, on enemmän näiden kiusaamista. Tämä kuulostaa ristiriitaiselta, mutta tuloksia voi tulkita niin, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat herkempiä havaitsemaan koulussaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa niin kielteistä kuin myönteistä suhtautumista. Tutkimuksessa löydettiin siis kahden muuttujan: opettajien raportoiman transoppilaisiin kohdistuneen tuen ja transoppilaisiin kohdistuneen häirinnän välinen yhteys, mutta sen perusteella ei voida esittää selityssuhteita.

Opettajien asenteet sukupuolivähemmistöjä ja heitä koskettavia koulukäytänteitä kohtaan ovat tutkimuksissa olleet melko positiivisia. Opettajista liberaaleiksi ja naisiksi identifioituvien asenteet olivat positiivisempia kuin itsensä konservatiivisiksi tai miehiksi identifioituvien. (Silveira & Goff 2016, 12–13.) Vaikka vanhemmat opettajat olivat konservatiivisimpia, pitkä työkokemus myös toi varmuutta puuttua seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuneisiin solvauksiin (Greytak ym. 2016, 68). Opettajat myös puuttuivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kiusaamiseen enemmän, kun he tunsivat jonkun kyseisen ryhmään kuuluvan oppilaan, itselleen läheisen henkilön tai jos he kuuluivat itse lgbtq-yhteisöön (Greytak ym. 2016, 70–71; Greytak & Kosciw 2014, 418–419). Lisäksi valveutuneisuus yleisen ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen ja häirinnän suhteen oli yhteydessä valmiuteen puuttua seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuneeseen kiusaamiseen. (Greytak & Kosciw 2014, 418–419.)

Opettajaopiskelijoilla toteutetuissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Myös heissä havaittiin ero asenteissa miesten ja naisten sekä liberaalien ja konservatiivien välillä. Lisäksi transfobisia ja heteronormatiivisia asenteita ilmeni enemmän opettajaopiskelijoilla, jotka olivat heteroja, uskonnollisia ja joilla ei ollut seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluvaa ystävää. (Scandurra, Picariello, Valerio & Amodeo 2017, 253; Jones, Hershberger, Goodrich, Hackel & Love 2021, 434–437.) Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat osallistujat raportoivat myös suurempaa minäpystyvyyttä toimia lgbtq-oppilaiden kanssa. Cishetero-opettajaopiskelijoilla yleinen korkeaksi koettu minäpystyvyys oli yhteydessä minäpystyvyyteen toimia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Minäpystyvyyttä kohdata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita selitti eniten opettajaopiskelijoiden heteronormatiivisuus ja aineenopettajaopiskelijoilla myös sukupuoli: aineenopettajaksi opiskelevat naiset kokivat minäpystyvyytensä kohdata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita hieman miehiä suuremmaksi. (Jones ym. 2021, 434–437.)

Kun koulussa oli käytössä GSA tai jokin muu lgbtq-toimenpideohjelma (lgbt-enumerated policy) ja kun opettajat olivat saaneet lgbtq-aiheista koulutusta, opettajat raportoivat positiivisemmista asenteista lgbtq-oppilaita kohtaan, huomaavansa enemmän oppilaiden ennakkoluuloisia solvauksia, pitävänsä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemista tärkeämpänä sekä sitoutuvansa paremmin näiden oppilaiden tukemiseen (Swanson & Gettinger 2016, 338–339; Greytak ym. 2016, 74, 77). Seksuaalivähemmistöön kuuluvien kasvattajien (yli 70 %:n) mukaan koulujen opetussuunnitelmissa ei juuri koskaan otettu huomioon seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä. Näitä vähemmistöjä ei tutkimukseen osallistuneiden lgb-kasvattajien mukaan otettu myöskään kovin hyvin huomioon koulujen häirinnänvastaisissa toimenpideohjelmissa (harrasment policy). (Wright & Smith 2013, 8.)

Kouluissa, joissa oli jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (enumerated antibullying policy/ anti-bullying policy), opettajat sitoutuivat enemmän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemiseen ja näissä kouluissa raportoitiin huomattavasti vähemmän näihin oppilaisiin kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa (Swanson & Gettinger 2016, 338–339; Kolbert ym. 2015, 257–258). Molemmat, lgbtq-teemaiset (lgbtq-enumerated policy) ja yleiset kiusaamisen vastaiset toimenpideohjelmat (generic policy) olivat yhteydessä siihen, että opettajat raportoivat vähemmän seksuaalisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvää kiusaamista ja häirintää sekä siihen, että opettajat raportoivat mukavammaksi puuttua seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin kohdistuneeseen kiusaamiseen (Greytak ym. 2016, 78). De Pedron ja kollegoiden (2018, 275–276) mukaan joissakin kouluissa myös lienee lukuisia esteitä GSA:n onnistuneelle toteutumiselle tai sen pelkkää olemassaoloa saatetaan pitää ratkaisuna lgbtq-opiskelijoiden turvattomuuteen.

Tosin pelkkä yleisen kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (generic policy) ei näyttänyt edistävän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvien solvauksien tunnistamista samalla tavalla kuin näihin aiheisiin keskittyneet toimenpideohjelmat (Greytak ym. 2016, 77). Kolbert ynnä muut (2015, 256–257) ovat myös huomanneet, että opettajat eivät ole välttämättä tietoisia koulupiirinsä kiusaamisen vastaisesta toimenpideohjelma (anti-bullying policy) tai sen todellisesta sisällöstä: lähes 15 % tutkimukseen osallistuneista opettajista vastasi, ettei heidän kouluissaan ole tällaista toimenpideohjelmaa, vaikka kaikki tutkimukseen valikoituneet koulut kuuluivat koulupiiriin, jossa oli tällainen. Lisäksi yli 25 % opettajista vastasi, että heidän piirinsä toimenpideohjelmassa on mainittu lgbtq-oppilaat, vaikka todellisuudessa näin oli tehty 7 % ohjelmissa. Kolbertin (2015, 257) ynnä muiden

havainnot viittaavat siihen, että vaikka kiusaamista pyritään vähentämään erilaisin toimenpideohjelmin ja suunnitelmin, näiden toteuttamisesta vastaajat kasvattajat eivät ole ehkä kuitenkaan tietoisia näistä ja/tai niiden sisällöistä.

Swanson ja Gettinger (2016, 338–339) ovat löytäneet myös muunlaisia yhteyksiä: opettajien parempi tietämys ja positiivisemmat asenteet ovat olleet yhteydessä siihen, että opettajat raportoivat kokevansa lgbtq-oppilaiden tukemisen tärkeämmäksi ja tukevansa heitä myös aktiivisemmin. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien tukemiseen liittyvien esteiden määrä taas oli yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä lgbtq-oppilaiden tukemista pidettiin, mutta ei tavalla mitään nopeasti olettaisi. Opettajat, jotka kokivat enemmän tukemisen haasteita, pitivät seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemista tärkeämpänä kuin opettajat, jotka kokivat vähemmän tällaisia haasteita. Haasteiden kokemattomuus voikin hieman yllättäen toimia opettajien esteenä tukea aktiivisesti seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita.

Suomessa on tehty aikaisemmin yksi tutkimus, jossa selvitetty liikunnanopettajien käsityksiä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista. Berg ja Kokkonen (2020b) keräsivät aineistonsa kyselylomakkeella, joka sisälsi avokysymyksiä. Vastauksia he saivat 105 liikunnanopettajalta, joista jälkepäin haastateltiin kymmenen vapaaehtoista. Kyselylomakkeen avovastauksissa ja haastatteluissa nousi esiin opettajien voimattomuus seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuneessa kiusaamisessa, kyvyttömyys tunnistaa ja huomioida seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuutta, vastuun vierittäminen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille ja varuillaan olo, jos oli tiedossa, että ryhmässä on seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas. Erityisesti transoppilaat koettiin haasteena, sillä he rikkoivat liikuntatiloihin ja –ryhmiin liittyvää sukupuolijärjestystä. Tämä loi joidenkin opettajien mukaan epämukavuuden tunteita muissa oppilaissa. Opettajat kuitenkin myös haastoivat sukupuolittuneita käytäntöjä pyrkimällä ei-sukupuolittavaan kielenkäyttöön ja suostumalla sukupuoleen perustuvien ryhmäjakojen ylityksiin. Lisäksi osa opettajista kertoi muunlaisista erityisjärjestelyistä, jotka eivät kuitenkaan olleet aina riittäviä transoppilaille. Tällöin nämä sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat koettiin kiittämättöminä. (Berg & Kokkonen 2020b.)

Opettajien puhe- ja kirjoitustapoja väritti heteronormatiivisuus ja mikroaggressiiviset ilmaisut. Opettajat kuitenkin kokivat olevansa “suvaitsevaisia”, ennakkoluulottomia ja yhdenvertaisia. Tällöin he näkivät seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen huomioimisen jo

toteutuvan, eivätkä siten kokeneet toiminnassaan muutostarpeita. Opettajien puheista ja kirjoituksista nousikin esiin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon “ylikorostaminen” ja suvaitsevaisuuden paradoksi⁸. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon “ylikorostamisella” tarkoitetaan opettajien käsitystä, jonka mukaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo tarkoittavat oppilaiden samanlaista kohtelua tilanteesta riippumatta. Positiivisen erityiskohtelun ei siis nähty kuuluvan yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. Käsitykseen sisältyy myös ajatus, että oppilaiden yhdenvertainen eli samanlainen kohtelu on parhaita tapoja edistää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä vähentää näihin kohdistuvaa syrjintää. Oppilaiden samanlainen kohtelu ei kuitenkaan tarkoita oppilaiden tasa-arvoista kohtelua koululiikunnassa, vaan se tarkoittaisi moninaisuuden huomioimista käytäntöjä organisoitaessa. (Berg & Kokkonen 2020b.)

⁸ Suvaitsevaisuuden paradoksilla tarkoitetaan opettajien käsitystä, jonka mukaan kasvatusta on keino vähentää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemaa syrjintää ja kiusaamista, mutta “suvaitsevaisuuteen” olisi kuitenkin kasvatettava korostamatta erilaisuutta. (Berg & Kokkonen 2020b.) Suvaitsevaisuus-sanaa on myös kritisoitu siitä, että suvaitsevaisuudessa keskeistä on ollut erilaisuutta kohtaan tunnettu epäluulo ja erojen tarkastelu ongelmina sekä suvaitsevaisen (valtaväestön) ja suvaittavan (vähemmistön) väliset valtasuhteet. Valtaväestö on “sietänyt” ja tällä tavoin “suvainnut” vähemmistöjä ja samalla myös määrittäneet sitä, “mitä heidän tulee suvaita ja millaiset ovat ne suvaitsevaisuuden ehdot, jotka vähemmistöryhmien tulee täyttää”. (Suurpää 2005, 45–48.)

3 Sukupuolivähemmistöön kuuluvat lapset ja nuoret

Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ovat opettajat, on aiheellista luoda katsaus myös sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten tilanteeseen, jotta voidaan paremmin tulkita ja arvioida opettajien vastauksia, jotka osaltaan heijastavat käsityksiä näiden lasten ja nuorten tilanteesta. Translapset ja –nuoret ja ovat tutkimuksen intressi, sikäli, että tällä tutkimuksella pyritään pureutumaan heidän kohtaamiinsa haasteisiin koulussa ja tukemaan niiden ratkaisemista. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien näkemyksistä ja kokemuksista, mutta niillä on tiivis yhteys translasten ja –nuorten vastaaviin, mikä näkyy teoreettisen viitekehyksen valintana. Lisäksi tässä halutaan korostaa kasvatusta- ja koulutussosiologisia näkökulmia, joissa oppilaitokset ovat kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen rakenteita, mikä näkyy muun muassa näiden rakenteiden toisintamisena oppilaitoksissa. Ymmärtääkseen siis translapsia ja –nuoria osana kouluyhteisöjä on tärkeää ymmärtää heidän asemaansa laajemmin yhteiskunnassa. Tarvitaan myös translasten ja –nuorten kokemusmaailman, sukupuolen sosialisoinnin sekä lapsuus- ja nuoruusjakson kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä, jotta tämän tutkimuksen tuloksia osattaisiin ymmärtää oikeassa kontekstissaan.

Trans-etuliite on Lehtosen mukaan (2021, 156) kattokäsite ja sillä tarkoitetaan ihmisiä, jotka (1) haastavat sukupuolinormeja ja -odotuksia siinä sukupuoleessa, johon heidät on syntymässä määritelty ja, jotka (2) kokevat ristiriitaa syntymässä määriteltyyn sukupuoleensa joko olemalla identifioitumatta siihen tai kokemalla siihen liittyvän normien mukaisen ilmaisutavan itselleen vieraaksi. Translapsen ja -nuoren käsitteet ymmärretään tässä tutkimuksessa synonyymeina ilmaukselle “sukupuolivähemmistöön kuuluvat lapset ja/tai nuoret”, joita käytetään muun muassa kirjoitusasun selkeyttämiseksi. Käytännössä sukupuolivähemmistöön kuuluvat sellaiset lapset ja nuoret, joiden sukupuoli ei ole yksiselitteisesti luokiteltavissa naiseksi tai mieheksi (intersukupuoliset) sekä lapset ja nuoret, joiden sukupuoli-identiteetti ei vastaa syntymässä määriteltyä sukupuolta (transsukupuoliset ja muunsukupuoliset) (Lehtonen 2006, 13; Seta ry [a]). Sukupuolivähemmistöön luokitellaan usein myös transvestiitit eli ihmiset, joiden sukupuolen ilmaisu ei ole syntymässä määritellyn sukupuolen mukainen (Lehtonen 2006, 13; Seta ry [a]), mutta tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudessa ei tullut kertaakaan vastaan, että puhuttaisiin transvestiittilapsista tai -nuorista. Tämän vuoksi voidaan sanoa, että kun puhutaan sukupuolivähemmistöön kuuluvista lapsista ja nuorista, puhutaan intersukupuolisista, transsukupuolisista ja muunsukupuolisista lapsista ja nuorista.

Transsukupuoliset eroavat muunsukupuolisista transihmisistä siten, että transsukupuolisten sukupuoli kokemus on binäärisen sukupuoli jaottelun mukaisesti pojan tai tytön identiteettiä vastaava, kun taas muunsukupuolisten sukupuoli kokemus ei ole yksiselitteisesti pojan tai tytön identiteettiin lokeroituva (Aarnipuu 2008, 78; Seta ry [a]). Transsukupuolisia poikia eli poikia, jotka on syntymässä määritelty tytöiksi mutta aikovat korjata tai korjaavat parhaillaan sukupuoltaan pojaksi, kutsutaan transpojiksi, ja vastaavasti transsukupuolisia tyttöjä eli tyttöjä, jotka on syntymässä määritelty pojiksi mutta aikovat korjata tai korjaavat parhaillaan sukupuoltaan tytöksi, kutsutaan transtytöiksi (Lehtonen 2006; 13). On tärkeää huomata, että sukupuolivähemmistöön kuuluva voi lisäksi kuulua seksuaalivähemmistöön (ks. Lehtonen 2019, 148). Clarkin ynnä muiden (2014, 95) tutkimuksessa yli 40 % transnuorista raportoi, etteivät he ole kiinnostuneita ainoastaan vastakkaisesta sukupuolesta eli transnuoret kuuluvat cisnuoria useammin seksuaalivähemmistöön. Tutkimukseni päätarkoituksena on kuitenkin selvittää opettajien valmiuksia kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa.

Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyssä sukupuolivähemmistöön kuuluvia nuoria oli “vain” 3 % (Jokela ym. 2020, 12), mikä on huomattavasti vähemmän kuin mitä tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat tietävänsä vähintään yhden transoppilaan/-opiskelijan (66,9 %). Tämän tutkimuksen kyselyyn on kuitenkin vastannut useampi opettaja samasta koulusta eli useampi opettaja on voinut raportoida tietävänsä saman transoppilaan. Tästä huolimatta ero vaikuttaa hämmentävän suurelta. Kouluterveyskyselyn kysymyksenasettelu ei myöskään ole täydellinen, sillä siinä kysytään ensin virallista sukupuolta, minkä jälkeen kysytään koettua sukupuolta. Tällaisen kysymyksenasettelun voidaan kokea liittyvän virallisen ja koetun sukupuolen väliseen vastakkainasetteluun. Viralliseen ja virallisuuteen liittyy byrokratiaa ja valtaa, minkä vuoksi tällainen kysymyksenasettelu voi saada vastaajan pohtimaan tutkijoiden intressejä kysymyksenasettelulle. Jos transnuori kokee, että on olemassa riski, että virallista sukupuolta painotetaan koetun edelle, ei hän välttämättä halua vastata syntymänsukupuoltaan, vaikka se olisikin vielä hänen virallinen sukupuolensa. Tällainen kysymyksenasettelu myös jättää ulkopuolelleen sellaiset täysikäiset transnuoret, jotka ovat jo vaihtaneet virallisen sukupuolimerkintänsä. (Ks. Jokela ym. 2020, 11–12.) Sukpuolivähemmistöön kuuluvien lasten ja nuorten todellista määrää on siis hankalaa arvioida.

Käsiteltäessä sukupuolivähemmistöön kuuluvia lapsia ja nuoria nousee keskiöön lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuva sukupuolen kehittyminen. Nuorten lasten sukupuoli-identiteetin

kehittymistä on tarkasteltu pääasiassa kognitiivisen kehityksen näkökulmasta (Steensma, Kreukels, De Vries & Cohen-Kettenis, 2013, 290). Tutkimus on keskittynyt vahvasti myös tyttöjen ja poikien eroihin, ja tätä vertailua on tehty vahvasti sukupuolistereotyyppioihin nojautuen. Useimmiten lapset alkavat lokeroida omaa ja toisten sukupuolta 18–24 kuukauden iässä, minkä taustalla on kategorisen minäkäsityksen kehittyminen. Kategorinen minäkäsitys perustuu laajoihin kategorioihin, kuten sukupuoleen, ikään ja fyysisiin ominaisuuksiin. Tämän kyvyn on nähty lisäävän sukupuolittuneita mieltymyksiä, kuten sukupuolistereotyyppisten lelujen ja leikkien valitsemista sekä samaa sukupuolta olevien leikkitovereiden suosimista. (Ks. Steensma ym. 2013; Saarinen, Lyytinen, Ahonen & Lyytinen 2023, 91.) Tällaiset tutkimustulokset pitävät osaltaan yllä mielikuvaa tyttöjen ja poikien erilaisuudesta, ja kun ne irrotetaan löydettyihin eroihin liittyvästä pohdinnasta, syntyy niistä helposti mielikuva, että tyttöjen ja poikien väliset erot ovat luonnollisia. Sukupuoli-identiteetin kehittyminen ei siis näyttäydy niinkään nuorten lasten kehitystehtävänä, jonka suunnassa lapsi aktiivisesti toimii tai mihin lasta intentionaalisesti ohjataan, vaan se nähdään automaattisesti tapahtuvana prosessina, jonka lopputuloksena on sukupuolinormien mukainen sukupuoli-identiteetti.

Nuorilla lapsilla puhutaan harvoin transsukupuolisuudesta, vaan lapsilla ilmiöstä puhutaan usein termein, joilla painotetaan, ettei lapsen sukupuolen tai sukupuoli-identiteetin ilmaisu ole normien mukaista (ks. Steensma ym. 2013; Zucker ym. 1999; Huuska 2015, 54; Challa, Scott & Turban 2020; Wallien & Cohen-Kettenis 2008; Steensma, Biemond, De Boer ja Cohen-Kettenis 2011). Tässä tutkimuksessa käytetään yhdenmukaisen ja sujuvan kirjoitusasun vuoksi käsitettä translapsi. Kun esitellään eri tutkimustuloksia translapsiin liittyen käytetään kuitenkin aikaisemmassa kirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä, sillä tutkimuksiin osallistuneista lapsista kaikki eivät ole täyttäneet sukupuoli-identiteetin häiriön diagnoosin kriteereitä. Sukupuoliristiriitaa kokevilta lapsilta on löydetty kehitysviive sukupuolen oppimisessa verrattuna kontrollilapsiin. Toisaalta jopa kaksivuotiaat lapset voivat ilmaista haluavansa olla toista sukupuolta tai etteivät he pidä syntymässä määritellystä sukupuolestaan. (Zucker ym. 1999.) Varhaislapsuusikäisillä lapsilla voi esiintyä myös anatomisen dysforian sanoittamista (Cohen-Kettenis 2006). Vaikuttaisikin siltä, että kehitysviive ei johdu translasten kyvyttömyydestä hahmottaa sukupuolia, vaan kyse on siitä, että lapsi on oppimatta sukupuoleen liittyviä käsityksiä, jotka eivät vastaa hänen omia tunteitaan tai jotka ovat niiden kanssa ristiriidassa (ks. Huuska 2015, 53).

Translasten transidentiteetin pysyvyydestä aikuisuuteen on esitetty erilaisia tuloksia, mutta tutkimuksissa on metodisia puutteita, epäjohdonmukaisuuksia ja kyseenalaisuuksia, joiden

vuoksi niitä ei voida pitää pätevinä tai luotettavina (ks. Steensma ym. 2013, 290; Huuska 2015, 54–57; Challa ym. 2020). Näistä syistä tässä tutkimuksessa ei esitetä lukuja translasten transidentiteetin säilymisestä aikuisuuteen, vaan joudutaan toteamaan, että aiheesta ei tiedetä vielä tarpeeksi. Kuitenkin tiedetään, että nuorena lapsena koettu erittäin vahva sukupuolidysforia ennustaa transidentiteetin pysyvyyttä nuoruuteen ja aikuisuuteen (Wallien & Cohen-Kettenis 2008, 171). Vaikka nuoren lapsen transidentiteetti ei pysyisi nuoruuteen saakka, sen tukemisella ei näyttäisi olevan negatiivisia seurauksia lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymiselle. Jopa pienillä otannoilla on saatu tilastollisesti merkitsevä tulos, että translasten sosiaalisen transition tukeminen opettaa lapsille joustavuutta toisten sukupuolen pysyvyyttä kohtaan. (Fast & Olson 2018, 630.) Tällaisen käsityksen voisi olettaa yltävän koskettamaan myös itseä tilanteessa, jossa transidentiteetti ei osoittautuisikaan pysyväksi lapsuuden jälkeen. Sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten transkokemus ei kuitenkaan usein ala (varhais)lapsuudessa, sillä lähes 55 % transnuorista raportoi heidän transkokemuksensa alkaneen 12-vuotiaana tai vanhempana (Clark ym. 2014, 95).

Steensman ynnä muiden (2011) kvalitatiivisessa pitkittäistutkimuksessa transnuoret, joiden lapsuusajan sukupuoli-identiteetin häiriö diagnoosi ja sukupuolidysforia olivat jatkuneet nuoruuteen saakka, muistelivat 10–13 vuoden ajanjakson olevan ratkaiseva sukupuoli-identiteetin säilymisen kannalta. He tunnistivat kolme tekijää, jotka lisäsivät tai vähensivät sukupuolidysforiaa ja transidentiteettiä. Nämä tekijät olivat: 1) fyysinen murrosikä, 2) muuttuva ympäristö ja kohtelu, jossa korostetaan lapsen syntymässä määriteltyä sukupuolta ja 3) seksuaalisuuden löytäminen. Nuoruuden transidentiteetin on todettu säilyvän todella todennäköisesti aikuisuuteen, sillä Wiepjesin ja kollegoiden (2018, 584–585) transnuorten seurantatutkimuksessa vain alle 2 % nuorista lopetti puberteetin estolääkityksen ja De Vriesin ja kollegoiden (2014) seurantatutkimukseen kutsutuilla 55 aikuiseksi kasvaneilla transnuorilla transidentiteetti oli säilynyt kaikilla. Transidentiteetin kehitystä käsitellään tarkemmin luvussa *3.2 Sukupuoleen sosiaalistuminen ja transidentiteetin kehittyminen.*

Muradin ynnä muiden (2010) kansainvälinen systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi kattoi 1 800 vähintään hormonaalisen sukupuolen korjauksen läpikäynyttä henkilötapausta. Meta-analyysin tulos oli, että aikuisista transsukupuolisista 70–80 %:lla on todettu merkitsevää parantumista dysforiassa, psykologisissa oireissa, elämänlaadussa ja seksuaalielämässä sukupuolen korjaukseen liittyvien lääketieteellisten hoitojen aloittamisen myötä. Sukupuolen korjauksen katuminen sen sijaan oli meta-analyysin mukaan hyvin harvinaista (0,4 %–3,8 %). Näiden prosentiosuuksien perusteella myös translasten ja -nuorten

transidentiteetin (varovainen) tukeminen ja sukupuoliristiriidan hoitaminen kehitystaso ja lainsäädäntö huomioon ottaen vaikuttaisivat parhailta keinoilta tukea translasten ja -nuorten hyvinvointia.

On esitetty, että nuoruusiässä ryhdytään keskittämään huomiota enemmän sukupuoleen. Nuoret ovat lisääntyneen paineen alla, joka ohjaa heitä kulttuurisin sanktioin täyttämään sukupuolirooleihin liittyvät odotukset. Näiden seurauksena pojat ja tytöt erkaantuvat toisistaan entisestään. Tätä esitystä on testattu erilaisin tutkimusasetelmin, joissa on löydetty sekä esitystä tukevia että vastustavia tutkimustuloksia. (Steensma ym. 2013, 290.) Nuoruus on kehitysvaiheena haastava ja haavoittuva merkittävien ja moninaisten muutoksien vuoksi. Muutoksia tapahtuu muun muassa nuoren perhe- ja vertaissuhteissa, kehossa, ajattelussa, koulu siirtymässä ja kehitystehtävissä. Näiden lisäksi nuoruus on niin sanottua riskiaikaa mielenterveysongelmien ja ongelmakäyttäytymisen puhkeamisen kannalta. Merkittävin ero lapsuuteen on irtaantuminen vanhemmista, ja sen myötä lisääntynyt itsenäisyys ja vastuu, kun taas merkittävin ero aikuisuuteen ja vanhuuteen on arkeen, ympäristöihin ja kehitystehtäviin liittyvän staattisuuden puute. (Nurmi ym. 2015.)

Nuoruuden keskeisiin kehitystehtäviin on luettu sukupuoli-identiteetin omaksuminen ja suhteiden luominen toiseen sukupuoleen, koulutuksen hankkiminen ja valmistautuminen työelämään, valmistautuminen perhe-elämään sekä ideologian omaksuminen (Nurmi ym. 2015, 149). Näistä kriittiseen tarkasteluun otettakoon sukupuoli-identiteetin omaksuminen ja suhteiden luominen toiseen sukupuoleen sekä perhe-elämään valmistautuminen, jotka ovat luonteeltaan selvästi heteronormatiivisia (ks. tarkemmin seuraava luku). Transnuori saattaa kokea epäonnistumista, kun hän ei omaksukaan syntymänsukupuoltaan tai transnuoresta saattaa tuntua haastavalta valmistautua perhe-elämään, kun fyysiset sukupuolenkorjausprosessiin liittyvät hoidot voivat tarkoittaa hedelmällisyydestä luopumista.

3.1 Heteronormatiivisuus ja transkielteinen toiminta

Heteronormatiivisuus on kulttuurinen konstruktio, joka kohdistuu kaikkiin yhteiskunnan jäseniin, mutta sen olemassaolo nousee esiin oikeastaan vasta silloin, kun yksilö ei sovi näihin normeihin. Tämän vuoksi heteronormatiivisuus kohdistuu vahvasti nimenomaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin. Lehtonen (2010, 87) on määritellyt heteronormatiivisuuden ajattelu- ja asennoitumistavaksi, jossa kieltäydytään näkemästä seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen kirjoja. Heteronormatiivisuudessa myös arvotetaan yhdenlaista sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmaisu- tai kokemistapaa toista paremmaksi. Heteronormatiivisuuden

kaksoismerkitystä Lehtonen on havainnollistanut alakäsitteillä normatiivinen seksuaalisuus ja sukupuolinormatiivisuus. Ensimmäinen tarkoittaa heteroseksuaalisuuden mieltämistä muita paremmaksi tai ainoaksi vaihtoehdoksi ja jälkimmäinen ajattelutapaa, jossa maailmassa ajatellaan kapeasti olevan vain (cis)naisia ja (cis)miehiä. Tähän sisältyy myös ajatus, että naisten pitäisi olla ”oikealla” tavalla naisellisia ja miesten miehekkäitä.

Lehtonen (2010, 87) on siis nähnyt seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden olevan välittömässä kytköksessä, jolloin niitä on mielekästä käsitellä yhden käsitteen alaisena kokonaisuutena. Tämä on erityisen mielekästä sukupuolivähemmistöön kuuluvien kohdalla, sillä monet heistä ovat näyttäneet kuuluvan seksuaalivähemmistöön ennen sukupuolenkorjausta, kuuluvat seksuaalivähemmistöön korjauksen jälkeen tai ovat aina kuuluneet seksuaalivähemmistöön. Transihmiset ovat nousseet alun perin tutkimuskohteeksi ikään kuin seksuaalivähemmistöjen sivussa, ja tämä näkyy monissa tämänkin tutkimuksen lähteissä, vaikka lähteet on valittu mahdollisimman huolellisesti tutkimuksen aihetta ajatellen. Schilt ja Westbrook (2009) ovat Lehtosen (2010, 87) kanssa samaa mieltä heteronormatiivisuuden kaksinaismerkityksestä ja toteavat nimenomaan normatiivisen sukupuolittamisen kohdistuvan ja vaikuttavan vahvasti negatiivisella tavalla sukupuolivähemmistöihin. Schilt ja Westbrook (2009, 442) lisäävät vielä sukupuolinormatiivisuuteen kuuluvan oletuksena, että vain cissukupuolisten vartalot ovat normaaleja, luonnollisia ja haluttavia.

Yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten transkielteinen toiminta ja sukupuoleen sosialisoituminen, ovat lähtöisin heteronormatiivisuudesta. Tutkijat Hill ja Willoughby (2005, 533–534) määrittelevät transkielteisen toiminnan kolmijakoisesti. Siihen kuuluvat (1) vastenmielisyyden kokemukset sukupuolinormeja rikkovia ihmisiä kohtaan (transphobia), (2) henkinen ja fyysinen väkivalta sukupuolivähemmistöjä kohtaan (gender bashing) ja (3) ideologia, johon ei voida sovittaa päältä päin näkymättömän sukupuolen moninaisuutta tai biologisen ja sosiaalisen sukupuolen ristiriitaa (genderism). Koska sanoille genderism ja gender bashing ei kuitenkaan ole olemassa vakiintuneita suomennoksia, viitataan suomen kielessä transfobialla yleensä kaikkeen edellä lueteltuun transkielteiseen toimintaan (Seta ry [b]). Suomen kielessä transfobiaa siis käytetään transkielteisen toiminnan synonyymina, kattokäsitteenä, vaikka kappaleen alussa mainitut tutkijat ovat määritelleet sen merkitykseltään kapea-alaisemmaksi. Tässä tutkimuksessa käytetään edellä määriteltyä ja tieteellistä Hillin ja Willoughbyn (2005, 533–534) transkielteisen toiminnan käsitettä.

3.2 Sukupuoleen sosialisoituminen ja transidentiteetin kehittyminen

Sukupuoleen liittyvän sosialisointin on nähty koostuvan sosiaalis-rakenteellisista, sosiaalis-interaktiivisista, kognitiivis-motivaatiollisista ja biologisista prosesseista (ks. Leaper & Friedman 2007; Stockard 1999). Sosiaalis-rakenteellisissa prosesseissa lasten sukupuolen kehitys sijoitetaan laajaan, yhteiskunnalliseen kehikseen. Keskiössä ovat ihmisten erilaiset sosiaaliset asemat ja epäsymmetrinen vallanjako sekä se, kuinka nämä muokkaavat sukupuoleen liittyviä tekijöitä. Tämä näkökulma huomioi myös rajoitteet, joita yhteiskunnassa institutionalisoidut roolit asettavat yksilöiden sukupuolen ilmaisemiselle. (Leaper & Friedman 2007, 561–562; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 279–281.) Sosiaalis-rakenteellisiin prosesseihin lukeutuu myös julkisten instituutioiden, kuten koulujen käytännöt, joissa tuotetaan ja diagnosoidaan (myös sukupuoleen liittyvää) normaaliutta ja poikkeavuutta, mitä voidaan kutsua symboliseksi (väki)vallaksi. Tällaiset koulun käytännöt (uudelleen)tuottavat tietyille oppilaille painetta mukautua “normaaliin” ja lisäävät oppilaiden välistä eriarvoisuutta. Vaikeinta koulussa on useimmiten etnisillä ja muilla vähemmistöillä, alimmista sosiaaliryhmistä tulevilla ja usein pojilla. (Antikainen ym. 2013, 270–274.)

Sosiaalis-interaktiiviset prosessit pohjautuvat sosio-kognitiiviseen ja sosiokulttuuriseen teoriaan, joissa korostetaan lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja päivittäisen toiminnan merkitystä kulttuurin oppimisen konteksteina. Näihin sisältyvät myös sukupuoleen liittyvät tekijät. (Leaper & Friedman 2007, 561–562.) Sosiaalinen vuorovaikutus luo mahdollisuuksia sukupuolelle ja sen ilmaisulle ja voi kannustaa tai estää tiettyjen käyttämismallien omaksumista. Kun sosiaalisia sukupuolityypillisiä käytäntöjä toistetaan lapsuudesta lähtien, muodostuu sukupuolieroja koskevia odotuksia, arvoja, mieltymyksiä, taitoja ja tunteita, jotka vähitellen vahvistuvat. (Leaper & Friedman 2007, 561–562; Stockard 1999; Witt 2000; Eccles, Jacobs & Harold 1990; Adler, Kless & Adler 1992; Brody 2000, 34–43.)

Leaperin ja Friedmanin (2007, 562–563) teoriassa kognitiivis-motivaationaaliset prosessit kytkeytyvät seuraaviin teorioihin: kognitiivinen kehitysteoria, sukupuoliskeemateoria, sosiaalikognitiivinen teoria, sosiaalinen identiteettiteoria ja itsekategorisoinnin teoria. Kognitiivis-motivaationallisiin prosesseihin kuuluvat lasten kognitiiviset kyvyt ja taipumus hahmottaa ja ymmärtää sukupuolta sekä motivaatio, joka ohjaa sukupuolen ilmaisua. Lapset tekevät aktiivisesti havaintoja ja päätelmiä sukupuoleen liittyvistä käyttäytymisen merkityksistä ja seurauksista. Havainnointia ja päätelmien tekoa ohjaavat lasten sukupuoleen liittyvät skeemat ja asenteet. Kun lapset alkavat ymmärtää omaa sukupuoltaan, muodostavat

he itselleen sosiaalisen identiteetin tietyn sukupuoliryhmän jäsenenä. Ryhmän muita jäseniä ja tunnusomaisia piirteitä suositaan ja vaalitaan. Lapsilla onkin tapana hakeutua sukupuolittuneisiin ympäristöihin ja aktiviteetteihin, jotka tukevat heidän sukupuolittuneita odotuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan. Tällaiset käytösmallit edistävät ryhmän sisäistä assimilaatiota, vaikka erilaisuuttakin suvaitaan erityisesti tyttöjen keskuudessa. (Ks. myös Stockard 1999, 217–222.)

Sukupuolen sosiaalistumisen prosesseilla voi olla eriasteisia vaikutuksia, jotka riippuvat sukupuoliryhmän sosiokulttuurisesta asemasta verrattuna muihin ryhmiin. Ryhmät, joilla on korkeampi asema, pitävät hanakammin yllä sukupuoliryhmien välisiä rajoja ja niihin liittyviä rooleja kuin matalan aseman sukupuoliryhmät, mikä näkyy jo pienillä pojilla. Perinteisesti miehillä on ollut parempi asema ja enemmän valtaa verrattuna muihin sukupuoliryhmiin, ja osittain tämän vuoksi sukupuolittuneet paineet kohdistuvat jyrkempinä poikiin. Poikiin ja miehiin liittyviä stereotyyppisesti maskuliinisina pidettyjä ominaisuuksia myös arvostetaan yhteiskunnassa enemmän kuin feminiinisinä pidettyjä ominaisuuksia (Antikainen ym. 2013, 280). Yksilö voi rikkoa maskuliinisuuden ja feminiinisuuden rajoja, mutta varsinkin pojilla se yleensä heikentää sosiaalista asemaa. Tytön maskuliininen käytös voi taas jopa parantaa hänen asemaansa. Arvostuksen säilyttäminen ja saaminen voivat toimia tietynlaisina motiiveina, jotka ohjaavat sukupuolen ilmaisua. (Leaper & Friedman 2007, 563.)

Heteronormatiivisuus ja sukupuoleen sosiaalistuminen ovat vahvasti myös Butlerin (2006) esittämän sosiaalisen sukupuolen (gender) tarkastelun keskiössä. Butlerin (2006) mukaan sukupuoli on sosiaalisin sanktioin ja tabuin ohjattua performatiivisuutta, ja sitä tuotetaan ja ylläpidetään toistamalla yhteiskunnan sukupuolinormeja. Sukupuoli on siis sukupuolitettujen olemisen ja tekemisen muotojen toteuttamista eli akteja. Lisäksi se on tapa rakentaa ja jäsentää itseä, toisia ihmisiä ja maailmaa. Esimerkkinä on maskuliinisuuden liittäminen miehiin/poikiin ja feminiinisuuden liittäminen naisiin/tyttöihin sekä näiden kahden asian asettaminen toisilleen vastakkaisiksi mutta parin muodostavaksi kokonaisuudeksi. Koulu instituutiona ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen tai neutraali kasvu-ympäristö, vaan se heijastaa tietyn ajan ja paikan vallitsevaa maailmankatsomusta, johon sisältyvät muun muassa sukupuoleen liittyvät ilmiöt (Antikainen ym. 2013 287–288). Koululla on myös merkittävä rooli lapsen ja nuoren sukupuoleen sosiaalistumisessa (Stromquist 2007; Molla 2016; Adler ym. 1992).

Biologisilla prosesseilla Leaper ja Fiedman (2007, 563–564) tarkoittavat naisten ja miesten evolutionaalisia, lähinnä sukupuolihormoneihin liittyviä eroja. Sukupuolihormonit vaikuttavat naisten ja miesten fysiologisiin eroavaisuuksiin. On myös viitteitä sukupuolihormonien vaikutuksista tyttöjen ja poikien erilaistuneeseen aivojen kehitykseen, mikä voisi selittää sukupuolten eroja. Biologisten prosessien rooli sukupuolen kehittymisessä ja sukupuolten välisissä eroissa on kuitenkin epäselvä: ei tiedetä, kuinka suuri vaikutus on juuri biologisilla eroavaisuuksilla ja kuinka suuri kulttuurisilla normeilla. Ainakaan sellaisenaan biologiset prosessit eivät yksiselitteisesti selitä sukupuolen kehittymistä ja sukupuolten välisiä eroja. (Ks. myös Stockard 1999, 216–217.)

Sukupuoleen sosiaalistumisen teoriaa tukevat vahvasti transihmisten haastattelututkimukset (ks. Devor 2004; Levitt & Ippolito 2014), joissa haastatellut ovat kertoneet kokemuksia lapsuudestaan ja nuoruudestaan sukupuoli-identiteetin/transidentiteetin muodostumisesta. Transidentiteetin kehittymistä ei kuitenkaan voida selittää yhdellä teorialla, vaan siihen liittyy monimutkaisia ilmiöiden välisiä vuorovaikutusverkostoja, jotka koostuvat erilaisista sisäisistä ja ulkoisista prosesseista. Transidentiteetin kehittymisen keskiössä on olla oma itsensä, mutta transihmisillä prosessi on monivaiheinen ja sisälsi transnuorten kuvaamana transidentiteetin ymmärtämisen vaiheittain tai välittömästi. Nuoret kertoivat transidentiteetin kehittymiseen liittyvän myös konkreettisia sukupuolenkorjauksen prosesseja. (Katz-wise ym. 2017, 252.) Levittin ja Ippoliton (2014, 22) haastattelututkimuksessa transihmiset taas kuvailivat sukupuoli-identiteettinsä kehittymistä jatkuvaksi prosessiksi, jossa he tutkivat yhä uudestaan käsityksiään sukupuolesta ja neuvottelevat niitä itsetuntoaan tukevaan muotoon. Transidentiteetin kehitykseen liittyi myös sukupuolinormatiivisuuden murtamisen kokemus, kokemus oman sukupuolen autenttisuudesta, moninaisten sukupuolesta viestivien tapojen löytäminen sekä tasapainon ja harmonian luominen oman sukupuolen ja yhteiskunnan sukupuolinormatiivisuuden välille (Levitt & Ippolito 2014, 27–28).

Levittin ja Ippoliton (2014, 12–13) tutkimuksessa kaikki 17 transosallistujaa olivat kokeneet sukupuolinormeihin mukautumisen välillisiä (media) ja välittömiä (läheiset) paineita. Näistä paineista seurannut sisäinen sukupuoli-identiteetin kanssa kamppailu usein piilotettiin, se jäi tiedostamatta tai tuotti hämmennystä. Myös Devorin (2004, 47–52) 14-vaiheisessa transidentiteetin kehittymisen mallissa korostuu kamppailu oman itsen ja yhteiskunnan sukupuolinormatiivisuuden välillä, johon kuuluu sekä omaan sukupuoleen että sukupuoleen käsitteenä liittyvää ahdistusta, hämmennystä ja vertailua (vaiheet 1–3). Äärimmillään tämä ristiriita johti Levittin ja Ippoliton tutkimukseen osallistuneilla siihen, että oma sukupuoli

koettiin vääränlaiseksi ja häiriintyneeksi, mitä pyrittiin ratkaisemaan pakonomaisin yrityksin omaksua oma syntymässä määritelty sukupuoli tai luomalla itsestä erillinen hahmo tai sivupersoonaa (Levitt & Ippolito 2014, 13–15). Transidentiteetin kehittymisestä on tutkittu haastatteleamalla retrospektiivisesti aikuisia transihmisiä tai transnuoria ja heidän vanhempiansa. Molemmissa tutkimuksissa vastaajat usein kuvailivat sukupuolinormien vastaisen käytöksen tulevan translapsilta ja -nuorilta luonnostaan. (Levitt & Ippolito 2014, 13, 22; Katz-wise ym. 2017, 252–254.)

Jotkut huoltajat kertoivat, että he olivat tulkinneet translapsensa lapsuudenajan aikaisia sukupuolinormien vastaisia sanallisia ilmauksia, käyttäytymisvihjeitä tai ulkonäköön perustuvia mieltymyksiä viitteiksi siitä, ettei heidän lapsensa identifioitu syntymässä määriteltyyn sukupuoleensa. Monet transnuoret (ja heidän huoltajansa) kertoivat myös transnuorten tyytymättömyyden ja epämukavuuden tunteista liittyen sukupuolisidonnaisiin fysiologisiin ominaisuuksiin tai puberteetin tuomiin kehon muutoksiin. Huomionarvoista on, ettei transnuorten puheesta välittynyt niinkään epävarmuus tai hämmennys omasta sukupuoli-identiteetistä, vaan harkitseva kritiikki binääristä sukupuolierottelua kohtaan. (Katz-wise ym. 2017, 252–253.)

Edellä mainitussa Devorin (2004, 47–52) transidentiteetin kehittymisen mallissa tiivistetään kolme ensimmäistä vaihetta ahdistuksen, hämmennyksen ja vertailun vaiheeksi. Seuraavia kolmea vaihetta (4–6) määrittää trans- tai muunsukupuolisuus-käsitteen löytäminen ja näiden identiteettien itselle sopivuuden selvittäminen tarkastelun, epäilyn ja kokeilun keinoin (Devor 2004, 52–55). Trans-termin ja vertaisryhmien tuen merkitys nousi esiin myös Levittin ja Ippoliton (2014, 17–21) haastattelututkimuksessa. Seuraavassa kolmen vaiheen kokonaisuudessa ensin saavutetaan varmuus transidentiteetistä ja sen pysyvyydestä (vaihe 7). Transidentiteetti on silti vielä hauras ja sitä työstetään etsimisellä tietoa ja hakemalla sosiaalista vahvistusta (vaihe 8). Lopulta transidentiteetti hyväksytään ja siitä kerrotaan muille (vaihe 9). (Devor 2004, 55–59.)

Transidentiteetin hyväksymisen jälkeen seuraa sukupuolenkorjaukseen liittyvät kaksi (vaiheet 10–11) vaihetta, ensin valmistautumisen ja transidentiteetin syventymisen vaihe ja sen jälkeen sukupuolenkorjaus (Devor 2004, 59–62). Transidentiteetin työstön ja sukupuolenkorjauksen aikana transidentiteetin voitiin kokea tuovan myös uudenlaisia paineita noudattaen korjatun sukupuolen normeja, jotka eivät välttämättä tuntuneet täysin omilta (Levitt & Ippolito 2014, 22–23). Haastattelututkimuksissa sukupuolenkorjaukseen sisältyvät sosiaaliset (nimen ja

pronominien) ja kehon muutokset koettiin kuitenkin merkityksellisiksi oman sukupuoli-identiteetin vahvistumiselle (Levitt & Ippolito 2014, 23–26; Katz-wise ym. 2017, 253–254). Sukupuolenkorjauksen jälkeen on kolme vaihetta (vaiheet 12–14), joiden aikana yksilö sekä hyväksyy sukupuolenkorjauksen lopputulokset että etsii omaa paikkaansa yhteiskunnasta transidentiteettiään peilaten. Alussa on integroitumisen vaihe, jolloin oma transidentiteetti pidetään salassa, mutta viimeisessä vaiheessa koetaan ylpeyttä omasta transidentiteetistä eikä sitä enää salailla. (Devor 2004 63–65.) Devourin (2004) transidentiteetin kehitysmallissa kehitys kuvataan jatkuvasti ja yksiviivaisesti etenevänä. Yleistettävyyteen pyrkivien mallien heikkous on, että ne pelkistävät ilmiöitä. On tärkeää ymmärtää, että transihmisten sukupuoli-identiteetin kehittymiseen kuuluu useiden eri identiteettien vaiheita eikä kehitys ole aina lineaarista (ks. Levitt & Ippolito 2014, 23).

3.3 Vähemmistöstressi heikoman terveyden ja hyvinvoinnin selittäjänä

Ruotsalainen Richard Bränström (2018, 30–39) on muodostanut useiden eri tieteellisten lähteiden perusteella seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä koskevan terveystmallin, jonka keskiössä ovat yhteiskuntien rakenteelliset ja interpersoonalliset stigmaat, vähemmistöstressi, erilaiset ihmisen sisäiset ja ulkoiset käytösmallit sekä fysiologiset ihmisessä tapahtuvat prosessit (ks. Kuvio 1). Tänä päivänä selitysmalli, jossa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen suurempaa sairastumisriskiä perustellaan näiden ihmisryhmien leimaantumiseen liittyvällä vähemmistöstressillä, on saanut paljon tutkimustukea (Meyer, Garofalo & Makadon 2014; Johns ym. 2021; Singh, Meng & Hansen 2014; Mink, Lindley & Weinstein 2014). Esimerkiksi McBride (2021, 116) havaitsi kirjallisuuskatsauksessaan, että transnuorten verbaalisen ja fyysisen väkivallan kokemuksilla oli suoria negatiivisia vaikutuksia heidän psykososiaaliseen ja yleiseen, pitkän aikavälin terveyteensä sekä siihen, kuinka tyytyväisiä he olivat elämäänsä. Vähemmistöstressiin perustuva malli kehitettiin selittämään seksuaalivähemmistöjen ja -enemmistöjen välisiä mielenterveyden eroja, mutta myöhemmin malliin lisättiin sukupuolivähemmistöt ja sillä on alettu selittämään myös fyysisen terveyden eroja.

Stigmat ja aikaisemmista tutkimuksista löydetty transnuorten hyvinvointia ja terveyttä uhkaavat teemat

Mallin keskiössä olevalla vähemmistöstressillä tarkoitetaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kroonistunutta stressitilaa, jonka taustalla nähdään olevan yhteiskunnan rakenteellisista ja interpersoonallisista stigmaista johtuvat stressiä luovat,

eriarvoistavat ja/tai syrjivät käytännöt ja toimet. Rakenteellisiin stigmoihin kuuluvat syrjivä lainsäädäntö, kulttuuriset normit, yleiset asenteet ja hoidon saanti (ks. Kuvio 1). (Bränström 2018, 31.) Suomessa tällaiseksi voidaan lukea esimerkiksi se, että laki ei suojele intersukupuolisia lapsia heidän genitaaleihinsa kohdistuvilta kosmeettisilta leikkauksilta, vaikka asiasta on ollut paljon julkista keskustelua (ks. Oikarinen 2019, 34–37; Tunstall, Moore & Wahlert 2018; Lehtonen 2013, 43; Tiihonen 2017; Kalin 2021; Syrjänen, Oikarinen, Iivonen, Martiskainen & Pollari 2021; Lapsiasiavaltuutettu n.d.). Kulttuurisilla normeilla tarkoitetaan yhteiskuntien universaalina pidettävää heteronormatiivisuutta (Bränström 2018, 31; Ungdomsstyrelsen 2010). Yleiset asenteet taas heijastelevat kulttuurisia normeja eli ihmisten asenteet voivat kääntyä negatiivisiksi sellaisia ihmisryhmiä kohtaan, jotka eivät täytä normien vaatimuksia. Suomessa esimerkiksi vain noin puolet väestöstä kokisivat täysin mukavaksi tilanteen, jossa trans- tai intersukupuolinen henkilö olisi korkeimmassa valitussa poliittisessa asemassa tai oma lapsi seurustelisi trans- tai intersukupuolisen kanssa. Työtoverina trans- ja intersukupuolinen henkilö ei tuntunut yhtä epämukavalta kuin edelliset tilanteet, mutta silti vain kaksi kolmesta suomalaisesta vastasi kokevansa sellaisen työtoverisuhteen itselleen täysin mukavaksi. (European Commission 2019, 10–14.)

Bränströmin mukaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat henkilöt pelkäävät tulevansa sairaanhoidossa syrjityksi tai kohdatuksi epäasiallisesti, minkä vuoksi he eivät hakeudu hoitoon tai salaavat oman sukupuoli-identiteettinsä, jolloin he eivät saa potilaina parasta mahdollista hoitoa (2018, 31). Sukupuolivähemmistöillä liittyy hoidon saantiin Suomessa myös haaste, sillä saadakseen sukupuolenkorjausprosessiin liittyviä hoitoja potilas tarvitsee diagnoosin sukupuolikokemuksestaan. Niin sanotun transdiagnoosin laatimisessa halutaan poissulkea kaikki muut vaihtoehdot normista poikkeavalle sukupuolikokemukselle. Oleellista diagnoosin laatimisen kannalta on myös, että potilaalla on riittävän hyvä mielenterveys ja tukiverkosto. Transnuorten kohdalla tämä on erityisen tärkeää, sillä murrosikä on elämänvaiheena haastava myös ilman sukupuolenkorjausprosessin tuomaa laaja-alaista kuormitusta. (Kaltiala-Heino, Mattila, Kärnä & Joutsenniemi 2015.) Sukupuolenkorjaushoidot eivät siis ole Suomessa kaikille asianomaisille saavutettavissa.

Bränströmin terveystmallin (2008, 30–38) rinnalla esitellään myös kymmenen muun pohjoismaalaisen, transnuorten hyvinvointia selvittävän tutkimuksen ja raportin tuloksia (ks. Liite 1), jotka tukevat ja täydentävät terveystmallissa esitettyjä stigmoja, mekanismeja ja

terveysvaikutuksia⁹. Näistä kymmenestä tutkimuksesta tutkija löysi ja nimesi kahdeksan transnuorten hyvinvointia uhkaavaa tai heikentävää teemaa, jotka olivat *heikot sosiaaliset suhteet, sukupuoli-identiteetin salassapito, heikentynyt elämänlaatu, heikentynyt elämönhallinta, mielenterveysongelmat, heikentynyt fyysinen terveys, pelosta seurannut sosiaalinen eristäytyminen sekä väkivalta ja sen uhka*. Näitä teemoja avataan myöhemmin terveysmallin esittelyn yhteydessä mallin rakenteen kannalta loogisessa järjestyksessä.

Seuraavaksi palataan takaisin terveysmallin selittämiseen, jossa jäätiin siirtymään rakenteellisesta stigmasta interpersoonalliseen stigmaan. Bränströmin terveysmallin (2008, 30–38) mukaan yhteiskunnassa on seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvia stigmoja, joista seuraa näihin ihmisiin kohdistuvia mekanismeja, joista taas seuraa näissä ihmisissä ilmeneviä terveysvaikutteita. Mekanismit ja terveysvaikutteet vaikuttavat myös toinen toiseensa (ks. Kuvio 1). Sisällytin siis kymmenestä pohjoismaalaisesta tutkimuksesta löydetty transnuorten hyvinvointiin vaikuttavat tekijät terveysmallin stigma-mekanismi-terveysvaikutteet-jakoon ja esittelen ne tätä tukien ja täydentäen.

Interpersoonalliseen stigmaan kuuluu toisten ihmisten toteuttama syrjintä, väkivalta, kiusaaminen ja sosiaalinen eristäminen (ks. Kuvio 1). Huomionarvoista on, ettei nämä toimet rajoitu vain kouluun, vaan niihin voi törmätä spontaanisti missä vain ja tämä nousee esiin myös *väkivalta ja sen uhka teemassa* (Nationellt centrum för kvinnofrid 2018, 43–49; Zeluf ym. 2016, 182–183). (Bränström 2018, 32–34.) Ruotsalaiset transnuoret olivat esimerkiksi kokeneet koulun ulkopuolella cissukupuolisia vertaisiaan useammin fyysistä, henkistä ja seksuaalista väkivaltaa, väkivallan uhkaa, syrjintää ja (seksuaalista) häirintää (Ungdomsstyrelsen 2010; Folkhälsomyndigheten 2015, 33–34).

Interpersoonalliseen stigmaan liittyy myös toinen teema: *heikot sosiaaliset suhteet*. Siinä korostuvat syrjinnän, väkivallan, kiusaamisen ja sosiaalisen eristämisen lievemmat muodot eli hyväksynnän, kunnioituksen ja tuen puutteet. Näiden puutteiden vuoksi transnuorilla oli cisnuoria heikomman suhteet vanhempiinsa ja perheeseensä, useammin kokemuksia ystävien ja perheen negatiivisista suhtautumisista sekä vähemmän kokemuksia emotionaalisen tuen saamisesta (Alanko & Lund 2020, 9, 13; Siverskogin ja Måwen 2021, 37 mukaan Bindesbøl,

⁹ Siverskogin ja Måwen (2021) ruotsinkielistä kirjallisuuskatsausta käytetään toisen käden lähdeviittaamiseen kahden seuraavan alkuperäistutkimuksen kohdalla: Bindesbølin, Holmin, Johansenin, Laursenin ja Juelin (2015) LGBT-sundhed. Helbred og trivsel blandt lesbiska, bøsser, biseksuelle og transpersoner ja Eggebøn, Almlin ja Taylor Byen (2015) Skeiv på bygda (Kun KUN-rapport 2015:2). Tähän ratkaisuun päädyttiin alkuperäistutkimuksien julkaisukieliin, tanskan ja norjan ymmärtämiseen liittyvien haasteiden vuoksi.

Holm, Johansen, Laursen & Juel 2015; Ungdomsstyrelsen 2010, 31, 83). Transnuoret myös kokivat useammin yksinäisyyttä kuin cisnuoret (Anderssen, Sivertsen, Lønning & Malterud 2020, 4–6) eikä ystävien apuun luotettu yhtä lailla (Siverskogin ja Måwen 2021, 37 mukaan Bindesbøl ym. 2015). Haastattelututkimukset olivat yhdenmukaisia edellisten kanssa eli niissä korostuivat vanhempien vaikeudet hyväksyä ja kunnioittaa lapsensa sukupuoli-identiteettiä, erilaiset perheen sisäiset konfliktit sekä jopa ihmissuhteiden päättyminen (Ungdomsstyrelsen 2010, 59, 166; Siverskogin ja Måwen 2021, 21 mukaan Eggebø, Almlil, & Taylor Bye 2015). Heikkojen ihmissuhteiden on todettu heikentävän merkittävästi transnuorten hyvinvointia (Alanko & Lund 2020, 12).

Mekanismit

Stigmojen seurauksena syntyy erilaisia mekanismeja eli erilaisia ihmisen sisäisiä ja ulkoisia käytösmalleja sekä fysiologisia prosesseja. Kognitiivisiin ja emotionaalisiin käytösmalleihin kuuluu ylivarovaisuus, sisäistetty homo-/transfobia, jatkuva ajatusten ja ongelmien vatvonta sekä sosiaalinen eristäytyminen. (Ks. Kuvio 1.) Sukupuolivähemmistöön kuuluva lapsi tai nuori ikään kuin peilaa yhteiskunnan negatiivisia asenteita itseensä ja juuttuu niihin, minkä seurauksena hän aiheuttaa myös omalla toiminnallaan itselleen haasteita ja ongelmia. (Bränström 2018, 35–36; vrt. Mendoza-Denton, Downey, Purdie, Davis & Pietrzak 2022; Newcomb & Mustanski 2010; Hatzenbuehler, McLaughlin & Nolen-Hoeksema 2008; Hatzenbuehler, Nolen-Hoeksema & Dovidio 2009.) Tällaiseen käytösmalliin lukeutuu teema *pelosta seurannut sosiaalinen eristäytyminen*, jossa pelon taustalla voi olla koettua transkielteistä toimintaa tai tietoisuutta sellaisen kohtaamisen mahdollisuudesta. Jälkimmäisessä tilanteessa voidaan puhua ylivarovaisuudesta, sisäistetystä transfobiasta ja/tai jatkuvasta ajatusten ja ongelmien vatvonnasta, mikä ilmenee sosiaalisena eristytymisenä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että transnuorista noin 30–50 % on välttänyt ulosmenemistä pelon takia (Ungdomsstyrelsen 2010, 42, 86) ja 74 % 15–19-vuotiaista transnuorista on jättänyt osallistumatta erilaisiin aktiviteetteihin viimeisen vuoden aikana, koska he pelkäsivät tulevansa syrjityksi sukupuoli-identiteettinsä takia (Folkhälsomyndigheten 2015, 31).

Käytösmalleja (käytökselliset mekanismit) ovat identiteetin salassapito, päihteiden väärinkäyttö ja seksuaalinen riskikäyttäytyminen (Bränström 2018, 37–38; ks. Kuvio 1; Pachankis 2007, 329; Hall 2017; Hatzenbuehler & Pachankis 2016, 988). Teemojen *sukupuoli-identiteetin salassapito ja heikentynyt elämäntilanne* sisältö vastaa tällaisia

käytöksellisiä toimintamalleja. Suomalaisessa tutkimuksessa selvisi, että negatiiviset asenteet johtivat sukupuoli-identiteetin salaamiseen ja vain alle kolmasosa transnuorista oli avoimia transsukupuolisuudestaan (Alanko & Lund 2020, 13; vrt. Antikainen 2013, 273).

Heikentyneeseen elämäntapaan taas sisällytettiin transnuorten vaikeus ylläpitää arkisia, terveellisiä elämäntapoja (esimerkiksi riittävän unen saanti, säännöllinen ruokailurytmi, liikunta), päihteiden (riski)käyttö sekä seksuaalisen riskikäyttäytyminen (Ungdomsstyrelsen 2010, 39–41; Siverskogin ja Måwen 2021, 26 mukaan Eggebø ym. 2015; Jokela ym. 2020, 17–18, 20).

Tutkimuksissa on saatu laajaa tukea teorialle, että psykososiaalinen stressi eli esimerkiksi vähemmistöstressi voi vaikuttaa hermostoon, hormonaaliseen/endokriiniseen järjestelmään sekä immuunijärjestelmään. Pidetään mahdollisena, että edellä luetellut vaikutukset voivat osin selittää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen huonompaa terveyttä. On kuitenkin epäselvää, miten vähemmistöstressi vaikuttaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien fysiologisiin prosesseihin. (Bränström 2018, 38–39.)

Terveysvaikutukset ja terveismallin koonti

Edellä on käyty läpi stigmojen ja mekanismien välisiä kausaalisuhteita eli teoriaa, jonka mukaan stigmat aiheuttavat vähemmistöstressiä. Vähemmistöstressin seurauksena syntyy erilaisia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyviä mekanismeja, jotka voivat olla ihmisen sisäisiä (eivät välttämättä ole edes asianomaisen itsensä tiedostamia) ja ulkoisia käytösmalleja sekä fysiologisia ihmisessä tapahtuvia prosesseja. Mekanismeilla ja niihin vahvasti liittyvällä vähemmistöstressillä nähdään olevan negatiivisia terveysvaikutuksia, jotka jaetaan psyykkisiin ja fyysisiin. Psyykkiseen terveyteen kuuluvat masennus, ahdistus ja itsetuhoisuus ja fyysiseen taas heikentynyt itsearvioitu terveys, ylipaino, seksitaudit, heikentynyt toimintakyky ja erilaiset oireet kuten päänsärky ja uniongelmat. (Bränström 2018, 35; ks. Kuvio 1; ks. myös Pachankis 2007; Hatzenbuehler & Pachankis 2016; White Hugto, Reisner & Pachankis 2015; Allen ym. 2020, 361.)

Psyykkisen terveyden alle sisällytettiin teemat *heikentynyt elämänlaatu* ja *mielenterveysongelmat*. *Heikentynyt elämänlaatu* -teema ei asettaudu psyykkiseen terveyteen suoraan heikentämällä sitä, mutta sen nähdään pitkäaikaistuessaan altistavan psyykkisille sairauksille. Tähän tekijään nimittäin nähtiin kuuluvan transnuorten tyytymättömyys elämään (Jokela ym. 2020, 16; Anderssen ym. 2020, 4–6; Folkhälsomyndigheten 2015, 46), yhteen kuulumattomuuden tunteet, huonompi itsetunto (Ungdomsstyrelsen 2010, 58, 82; vrt.

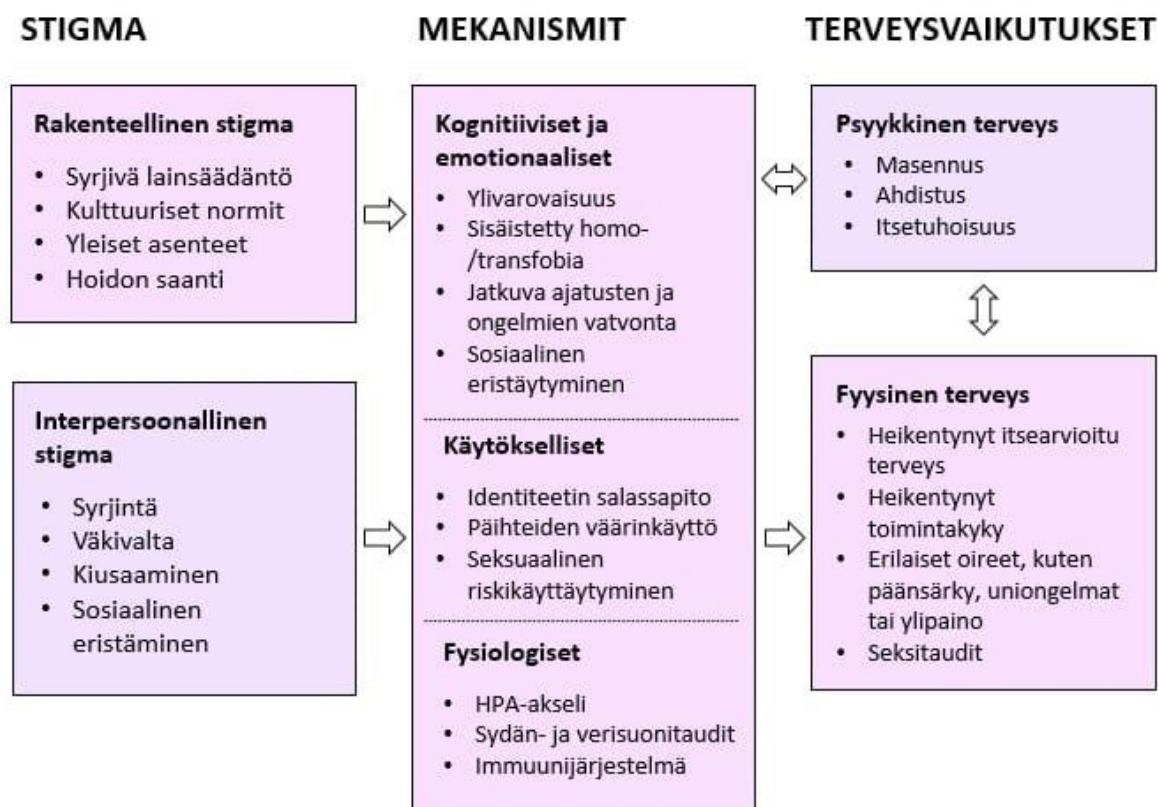
Antikainen ym. 2013, 271), koettu stressi (Siverskogin ja Måwen 2021, 20 mukaan Eggebø ym. 2015) sekä synkät tulevaisuudenkuvat (Durbeej ym. 2019, 4–5; Folkhälsomyndigheten 2015, 39) verrattuna muihin ryhmiin eli cisheteronuoriin ja seksuaalivähemmistöön kuuluviin nuoriin.

Mielenterveysongelmat-teema taas koostettiin terveystallin mukaisesti masennuksesta, ahdistuksesta ja itsetuhoisuudesta, joiden lisäksi teemaan otettiin mukaan itsearvioidun mielenterveyden ja mielenterveyssairauden vuoksi heikentynyt toimintakyky sekä ongelmallinen suhde syömiseen ja ruokaan. Transnuorten tulokset erottuivat näissä kaikissa osa-alueissa negatiivisesti verraten muihin nuoriin. (Jokela ym. 2020, 19–24; Ungdomsstyrelsen 2010, 35–38; Siverskogin ja Måwen 2021, 20 mukaan Bindesbøl ym. 2015; Siverskogin ja Måwen 2021, 21 mukaan Eggebø ym. 2015; Anderssen ym. 2020, 4–7; Durbeej ym. 2019, 4–6; Folkhälsomyndigheten 2015, 13; Zeluf ym. 2018, 185.) Oleellista on myös ymmärtää, että siinä missä kognitiiviset ja emotionaaliset mekanismit (ylivarovaisuus, sisäistetty homo-/transfobia, jatkuva ajatusten ja ongelmien vatvonta sekä sosiaalinen eristäytyminen) voivat heikentää psyykkistä terveyttä, heikentynyt psyykinen terveys voi myös altistaa tällaisten mekanismien käytösmalleille (Bränström 2018, 35).

Sukupuolivähemmistöjen fyysisestä terveydestä tiedetään huomattavasti vähemmän kuin psyykkisestä terveydestä. Kun lgbtq-yhteisön fyysistä ja/tai seksuaalista terveyttä on tutkittu, on se usein tehty pelkästään seksuaalivähemmistöjä tutkien (ks. Siverskog & Måwe 2021, 24–27; Apinarokon esiintyvyys Suomessa 2023.; Klamydian esiintyvyys Suomessa 2023; Kupan esiintyvyys 2023; Tippurin esiintyvyys Suomessa 2023). *Heikentynyt fyysinen terveys* –teeman yhteydessä tehtiin kuitenkin muutama löydös liittyen sukupuolivähemmistöjen fyysiseen terveyteen: transnuoret arvioivat yleisen terveytensä huonoimmaksi verrattuna muihin lgbtq-ryhmiin ja yli 70 % heistä oli kokenut kipua tai epämukavuutta viimeisen kahden viikon sisällä (Siverskogin ja Måwen 2021, 20, 25 mukaan Bindesbøl ym. 2015). Tämän lisäksi puolet 15–19-vuotiaista transnuorista ilmoitti, että heidän arjen toimintakykynsä on heikentynyt fyysisen tai mielenterveyssairauden vuoksi (Folkhälsomyndigheten 2015, 13). Fyysinen ja psyykinen terveys eivät olekaan toisistaan irrallisia, vaan ne vuorovaikuttavat keskenään (ks. Bränström 2018, 34–35; Konu 2002, 46).

Transnuorilla oli kuitenkin myös keinoja selvitä stigmaan ja vähemmistöstressin aiheuttamista mekanismeista, kuten syrjinnästä ja eristäytymisestä. Transnuoret kertoivat puolustaneensa rohkeasti ja suoraviivaisesti inklusion periaatetta opettajille ja koulun

hallinnolle sekä etsineensä/löytäneensä yhteyksiä tukeviin ja turvallisiin koulun henkilökunnan jäseniin ja vertaisiin. (Johns ym. 2021; Singh ym. 2014, 212.) Transnuorten muita yleisluonteisia selviytymisstrategioita olivat oman sukupuolen määrittely, mielenterveyshaasteiden tasapainottaminen ja tuen hakeminen perheeltä (Singh ym. 2014, 211–213).



Kuvio 1. Brantstörmin vähemmistöstressiin perustuva terveystalli ja sen tekijöiden väliset suhteet (2018, 30–39).

4 Opettaja–oppilas-suhde

Useissa tutkimuksissa positiivisen opettaja–oppilas-suhteen on todettu olevan merkittävä oppilaan tai opiskelijan kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä sekä yleistä hyvinvointia lisäävä tekijä (esim. Hamre & Pianta, 2006, 59; Van Petegem ym. 2008, 288; Johnson 2008, 395). Läheisellä opettaja–oppilas-suhteella on paitsi akateemisia myös muita positiivisia vaikutuksia lapsiin. He nauttivat enemmän koulusta ja tulevat paremmin toimeen vertaistensa kanssa. Lisäksi läheinen suhde luo turvaa pienille lapsille ja tukee heidän itsenäistä kasvuaan. (Hamre & Pianta 2006, 59; Lehtinen ym. 2016, 259.) Positiivisen opettaja–oppilas-suhteen nähdään muodostuvan tukevassa, oikeudenmukaisessa, yhteistoiminnallisessa ja sensitiivisessä vuorovaikutuksessa (Hamre & Pianta 2006; Van Petegem ym. 2008; Johnson 2008; Danielsen ym. 2009; King ym. 2006; Ireson & Hallam 2005; Jiang ym. 2013; Samdal ym. 1998; Tomy & Cummins 2011; Verkuyten & Thijs 2002; Konu 2002; Hoy & Hannum 1997; Janhunen 2013; Linnakylä 1993; Lehtinen ym. 2016).

4.1 Vuorovaikutuksen kolme toimintapiiriä

Pianta ja Hamre (2009, 35–38) ovat jaotelleet opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen laatua kolmeen eri toimintapiiriin. Nämä piirit ovat emotionaalinen tuki, luokkahuoneen organisaatio ja oppimiseen ohjaava tuki. Emotionaaliseen tukeen lukeutuu luokkahuoneilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja oppilasnäkökulmien huomioiminen. Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan opettajan kykyä huomata ja vastata oppilaiden avun- tai tuentarpeen vihjeisiin. Luokkahuoneen organisaatioon kuuluu luokanhallinta, produktiivisuus ja opetusformaatit. Oppimiseen ohjaavaan tukeen taas kuuluu menettelyt ja taidot, sisällön ymmärtäminen, analyysi ja ongelmanratkaisu sekä palautteen laatu. Opettajat, jotka ilmaisevat emotionaalista lämpöä ja hyväksyntää sekä ovat saatavilla henkilökohtaiseen kanssakäymiseen, edistävät tukevaa opettaja–oppilas-suhdetta (Hamre & Pianta 2006, 60).

Tässä tutkimuksessa ei olla niinkään kiinnostuneita oppimiseen tähtäävästä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta, sillä transnuorten kritiikki opettajien suhteen ei ole juurikaan kohdistunut heidän luokanhallintaansa tai oppimiseen ohjaavaan tukeensa, vaan emotionaalisen tuen puutteeseen (ks. Sausa 2005; McBride & Neary 2021; McGuire ym. 2010; Bower-Brown ym. 2021; Grossman & D’augelli 2006; Taylor & Peter 2011; Peter ym. 2021; Greytak ym. 2016; Kosciw ym. 2020; Kurian 2020; McBride 2021; Bradlow ym. 2017; Wernick ym. 2014; Jones & Hillier 2013; Ullman 2017; Allen ym. 2020; Jokela ym. 2020; Alanko 2013; Lehtonen 2003; 2014; 2018; Berg & Kokkonen 2020a; Laiti ym. 2021; Huotari

ym. 2011). Pahimmillaan erittäin negatiivinen opettaja–oppilas-suhde voi toki näyttäytyä myös oppitunneilla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa niin, että opettaja esimerkiksi puuttuu jonkin oppilaan käytökseen muita herkemmin (luokkahuoneen organisaatio) (ks. Peter ym. 2021, 58). Ei tietenkään ole mahdotonta, että erittäin negatiivinen opettaja–oppilas-suhde voisi näkyä opettajan haluttomuutena tarjota oppimiseen ohjaavaa tukea jollekin oppilaille, mutta tällaisesta ei ollut mainintaa aikaisemmissa tutkimuksissa.

4.2 Suhteen pääkomponentit

Hamre ja Pianta (2006, 60–62) ovat jatkojalostaneet Piantan (1999) kehittämää opettaja–oppilas-suhteen käsitteellistä mallia, jonka he esittävät seuraavasti: opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin vaikuttavat pääkomponentit ovat (1) suhteen osapuolten yksilölliset piirteet ja heidän käsityksensä suhteesta, (2) prosessit, joissa informaatiota välitetään osapuolten kesken ja (3) suhteen ulkopuoliset, yhteisöjen vaikutteet. Yksilöllisiin piirteisiin kuuluvat niin biologiset (esimerkiksi oletettu sukupuoli, temperamentti, genetiikka ja stressinsietokyky) kuin kehityksellisetkin (esimerkiksi persoonallisuus, itsetunto ja sosiaaliset taidot) tekijät. Yksilöillä on myös erilaisia oletuksia suhteen toisesta osapuolesta sekä suhteesta itsestään. Opettaja ja oppilas siis tuovat suhteeseen mukanaan omat ulospäin näkyvät ominaisuutensa, tarpeensa, oman henkilö- ja kokemushistoriansa sekä näiden muovaamat käsityksensä. Samalla he peilaavat suhteen toista osapuolta ja itse suhdetta näiden tekijöiden kautta.

Opettajien ominaisuudet ja heidän oppilaitaan koskevien käsitysten onkin osoitettu vaikuttavan opettaja–oppilas-suhteeseen (Saft & Pianta 2001). Esimerkiksi opettaja–oppilas-suhteen on todettu olevan positiivisempi työillä kuin pojilla (Baker 2006, 218–221; Hamre & Pianta 2006, 61; Saft & Pianta 2001, 133–136; Hughes, Cavell & Willson 2001, 295; Gehlbach, Brinkworth & Harris 2012, 697–699; Lehtinen ym. 2016, 258). Muun muassa sukupuolen on siis todettu vaikuttavan opettaja–oppilas-suhteeseen, mutta samankaltaista, kvantitatiivisesti mitattua tietoa ei ole transoppilaiden opettaja–oppilas-suhteista, joiden sukupuoli on kuitenkin monella tapaa moninaisempi. Voidaan siis olettaa, että sukupuoli on vaikuttava tekijä myös transoppilaiden opettaja–oppilas-suhteissa, kuten myös monet laadulliset tutkimukset ovat osoittaneet (ks. Sausa 2005; McBride & Neary 2021; Bower-Brown ym. 2021; Peter ym. 2021; Greytak ym. 2016; Kurian 2020; McBride 2021; Bradlow ym. 2017; Alanko 2013; Lehtonen 2003; 2014; 2018; Berg & Kokkonen 2020a; Laiti ym. 2021; Huotari ym. 2011), mutta yleistyksiä heidän suhteistaan ei voida tehdä.

Opettaja–oppilas-(vuorovaikutus)suhteita tarkastelleissa tutkimuksissa on löydetty opettajien ja oppilaiden käsitysten välillä eroavaisuuksia (Poulou 2017, 430–434; Khine & Atputhasamy 2005, 6–7). Khinen ja Atputhasamyn (2005, 6–7) tutkimuksessa opettajat pitivät itseään oppilailleen ystävällisempinä, avuliaampina ja ymmärtäväisempinä kuin mitä heidän oppilaansa raportoivat. Opettajilla oli siis oppilaita positiivisempi kuva itsestään. Poulou (2017, 434) pohtiikin tätä käsitysten yhdenmukaisuuden puutetta opettajien ihanteiden näkökulmasta lainaten Wubbelsia (1992). Hän esittää mahdolliseksi selitysvaihtoehdoksi, että opettajien ihanteet vääristävät opettajien tapaa raportoida vuorovaikutuksestaan, jolloin raportoinnit eivät vastaakaan heidän todellista toimintaansa.

Hughes ja kollegat (2001, 289–292) esittävät aikaisempaan tutkimukseen vedoten, että oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin vaikuttavat kolmenlaisista suhteista tehdyt havainnot. Havaintoja vertaisista tehdään (1) suorissa, kahdenkeskisissä suhteissa, (2) havainnoijan ulkopuolisista, vastavuoroisista vertaissuhteista ja (3) opettaja–oppilas-suhteesta. Opettajan roolin merkitys nousee esiin ajatuksessa, että oppilaiden voi olla jopa helpompaa ja ominaisempaa tehdä havaintoja tietystä oppilaasta tämän ja opettajan välisen vuorovaikutuksen perusteella. Tämän vuorovaikutuksen laadun pohjalta oppilaat arvioivat vertaistensa ominaisuuksia ja pidettävyyttä, mikä voi vaikuttaa myös oppilaiden myöhäisempiin tulkintoihin tiettyjen oppilaiden käytöksestä tai pidettävyydestä. Esimerkiksi Hughes ja kollegat (2001, 292) referoivat Taylorin (1989) tutkimustuloksia, joissa löydettiin, että vertaistensa hylkäämäksi tulleilla oppilailla oli huomattavasti pienemmät todennäköisyydet pysyä vertaistensa hylkäämänä, jos opettaja piti heistä, kuin tilanteissa, joissa opettaja ei pitänyt heistä. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella ja erityisesti opettajalla tässä suhteessa näyttäisi olevan siis merkitystä oppilaiden välisiin vertais- ja kaverisuhteisiin ja parhaimmillaan positiivinen opettaja–oppilas-suhde voi suojata näissä suhteissa ilmeneviltä haasteilta (Lehtinen ym. 2016, 258–259), joita transnuoret myös usein raportoivat (ks. Alanko & Lund 2020; Siverskogin ja Måwen 2021, 37 mukaan Bindsbøl ym. 2015; Ungdomsstyrelsen 2010; Anderssen ym. 2020; Sausa 2005; McGuire ym. 2010; Bower-Brown ym. 2021; Jones & Hillier 2013; Shelton & Lester 2018; Toomey ym. 2013; McBride 2021; Taylor & Peter 2011; Peter ym. 2021; Clark ym. 2014; Greytak ym. 2016; Kosciw ym. 2020; Bradlow ym. 2017).

Palaan takaisin Hamren ja Piantan (2006, 62) opettaja–oppilas-suhteen käsitteelliseen malliin. Edellä kävin läpi, että opettajan ja oppilaiden yksilölliset piirteet ja heidän käsityksensä toisistaan ja itse suhteesta vaikuttavat opettaja–oppilas-suhteen laatuun. Näiden lisäksi siihen

vaikuttaa osapuolten välillä tapahtuva vuorovaikutus. Hamre ja Pianta (2006, 62) puhuvat palautekehistä, joka luo käsitteenä mielikuvan, että vuorovaikutuksen keskiössä olisi opettajan oppilaalla antama pedagoginen palaute, joka liittyy hänen käyttäytymiseensä tai pärjäämiseensä akateemisessa instituutiossa. He kuitenkin käsittävät nämä opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutustilanteet laajemmin, erilaisia suhdemerkityksiä sisältäviksi prosesseiksi. Suhteen kannalta tärkeimmät viestit voivat olla jotain muuta kuin tosiasiallisesti lausuttuja sanoja tai tehtyjä tekoja. Oleellista viestin välittämisessä on myös sen laatu ja tapa, esimerkiksi äänensävy, asento ja läheisyys sekä toiminnan ajoitus, satunnaisuus ja vastavuoroisuus. Opettaja–oppilas-suhteen ulkopuolisten vaikutteiden tunnustamisen keskiössä on ymmärrys, että opettajat ja oppilaat eivät vaikuta eristyksissä, vaan he ovat osa laajempaa kouluyhteisöä sekä koko yhteiskuntaa, joissa vallitsee tietynlaiset ilmapiirit. Kouluyhteisöjen ilmapiirissä voi olla suhteellisen suurtakin vaihtelua ja ne voivat olla myös omalaatuisia. On kuitenkin vaikeaa sanoa, miten erilaiset ilmapiirit vaikuttavat opettaja–oppilas-suhteisiin ja, miten taas opettaja–oppilas-suhteet vaikuttavat koulun ilmapiiriin. Joka tapauksessa ulkoisia vaikutteita on olemassa eikä ole syytä ajatella, että opettaja–oppilas-suhteet olisivat niille immuuneja.

4.3 Suhteeseen vaikuttavat tekijät koottuna

Murray ja Pianta (2007, 107–110) ovat myös jaotelleet opettaja–oppilas-suhteeseen vaikuttavia tekijöitä. Heidän jaottelussaan yhdistyy edellä esitellyn Piantan ja Hamren (2009, 35–38) ajattelu opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen kolmepiirisyydestä (emotionaalinen tuki, luokahuoneen organisaatio ja oppimiseen ohjaava tuki) ja edellä esitellyn Hamren ja Piantan (2006, 60–62) idea opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin vaikuttavista pääkomponenteista (suhteen osapuolten yksilölliset piirteet ja heidän käsityksensä suhteesta, prosessit, joissa informaatiota välitetään osapuolten kesken ja suhteen ulkopuoliset, yhteisöjen vaikutteet). Murrayn ja Piantan (2007, 107–110) mukaan opettaja–oppilas-suhteeseen vaikuttavat (1) organisaatorakenteet ja -resurssit, (2) luokahuonerakenteet ja -käytänteet, (3) opettajan uskomukset, käyttäytyminen ja toimet sekä (4) yksilölliset taidot kehittää prososiaalisia suhteita.

Organisaatorakenteisiin ja –resursseihin sisältyy edellä käyty ajatus kouluyhteisöjen ilmapiireistä ja arvoista. Lisäksi siihen sisältyvät kouluarjen järjestämiseen liittyvät ratkaisut, kuten luokkakoot ja aikataulut. Luokahuonerakenteisiin ja -käytänteisiin liittyvät kysymykset luokkahuoneiden sisällä vallitsevista ilmapiireistä, rutiineista ja sosiaalisia taitoja

kehittävästä työskentelymenetelmistä. Keskiössä on luokassa tapahtuva vuorovaikutus, jossa on huomioitu kolmepiirisuus eli oppilaita tuetaan emotionaalisesti, heitä ohjataan toimimaan tarkoituksenmukaisesti luokkahuoneessa ja heitä ohjataan sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Murray & Pianta 2007, 107–109.) Edellä esiteltiin, miten opettajien ja oppilaiden yksilölliset piirteet ja käsitykset vaikuttavat opettaja–oppilas-suhteeseen sekä, millainen opettajan toiminta ja vuorovaikutus tukee opettaja–oppilas-suhteita. Murray ja Pianta (2007, 109) lisäävät, että oppilaiden erilaiset vaikeudet koulussa vaikuttavat negatiivisesti opettajan asenteisiin kyseenomaisia oppilaita kohtaan, mikä heijastuu suoraan opettajien negatiivisempana käytöksenä näitä oppilaita kohtaan. Transoppilaat kokevat cissukupuolisia oppilaita useammin psyykkisiä ja sosiaalisia haasteita (esim. Alanko & Lund 2020), jotka voivat näkyä myös koulussa. Lisäksi transoppilaat kokevat suoraan koulunkäyntiin liittyviä haasteita (esim. Jokela ym. 2020). Transoppilaiden kokemat haasteet siis voivat vaikuttaa negatiivisesti opettajien ja transoppilaiden välisiin suhteisiin.

Murray ja Pianta (2007, 109) nostavat esiin opettajien omien käsitysten ja niiden vaikutusten kriittisen reflektoinnin, positiivisen palautteen antamisen, emotionaalisen lämmön ja tuen tarjoamisen, korkeiden odotusten ylläpitämisen, persoonallisen osallisuuden ja kahdenkeskisten tapaamisten järjestämisen tärkeyden opettaja–oppilas-suhteiden kannalta. Hamre ja Pianta (2006, 65–66) pitävät myös edellä kuvatun tyylistä opettajan toimintaa tärkeänä opettaja–oppilas-suhteelle. Lisäksi heidän mukaansa opettaja–oppilas-suhteita voisi kehittää seuraavanlaisin keinoin: opettajien ja oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemisella (erilaisin toimenpideohjelman), koulunkäynnin ulkopuolisten keskusteluaikojen tarjoamisella oppilaille, opetussisältöjen sitomisella oppilaille merkityksellisiin aiheisiin sekä opettajan odotusten ja välittämisen selkeällä sanoittamisella ja viestimisellä (opettajan johdonmukaisuus, oikeudenmukaisuus, positiivisuus ja lämminhenkisyys). Luokkahuoneen ulkopuolisen kommunikaation tärkeys nousi esiin myös Dobranskyn ja Frymierin (2004) artikkelissa.

Viitaten Ainsworthin, Bleharin, Watersin ja Wallin (1978) opettaja–oppilas-suhteen teoreettiseen malliin toteavat Murray ja Pianta (2007, 106), että lämpö ja luottamus (tunneulottuvuus) yhdistettynä avoimeen viestintään, opetukseen ja positiiviseen osallistumiseen (osallistuvan käyttäytymisen ulottuvuuteen) auttavat pieniä lapsia kehittämään kognitiivisia kuvauksia suhteistaan opettajiin, jotka muistuttavat turvallisia huoltaja–lapsisuhteita. Lisäksi he totesivat, että näiden kuvausten laatu voi vaikuttaa oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisen terveyteen. Huomionarvoista on myös, että

oppilailla on positiivisempi käsitys opettajista, jotka ovat sitoutuneita myös oppilaiden sosiaaliseen ympäristöön ja, jotka ovat kiinnostuneita oppilaiden jakamasta tiedosta (Hamre & Pianta, 2006, 62).

Palataan takaisin Murrayn ja Piantan (2007, 107–110) opettaja–oppilas-suhteisiin vaikuttaviin tekijöihin ja sen viimeiseen kategoriaan: yksilöllisiin taitoihin kehittää prososiaalisia suhteita. Luokkahuonerakenteisiin ja -käytänteisiin liittyvät sosiaalisia taitoja kehittävät työskentelymenetelmät, joita voidaan kutsua sosiaalisten taitojen implisiittiseksi opettamiseksi. Yksilöllisiin taitoihin kehittää prososiaalisia suhteita sisältyy kuitenkin ajatus myös sosiaalisten taitojen eksplisiittisestä opettamisesta. Sosiaalisten taitojen kehittämiseen kuuluu muun muassa itsetietoisuuden ja itsehallintataitojen korostaminen, sosiaalisen tietoisuuden ja ihmissuhdetaitojen harjoittelu myönteisten ihmissuhteiden luomiseksi ja ylläpitämiseksi sekä vastuullisen käyttäytymisen huomiointi eri yhteyksissä ja yhteisöissä. (Murray & Pianta 2007, 109–110.)

Vaikka opettajilla on opettaja–oppilas-suhteessa valtaposition ja oppilailta puuttuvan aikuisen toimintakyvyn myötä enemmän mahdollisuuksia ja edellytyksiä toimia tässä suhteessa, oppilaat eivät suinkaan ole opettaja–oppilas-suhteessa passiivisia. Opettaja kantaa suhteesta kuitenkin päävastuun. Opetussuunnitelman mukaan opettajilla on esimerkiksi velvollisuus kannustaa ja tukea jokaista oppilasta omalla kasvun polullaan sekä saada oppilaille kuultu, arvostettu ja välitetty olo (POPS 2014, 15). Ei kuitenkaan ole mielekäästä, varsinkaan vanhempien oppilaiden kohdalla, että heille ei asetettaisi minkäänlaista vastuuta opettaja–oppilas-suhteen laadusta. Suhteet ovat aina vastavuoroisia, ja oppilailta edellytetään perusopetuksen arvoperustan mukaista toimintaa, mihin lukeutuu muun muassa pyrkimys säädellä ja kantaa vastuuta omasta toiminnasta sekä toimia oikein itseään, toisia ihmisiä (siis myös opettajaa) ja ympäristöä arvostaen (esim. POPS 2014, 16). Todellisuudessa oppilaiden toiminnassa eivät välttämättä aina näy nämä pyrkimykset eivätkä opettajat ole yli-ihmisiä, minkä vuoksi opettajan voi olla haastavaa muodostaa positiivista suhdetta oppilaaseen, joka ei pysty toimimaan tai on kieltäytynyt toimimasta pyrkimysten mukaisesti. Opettaja–oppilas-suhte on erilainen eri ikäisillä lapsilla ja opettajan rooli vaihtelee merkittävästi eri kouluasteilla. Opettajan ja tähän muodostetun suhteen merkitys on suurempi pienemmillä lapsilla ja se on laadultaan intensiivisempi ja lämpimämpi. Nämä suhteen ominaisuudet vähenevät lasten vanhetessa ja suhte muuttuu vastavuoroisemmaksi heidän sosiaalisten kykyjensä kehittyessä. Opettajan tuen tarve myös korostuu koulusiirtymissä. (Hamre & Pianta 2006.)

5 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus ei sijoitu selkeästi vain yhdelle tutkimuskentälle, vaan siinä yhdistyvät usean tutkimuskentän piirteet. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielmana tämä tutkimus on lähinnä kasvatussociologinen ja tukeutuu kasvatusta- ja koulutussociologiaan teorioihin. Sen aihe on relevantti myös sukupuolentutkimuksen tieteenalalle. Tutkimuksen intressinä ovat sukupuolivähemmistöön kuuluvat lapset ja nuoret ja heidän kouluhyvinvointinsa, joka on aiheena monitieteinen. Myös esimerkiksi biologialla ja lääketieteellä on paikkansa transihmisten kehityspsykologisen ja hyvinvointitutkimuksen kentällä, mutta tässä kasvatustieteen pro gradu –tutkielmassa niiden näkökulma on tietoisesti rajattu pois.

Tutkimusaiheena on translasten ja –nuorten kouluhyvinvointi ja tarkastelunäkökulmaksi on valittu opettajien ja oppilaiden väliset suhteet kouluhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Aikaisemmin on mainittu, että transtutkimus on ollut melko yksipuolista ja rajoittunut koulun viitekehäksessä transoppilaiden ja -opiskelijoiden oman koulunsa kouluilmapiiriin, vertaisiin ja opettajiin liittyvien koulukokemusten selvittämiseen haastattelumenetelmin. Tämä tutkimus pyrkii laajentamaan kenttää kartoittamalla opettajien näkemyksiä valmiuksistaan kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja opiskelijoita sekä toteuttaa sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta. Tämä tarjoaa otollisen alustan oppilaiden ja opettajien käsitysten ja kokemusten vertailulle. Valmiuksilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan termien laajaa tietämistä, positiivisia asenteita transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, positiivisia käsityksiä transoppilaiden tukemisesta ja sukupuolitietoisuudesta, vähäisiä koettuja haasteita sekä kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista.

Toteuttamistavaltaan ja tutkimusstrategialtaan tämä tutkimus on perinteinen survey-tutkimus eli kyselylomaketutkimus, jossa tietoa kerätään standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä. Perinteisesti kvantitatiivisen aineiston avulla pyritään selittämään, kuvailemaan ja vertailemaan ilmiöitä, mutta aiheen tuoreuden vuoksi tutkimukseni tarkoituksena on myös kartoittaa ilmiöitä. Kartoittavassa tutkimuksessa tärkeää ovat avoimuus aineistosta esiin nousevia näkökulmia ja ilmiöitä kohtaan, kokeiluluonteinen asenne ja halu etsiä ja löytää uutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 130–135.)

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää opettajien valmiuksia kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaita ja opiskelijoita sekä toteuttaa sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta. Tutkimuskysymyksiksi on asetettu seuraavat:

1. Miten opettajat tuntevat sukupuolivähemmistöihin liittyvää termistöä?

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla hypoteesin asettaminen ei ole perinteisessä mielessä mahdollista, sillä vastaavaa aikaisempaa tutkimusta ei löydetty, poikkeuksena Salmisen (2015) pro gradu –tutkielma “What does this have to do with anything?” The correlation between proficiency in LGBTIQ-related vocabulary and attitudes towards LGBTIQ sensitive education: The case of teachers of English in Finland. Tutkielmassaan Salminen selvittää muun muassa, kuinka hyvin suomalaiset englanninopettajat hallitsevat englanninkielistä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyvää sanastoa. Siitä otettiin vaikutteita tähän tutkimukseen.

Salminen (2015) selvitti sanaston hallitsemista avoimin kysymyksin eli hän pyysi vastaajia määrittelemään valitut termit, minkä jälkeen hän myös arvioi vastauksien paikkansapitävyyttä ja kattavuutta verrattuna ennalta muodostamiinsa mallivastauksiin. Tämän tutkimuksen tutkijan arvion mukaan Salmisen (2015, 37–38) kysymät termit olivat suhteellisen haastavia ja niiden hallitseminen edellytti vastaajalta vahvaa ennako-osaamista aiheesta. Termit myös keskittyivät pääasiassa seksuaalivähemmistöihin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on termien tietämisen lisäksi tutkia muita opettajien valmiuksia, minkä vuoksi avoimien määrittelyjen keräämisestä luovuttiin, jotta kyselyyn vastaaminen ei olisi osallistujille liian kuormittavaa (ks. Kyselylomakkeen laatiminen).

Salmisen (2015, 37–62) tutkielmassa selvisi, että lähes kaikkien termien kohdalla vain pieni osa englanninopettajista osasi antaa täysin oikean vastauksen. Huomion arvoista on, että englanninopettajilta kysyttiin termejä kielellä, joka ei ollut heidän ensikielensä. Kyseiset opettajat uskoivatkin, että englannin kielen natiivipuhujat hallitsisivat kysytyt termit heitä paremmin (Salminen 2015, 62–64).

Oletetaan, että tässä tutkimuksessa opettajat raportoivat tietävänsä paremmin kysytyjä termejä kuin Salmisen tutkimuksessa, sillä ne kysytään opettajien otaksutulla ensikielellä ja täten niiden oletetaan olevan opettajille tutumpia. Salmisen (2015, 37–62) tulosten valossa on myös oletettavissa, että opettajien termien tietämys vaikuttaisi heikommalta, jos heitä pyydetäisiin määrittelemään termit. Opettajat saattavat esimerkiksi tietää, minkälaista ihmistä tai ilmiötä termeillä kuvataan, mutta he eivät välttämättä osaa ilmaista tätä sensitiivistä kieltä käyttäen tai luonnehtia ilmiötä sen koko laajuudessa.

2. Millaisia asenteita opettajilla on sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan?

Asennemittari muokattiin Silveiran ja Goffin (2016) muodostamasta ja käyttämästä mittarista suomalaisen koulujärjestelmään soveltuvaksi. Heidän tutkimuksessaan yhdysvaltaisten musiikinopettajien vastauksien keskiarvo oli viisiportaisella Likert-asteikolla 2,29 eli opettajien asenteet transsukupuolilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan olivat suhteellisen positiivisia. Oletetaan, että suomalaisten opettajien asenteet sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan voivat olla jonkin verran positiivisempia kuin näillä yhdysvaltaisilla opettajilla. Vaikka Yhdysvalloissa on esimerkiksi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt erikseen huomioonottava kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (Gay-Straight Alliance) sekä laajemmassa mittakaavassa näille ryhmille tuotettua kulttuuria kuin Suomessa, samaan aikaan Yhdysvalloissa pidetään Suomessa suhteellisen tavallisina pidettyjä asioita tabuina, kuten alastomuutta ja seksuaalisuutta (esim. Davies 1982; Evans, Avery & Pederson 2000; Gudelunas 2005).

Yhdysvaltojen poliittinen kenttä on melko dikotomisesti ja tasaisesti jakautunut konservatiiveihin (Yhdysvaltain republikaaninen puolue) ja liberaaleihin (Yhdysvaltain demokraattinen puolue) (Federal Election Commission 2022, 5–6), jotka ovat käyneet 1960-luvulta lähtien aina tähän päivään asti kulttuurisotaa/kulttuurisotia (Ruotsila 2018, 151–152; Kantola 2017, 12–13; Hartman 2019, 38–39, 42–43). Protheron (2016, 9–13) mukaan kulttuurisodat ovat julkisia, yleisillä ja yhteiskunnallisilla foorumeilla tapahtuvia kiistoja, jotka koskettavat moraalisia, uskonnollisia ja kulttuurisia aiheita, kuten homoseksuaalisuutta ja transsukupuolisuutta. Kulttuurisodat linkittyvät ”oikeaan amerikkalaisuuteen” (truly American) eli näkemyseroihin siitä, kuka tai mikä on oikeanlaista amerikkalaisuutta, ja ne ovat kiivaita ja rajuja kiistoja, joihin liittyykin ajatus siitä, että vastapuoli ei ainoastaan ole eri mieltä, vaan sen aatteet ja tavoitteet muodostavat uhan koko *amerikkalaiselle* kansakunnalle. Tällainen kulttuurisotien keskiössä oleva retoriikka ja kärjistynyt vastakkainasettelu voidaan nähdä potentiaalisena kasvualustana ääri-ideologioille, mikä näkyneekin yhdysvaltaisten konservatiivien ”äärimmäisyytenä” verrattuna suomalaisiin konservatiiveihin. Tällaista ”äärikonservatismia” löytyy kuitenkin myös Suomesta, mutta vähemmissä määrin: Suomessa ei esimerkiksi tosissaan keskustella abortin sallittavuudesta, toisin kuin Yhdysvalloissa (vrt. Hallikainen 2022; Center for Reproductive Rights n.d.).

Yhdysvalloissa esiintyy myös huomattavasti uskonnollista konservatismia (esim. Shortridge 1976; Lienesch 1982; Phillips-Fein 2011). Näiden merkittävien kulttuurierojen vuoksi tässä tehdään ennako-oletus, että Suomi on asenteiltaan maltillisempi ja suopeampi ympäristö sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille ja että myös opettajien asenteiden voidaan siten olettaa olevan maltillisempia ja suopeampia sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan.

3. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa toimimisesta ja sukupuolitietoisuuden toteuttamisesta?

Useissa eri tutkimuksissa on havaittu, että opettajien asenteet, käsitykset ja uskomukset ovat ristiriidassa käytännön toimien kanssa. Yleisenä teemana näissä tutkimuksissa on ollut, että opettajat suhtautuvat sukupuolivähemmistöihin positiivisesti ja pitävät sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tasavertaisuutta ja tukemista tärkeänä kouluissa, mutta he eivät kuitenkaan raportoi yhtä lailla toteuttavansa transoppilaisiin kohdistuvia tukitoimenpiteitä (ks. Swanson & Gettinger 2016, 340–341; Taylor ym. 2016, 124–126; Greytak ym. 2016, 63–66). Tämän perusteella hypoteesiksi asetetaan, että opettajat suhtautuvat transoppilaiden kanssa toimimiseen ja sukupuolitietoisuuteen suhteellisen positiivisesti, mutta tämä ei välttämättä näyttäyty samanalaisena toiminnan tasolla. Taylorin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016, 124–126) opettajat suhtautuivat positiivisemmin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yleisiin oikeuksiin ja tasavertaisuuteen kuin näiden vähemmistöjen erikseen kouluissa huomioimiseen, minkä vuoksi oletetaan, että myös tässä tutkimuksessa opettajat suhtautuvat skeptisemmin positiiviseen erityiskohteluun kuin yleiseen huomioonottamiseen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa suurin osa opettajista on raportoinut, että heidän kouluissaan ilmenee transoppilaisiin kohdistuvaa koulukiusaamista. Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet, että heidän koulussaan puututtaisiin tähän kiusaamiseen tehokkaasti ja vain vähän yli puolet opettajista piti kouluaan turvallisena transoppilaille. (Taylor ym. 2016, 124–126; Greytak ym. 2016.) Oletetaan, että myös tässä tutkimuksessa monet suomalaiset opettajat raportoivat havainneensa transoppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista ja että kouluympäristön suopeuteen suhtaudutaan kriittisemmin kuin omaan toimintaan (vrt. Kyselylomakkeen luominen; Interactive & GLSEN 2005, 91).

Opettajien käsitysten ja kokemusten tutkimisen yhtenä osa-alueena oli selvittää, minkälaisia haasteita opettajat kokevat transoppilaiden kohtaamiseen tai sukupuolitietoisuuden opetukseen

liittyen. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat raportoineet tällaisiksi haasteiksi koulutuksen, tiedon, ajan ja sateenkaari-inkluusiivisen opetussuunnitelman puutteet (Swanson & Gettinger 2016, 339–340; Greytak ym. 2016, 73; Wright & Smith 2013, 8). Osa opettajista oli kokenut, että kouluihin on tunkeutunut kulttuuri, jossa ylläpidetään ahtaita näkemyksiä sukupuolen ilmaisuun liittyen. Lisäksi haasteiksi on koettu opettajakollegoiden konservatiivisuus, piilo-opetussuunnitelma ja ulkoa tulevat paineet, jotka johtuivat ympäristön ristikkäisistä näkemyksistä aiheeseen liittyen. (Pearce & Cumming-Potvin 2017, 81–82, 85–87; Bower & Klecka 2009; Meyer ym. 2016.) Oletetaan, että tässä tutkimuksessa opettajat kokevat joitain vastaavia haasteita, kuin on löydetty edellä aiemmissa tutkimuksissa.

4. Millaisia eroja vastaajien kesken on löydettävissä?

Kolbert kollegoineen (2015, 256) on havainnut, että seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat pitävät kouluympäristöjä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita tukemattomina kuin heidän heterokollegansa. Seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat eivät kuitenkaan yllättäen raportoineet havainneensa hetero-opettajia enempää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistunutta kiusaamista.

Seksuaalivähemmistöön kuulumisen uskotaan olevan merkittävä taustamuuttuja, joka selittää tukemiseen ja kiusaamiseen liittyviä muuttujia. Seksuaalivähemmistöön kuuluvien opettajien uskotaan suhtautuvan muita opettajia kriittisemmin kouluympäristön suopeamielisyyteen. Pidetään myös mahdollisena, että seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat raportoisivat havainneensa enemmän transoppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista kuin hetero-opettajat, sillä vaikka Kolbert ynnä muut (2015, 256) eivät saaneet tällaista tulosta, se oli ollut heidän ennakko-oletuksensa.

Hypoteesiksi asetetaan, että opettajan sukupuoli, poliittinen suuntautuneisuus, seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaaminen ovat yhteydessä ainakin opettajien asenteisiin transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan. Oletetaan, että naissukupuoli, poliittinen liberaalius, seksuaalivähemmistöön kuuluminen ja transläheisen omaaminen vaikuttavat positiivisesti opettajien asenteisiin, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on tehty kyseisiä löydöksiä (ks. Silveira & Goff 2016, 12–13; Scandurra ym. 2017, 253; Jones ym. 2021, 434–437.) Pidetään mahdollisena, että edellä mainitut taustamuuttajat voivat vaikuttaa positiivisesti myös muihin muuttujiin.

Opettajilta kerättiin henkilökohtaisten taustamuuttujien lisäksi niin sanottuja koulun taustamuuttujia, joissa kysyttiin tietoja liittyen kiusaamisen vastaisiin toimenpideohjelmiin,

opetussuunnitelmiin, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmiin sekä aiheesta saatuun koulutukseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin keskittyneet kiusaamisen vastaiset toimenpideohjelmat ja aiheisiin liittyvän koulutuksen saanti ovat positiivisesti yhteydessä opettajien asenteisiin, käsityksiin ja toimintatapoihin. Tällöin opettajat raportoivat muun muassa huomaavansa enemmän oppilaiden ennakkoluuloisia solvauksia, sitoutuvansa paremmin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemiseen sekä pitävänsä tätä tärkeämpänä. (Swanson & Gettinger 2016, 338–339; Greytak ym. 2016, 74 & 77.)

Yleisten kiusaamisen vastaisten toimenpideohjelmien on todettu myös sitouttavan opettajia enemmän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemiseen ja vähentävän näihin oppilaisiin kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa (Swanson & Gettinger 2016, 338–339; Kolbert ym. 2015, 257–258). Tosin pelkkä yleisen kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma ei ole näyttänyt edistävän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen tunnistamista tai mukavuutta puuttua näihin oppilaisiin kohdistuneeseen kiusaamiseen samalla tavalla kuin näihin aiheisiin keskittyneet toimenpideohjelmat (Greytak ym. 2016, 78–79). Suomessa ei ole seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin keskittyneitä kiusaamisen vastaisia toimenpideohjelmiä, mutta edellä esiteltyjen tulosten pohjalta pidetään mahdollisena, että yleinen kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma ja muut oppilaitoskohtaiset taustamuuttujat olisivat positiivisesti yhteydessä joihinkin muuttujiin.

5. Millaisia ovat muuttujien väliset suhteet?

Aikaisemmissa tutkimuksissa on löydetty useita eri muuttujien välisiä suhteita. Opettajien laaja tietämys aihepiiristä ja positiiviset asenteet seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä kohtaan ovat olleet positiivisessa yhteydessä sekä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisen tärkeäksi kokemiseen että sen toteuttamiseen (Swanson & Gettinger 2016, 338). Opettajat, jotka raportoivat opettajien ja oppilaiden tukevan enemmän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita, raportoivat myös havainneensa opettajien ja oppilaiden käyttävän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä halventavaa kielenkäyttöä sekä heihin kohdistuvaa kiusaamista ja seksuaalista häirintää (Kolbert ym. 2015, 254–255). Opettajien positiiviset käsitykset tukemisesta olivat siis yhteydessä heidän negatiivisempiin käsityksiinsä liittyen kouluympäristön suopeuteen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä kohtaan ja näiden kohtaamaan kiusaamiseen. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien

tukemiseen liittyvien esteiden määrä taas oli yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä lgbtq-oppilaiden tukemista pidettiin. Opettajat, jotka kokivat vähemmän tällaisia haasteita, pitivät seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemista tärkeämpänä kuin opettajat, jotka kokivat enemmän tukemisen haasteita. (Swanson & Gettinger 2016, 338.)

Edelliset tutkimukset antavat viitteitä, että muuttujien väliltä voitaisiin löytää erilaisia yhteyksiä. Tosin aikaisempien tutkimuksien muuttujat on muodostettu eri tavalla ja niitä on ollut vähemmän operoitavana, minkä vuoksi hypoteeseja ei voi asettaa suoraviivaisesti. Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin viittaavat, siihen että tässä tutkimuksessa voitaisiin löytää tietämys-, asenne-, tukemis- ja haastesummamuuttujien välisiä yhteyksiä tai että nämä summamuuttujat voisivat olla yhteydessä tutkimuksen muihin muuttujiin. Aineistosta on mahdollista löytää myös sellaisia muuttujien välisiä suhteita, joissa yhteys löydetään tässä mainitsemattomien muuttujien väliltä.

6 Menetelmä

Tämä tutkimus on pääasiassa kvantitatiivinen eli määrällistä tietoa keräävä. Tutkimus on myös moniluonteinen: sen tarkoituksena on kartoittaa, selittää ja kuvailla tutkittavia ilmiöitä. Kartoitavuus liittyy tässä tutkimuksessa vahvasti tutkimusaiheen vähäiseen tunnettavuuteen ja erityislaatuisuuteen. Kyselylomake on luotu pääasiassa ulkomaisten teorioiden ja aikaisemman tutkimuksen perusteella suomalaisen tutkimuksen puutteen vuoksi, mikä tekee tutkimuksen väistämättä kartoittavaksi (“katsotaan mitä tapahtuu”). Kartoittavallakin tutkimuksella on kuitenkin intentio: pyrkimys löytää uusia näkökulmia ja havaita uusia ilmiöitä. (Hirsjärvi ym. 2008, 133–135.)

Selittävyys on ominaista tutkimuksille, jotka kuuluvat kvantitatiivisen survey-tutkimuksen traditioon. Tämä tutkimus on tyypillinen kvantitatiivinen survey-tutkimus, sillä tutkimuksessa näkyvät seuraavat piirteet: tietystä ihmisjoukosta (peruskoulun ja lukion opettajista) poimittiin otosyksilöitä; aineisto kerättiin jokaiselta yksilöltä strukturoidussa muodossa (kyselylomake) ja kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiöitä (tilastolliset testit). Keskiössä on etsiä selityksiä tilanteille tai ongelmille kausaalisuhteiden avulla sekä tunnistaa todennäköisiä syy–seuraus-ketjuja. Tällöin aineiston analyysissa käytetään erilaisia tilastollisia testejä, esimerkiksi ryhmävertailu-, faktori-, regressio- ja klusterianalyysia, kuten tässä tutkimuksessa. Kuvailevuus taas tarkoittaa tässä tutkimuksessa yksinkertaistetusti sitä, että ei raportoida “pelkkiä lukuja”, vaan niiden takaa löytyviä merkityksiä pyritään avaamaan sanallisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134–139.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia ja looginen positivismi, joiden mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista eli suorista aistihavainnoista ja niistä tehtyihin loogisiin päättelyihin (Hirsjärvi ym. 2009, 139).

Käytännössä tällaisen objektiivisen todettavuuden saavuttaminen on kuitenkin haastavaa, kun tutkitaan asenteita, käsityksiä ja uskomuksia kyselylomakkeella, johon liittyy määrällisen mittarin rajallisuus ja väärinkäsitysmahdollisuudet (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 27). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on hypoteesien esittäminen, numeeriseen mittaamiseen soveltuvan aineiston kerääminen, muuttujien muodostaminen taulukkomuotoon ja aineiston saattaminen tilastollisesti käsiteltävään muotoon, päätelmien teko aineiston tilastolliseen analysointiin perustuen sekä teorioiden muodostaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 140–141). Teorialla tarkoitetaan tässä tapauksessa klassisen määrittelyn mukaista teoriaa, joka muodostuu joukosta lakeja, jotka systematisoivat jotakin ilmiöaluetta koskevat empiiriset

säännönmukaisuudet (Niiniluoto 1980, 193). Teoriat siis yleistävät ja pyrkivät esittämään empirian arkipäiväisen todellisuuden ylittävinä teorioina (Hirsjärvi ym. 2009, 141). Tässä tutkimuksessa teorioita muodostetaan luvussa 8 *Johtopäätökset ja pohdinta*.

6.1 Osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui 359 (N = 359) peruskoulun ja lukion opettajaa lähes Suomen jokaisesta maakunnasta sekä ainakin 20 eri kunnasta ja 70 eri koulusta. Kyselyyn vastanneista opettajista hieman yli 75 % oli naisia ja hieman alle 25 % miehiä. Loput (2,2 %) vastaajista vastasi sukupuolekseen muu tai en halua vastata. Sukupuolivähemmistöön kuuluvia vastaajia aineistossa oli vain vähän alle 2 % ja seksuaalivähemmistöön kuuluvia taas vähän yli 10 %. Vastaajat olivat siis pääasiassa cissukupuolisia heteroseksuaaleja eli tutkimusaiheena olevan vähemmistöryhmän ulkopuolelta. Vastaajista suuri osa taas tiesi jonkun läheisensä (47,9 %) ja/tai oppilaansa/opiskelijansa (66,9 %) kuuluvan sukupuolivähemmistöön. Nämä kontaktit sukupuolivähemmistöön kuuluvien ihmisten kanssa ovat saattaneet lisätä osallistujien intressiä vastata.

Vastanneiden opettajien viisi ikäryhmää olivat suurimmasta pienimpään seuraavat: eniten oli 50–59-vuotiaita (30,4 %), toiseksi eniten oli 30–39-vuotiaita (25,6 %), kolmanneksi eniten oli 40–49-vuotiaita (25,3 %), toiseksi vähiten oli 20–29-vuotiaita (12,3 %) ja vähiten oli 60–69-vuotiaita (6,4 %). 70 tai sen yli vuotta vanhoja osallistujia ei aineistossa ollut. Suurin ja kolmanneksi suurin ikäryhmä (40–59-vuotiaat) muodostivat yli 55 % aineistosta eli yleisin vastaaja oli keski-ikäinen (Nurmi ym. 2015, 178). Luokanopettajien eläkeiän keski-ikä on 60 vuotta ja lukion opettajien taas on 63–65 vuotta (ks. OAJ n.d.), minkä vuoksi 60–69-vuotiaiden ikäryhmän tulkitaan tässä aineisossa kuuluvan erilaiseen ikävaiheeseen eläköitymiseen orientoitumisen vuoksi. Vastaajien työskentelyvuodet opettajana mukailevat pitkälti heidän ikäryhmiänsä: vastaajat olivat useimmiten keski-ikäisiä eli heillä on ollut ikänsä puolesta mahdollista kerryttää suhteellisen pitkää työkokemusta ja näin he olivat myös tehneet. Vastaajat olivat useimmiten opettaneet joko 7–18 vuotta (30,4 %) tai 19–30 vuotta (33,4 %). Huomionarvoista kuitenkin on, että iältään nuoria aikuisia (20–39-vuotiaita, 37,9 %) (vrt. Pulkkinen 2023, 243–246) oli selvästi enemmän kuin tuoreita opettajia (alle 6 vuotta opettaneita, 25,9 %) ja eläkeikäisiä (60–69-vuotiaita, 6,4 %) taas vähemmän kuin yli 30 vuotta pitkän uran tehneitä (10,3 %) (ks. Liite 2). Tämä viittaa siihen, että aineistossa monet vastaajat ovat aloittaneet suhteellisen nuorena opettajanuran sekä jääneet tälle urapolulle.

Vastaajien opetusvuosien kategoriat muodostettiin Hubermanin (1992) opettajien urakehitystä käsittelevän teorian pohjalta.

Vastanneet opettajat sijoittuivat suhteellisen tasan kaikille kouluasteille: vastaajista 33,4 % oli alakoulun opettajia, 30,4 % lukion opettajia, 26,2 % yläkoulun opettajia ja 10 % yhtenäiskoulun (luokat 1–9) opettajia. Vastanneet opettajat edustivat myös suhteellisen tasaisesti koko maata: vastaajista 22,6 % opetti Uudellamaalla, 21,2 % Savo-Karjalassa, 16,7 % Pirkanmaalla, Keski-Suomessa ja Hämeessä, 14,5 % Pohjanmaalla, 12,5 % Varsinais-Suomessa ja Satakunnassa sekä 12,5 % Pohjois-Suomessa. Lisäksi vastanneista opettajista eniten (32,9 %) opetti yli 190 000 asukkaan kunnassa, toiseksi eniten (22,6 %) 80 000–189 999 asukkaan kunnassa, kolmanneksi eniten (22,3 %) 60 000–79 999 asukkaan kunnassa, toiseksi vähiten (13,9 %) 15 000–39 999 asukkaan kunnassa ja vähiten (8,4 %) 40 000–59 999 asukkaan kunnassa. Vastaajista siis yli puolet (55,5 %) opettivat Suomen kymmenessä asukasluvultaan suurimmassa kunnassa eli yli 80 000 asukkaan kunnassa (Tilastokeskus 2024).

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa määrällisesti yleistettävää tietoa, mitä haastattelu ei esimerkiksi mahdollista. Ilman tuota tavoitetta haastattelu olisi ollut luonteva aineistonkeruumenetelmä, sillä tutkimuksen aihe on vähän kartoitettu ja oli ennustettavissa, että se voisi herättää vastaajissa monitahoisia pohdintoja. Kyselylomakkeella ei pystytä tuomaan esiin tällaisten ajatuksien kirjoja. (Ks. Tähtinen ym. 2020, 27; Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Menetelmätriangulaatioon ei tässä tutkimuksessa päätetty mennä, jotta opinnäytetyö ei olisi suhteettoman laaja.

Tieteellisen kyselyn onnistuminen edellyttää tutkijalta karkeasti jaoteltuna neljän asian huomioimista: tutkijan pitäisi (1) perehtyä tutkimuksensa aihepiiriin riittävästi ennen kyselylomakkeen luonnostelun aloittamista, (2) suunnitella lomakkeensa huolellisesti ja kiireettömästi, (3) lomakkeen suunnittelussa ottaa huomioon vastaajaystävällisyys eli vastaajien aika, halu ja taidot vastata kyselyyn, (4) kysymyksenasettelussa ottaa huomioon tutkimusongelmat. (Posti- ja verkkokyselyaineiston kokoaminen; Kyselylomakkeen laatiminen.) Tässä tutkimuksessa on pyritty ottamaan nämä asiat huomioon, mutta kiire lomakkeen kanssa altisti suunnitteluvirheille. Tutkimuksen kartoittavan luonteen vuoksi jouduttiin myös joustamaan vastaajaystävällisestä lomakkeen pituudesta. Lomake oli hieman suositeltua pitempi, minkä voitiin olettaa karkottavan joitain vastaajia.

Vastaamishalukkuutta pyrittiin kuitenkin lisäämään muokkaamalla lomakkeen ulkoasusta mahdollisimman selkeä ja kiinnittämällä huomiota lomakkeen kokonaisrakenteeseen, sisällön loogisuuteen ja kysymysten rakenteisiin (ks. Kyselylomakkeen laatiminen). Ensimmäisenä lomakkeessa kysyttiin valittujen termien tietämyksestä, minkä jälkeen kysyttiin eräitä henkilökohtaisia ja oppilaitokseen liittyviä taustamuuttujia. Näihin osiin vastaamista pidettiin nopeana ja helppona, jolloin ne toimivat lämmittelykysymyksinä intensiivisempää pohdintaa vaatia kysymyksiä varten. Termien kysyminen piti sijoittaa lomakkeen alkuun myös siksi, että osa näistä termeistä selitettiin myöhemmin auki lomakkeessa. Tällä varmistettiin, että vastaajilla on riittävät tiedot vastata väittämiin. Taustamuuttujien jälkeen lomakkeessa oli asenneväittämien sarja, opettajien tärkeimpiin tehtäviin liittyvä kysymys, sukupuolivähemmistöjen kiusaamiseen liittyvät kysymykset sekä käsityksiä ja kokemuksia mittaavien kysymysten sarja. Käsityksiä ja kokemuksia mittaavien kysymysten sarjassa kysymykset olivat sijoitettu niin, että samaa muuttujaa mittaavat väittämät olivat sijoitettu peräkkäin. (Ks. Kyselylomakkeen laatiminen.) Lomakkeen lopussa oli kohta, johon vastaaja saattoi jättää vapaasti kommentteja aiheesta tai kyselystä. (Ks. Liite 3.)

Merkittävimmät haasteet liittyivät väittämien muotoiluun eli siihen minkälaista kieltä kysymysten laadinnassa käytettiin. Kielen pitäisi olla yksinkertaista, tarkoituksenmukaista ja täsmällistä (Kyselylomakkeen laatiminen). Jossain käänteisissä väittämissä jouduttiin kuitenkin tasapainottelemaan niiden kielellisen sujuvuuden ja luotettavuuden lisäämisen välillä. Vastausohjeista kunkin kysymystyyppin kohdalla pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeitä (Kyselylomakkeen laatiminen). Vastaajien taidot vastata kyselyyn otettiin myös huomioon selittämällä aihepiiriin liittyviä käsitteitä auki ja lisäämällä abstrakteihin, mahdollisesti vaikeasti hahmotettaviin väittämiin konkreettisia esimerkkejä sulkuihin. Esimerkit saattavat kuitenkin rajata vastaajan ajattelua pelkästään mainittuihin asioihin. (Kyselylomakkeen laatiminen.) Tämä tiedostaen esimerkkejä päädyttiin käyttämään kolmessa väittämässä, joissa niiden nähtiin eheyttävän ilmiötä koulukontekstiin eli tuovan esiin, miten ilmiöt saattavat esimerkiksi näkyä kouluarjessa. (Ks. Liite 3.)

Kysymyksenasettelussa pyrittiin käyttämään hienojakoista tarkkuustasoa ja avoimia kysymyksiä käytettiin vain silloin, kun siihen oli painava syy (Kyselylomakkeen laatiminen; ks. Liite 3).¹⁰ Vastauskaalojen valinnassa priorisoitiin tarkoituksenmukaisuutta, laajaa ja

¹⁰ Valitettavasti kyselylomake lähti levikkiin ennen sen lopullista tarkistusta ja siihen liittyviä mahdollisia muokkauksia, sillä osa rehtoreista lähetti kyselylomakkeen linkin opettajilleen ennen kaupungin tutkimusluvan varmistumista. Tämän vuoksi osa opettajista vastasi kyselyyn, jota ei ollut vielä korjattu niin, että kaikki

tarkkaa tulosten kuvailumahdollisuutta sekä tiedeperinteitä (Kyselylomakkeen laatiminen). Merkittävin skaalan valintapäätös liittyi tutkijan itse luomaan, käsityksiä ja kokemuksia selvittävän mittarin vastausskaalaan, josta päädyttiin tekemään Silveirn ja Goffin (2016) asennemittaria vastaava. Tämä skaala sisälsi ei samaa eikä eri mieltä -vastausvaihtoehdon, joka sijaitsi viisiportaisen Likert-asteikon keskellä eli sai arvon 3.

Kyselylomakkeen alussa pyrittiin korostamaan, että tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri vastaajan omista mielipiteistä, mikä on usein vastaajille helpompaa kuin yleisiin kysymyksiin vastaaminen. Tutkimuskohteen korostaminen on tärkeää myös siltä kannalta, että vastaajille yleisessä muodossa esitetyistä kysymyksistä voidaan saada kovin erilaisia tuloksia kuin jos samaa asiaa olisi mitattu yhdistämällä vastaajien omakohtaisia arvioita tilanteesta. Lisäksi kysymystenasettelussa pyrittiin välttämään reliabiliteettia heikentävää johdattelua. (Kyselylomakkeen laatiminen; ks. Liite 3.)

Aineistonkeruuta varten Suomen maakunnista tehtiin maakuntayhdistelmiä pyrkimyksenä saada lopputulokseksi maantieteellisesti ja kulttuurillisesti yhteneväisiä ryhmiä.

Maakuntayhdistelmiä muodostui kahdeksan, jotka olivat (1) Uusimaa, (2) Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Kymenlaakso, (3) Varsinais-Suomi ja Satakunta, (4) Pirkanmaa ja Keski-Suomi, (5) Pohjois-Savo ja Etelä-Savo, (6) Pohjois-Karjala ja Etelä-Karjala, (7) Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Keski-Pohjanmaa ja (8) Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu ja Lappi. Jokaisesta maakuntayhdistelmästä valittiin kolme suuruudeltaan vähintään taajaan asuttua kuntaa Tilastokeskuksen vuoden 2019 eduskuntavaalien äänestysprosenttien tilastotietokantaa hyödyntäen (ks. Suomen virallinen tilasto [SVT]: Puolueiden äänimäärä ja äänestysprosentti kunnittain eduskuntavaaleissa 2019 ja muutos edellisiin vaaleihin verrattuna).

Eduskuntavaalien äänestysprosentteja hyödynnettiin, jotta tutkimukseen valikoituvat kunnat muodostaisivat poliittisesti mahdollisimman heterogeenisen otoksen. Analyysivaiheessa näitä maakuntayhdistelmiä jouduttiin kuitenkin vielä yhdistelemään lisää riittävien ryhmäkokojen saamiseksi, mutta palaan tähän tarkemmin luvussa *6.3 Aineiston käsittely*.

Tarkkaa valikoimisstrategiaa ei avata, sillä maakuntayhdistelmien yhtenä tarkoituksena oli suojata niin yksittäisten vastaajien, koulujen kuin kuntienkin tunnistamattomuutta.

Valikoimisstrategiaa ohjasivat kuitenkin seuraavat (keskenään ristiriitaisetkin) ehdot: (1) jokaisessa valitussa kunnassa kannatetaan (prosentuaalisesti) vahvasti jotain suomenkielistä,

vastausvaihtoehdot olivat toisiaan poissulkevia (Kyselylomakkeen laatiminen). Myöhemmin lomake muokattiin sellaiseksi, että kaikki vastausvaihtoehdot olivat toisensa poissulkevia.

kannatusmäärältään isoa puoluetta (Vihreä liitto, Kansallinen Kokoomus, Suomen Sosiaalidemokraattinen Puolue, Perussuomalaiset, Vasemmistoliitto, Suomen Keskusta ja Suomen Kristillisdemokraatit), (2) näiden puolueiden tulisi olla edustettuna mahdollisimman tasaisesti valituissa kunnissa ja (3) maakuntayhdistelmien sisälle pyrittiin saamaan poliittista vaihtelua.

Poliittisista puolueista oltiin kiinnostuneita, sillä ulkomaalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että tutkimuksiin osallistuneet opettajat ja opettajaopiskelijat suhtautuvat positiivisemmin transoppilaisiin kuin he raportoivat poliittiseksi suuntautumisekseen jonkun muun kuin konservatiivisuuden (liberal, moderate tai progressive) (Silveira & Goff 2016 12–13; Scandurra ym. 2017, 253). Poliittisesti moninaisen aineiston ”haravointi” hyödyntämällä kuntien puoluekannatuseroja on perusteltua myös sen vuoksi, että suomalaisilla puolueilla on merkittäviä näkemyseroja liittyen seksuaali- ja sukupuoliyhteisöihin ja näistä aiheista on käyty kiivaita keskusteluja eduskunnassa. Esimerkiksi eduskunnan täysistuntojen puheenvuoroissa tasa-arvoista avioliittolakia ja translakia ovat vastustaneet pääasiassa kristillisdemokraattien, perussuomalaisen ja keskustan poliitikot. Ahkeria tasa-arvoisen avioliittolain ja translain puolustajia taas ovat olleet vasemmistoliiton, vihreiden ja kokoomuksen poliitikot. Myös sosiaalidemokraattien ja ruotsalaisen kansanpuolueen kansanedustajat ovat esittäneet tasa-arvoista avioliittolakia ja translakia puoltavia puheenvuoroja. (Eduskunta, PTK 132/2021/9 vp; Eduskunta, PTK 103/2020/5 vp; Eduskunta, PTK 154/2022/6 vp; Eduskunta, PTK 158/2022/3 vp; Korpela 2018.)

Tasa-arvoista avioliittolakia kannattivat lähes kaikki kokoomuksen, sosiaalidemokraattien, vihreiden, vasemmistoliiton ja ruotsalaisen kansanpuolueen edustajat. Keskuslaisista sitä vastusti kolmasosa ja perussuomalaisista sekä kristillisdemokraateista lähes kaikki. Translakia taas kannattivat kaikki sosiaalidemokraattien, vihreiden, vasemmistoliiton ja ruotsalaisen kansanpuolueen kansanedustajat. Keskustalaisista translakia vastusti hieman yli puolet ja kokoomuslaisista sitä vastusti noin neljäsosa. Kaikki perussuomalaiset ja kristillisdemokraatit vastustivat translakia. (Eduskunta, Istunto 9/17.02.2017; Eduskunta, Istunto 159/01.02.2023.)

Puolueiden äänestystulokset tasa-arvoisesta avioliittolaista ja translaista sekä tämän tutkimuksen tutkijan ja Korpelan (2018) tekemät johtopäätökset täysistuntojen puheenvuoroista ovat suhteellisen linjassa puolueiden kansanedustajien väittämään: seksuaalivähemmistöjen oikeuksista puhutaan liikaa suhtautumisen ja GAL–TAN-

ulottuvuus¹¹ mittausten kanssa (Neihum 2023; Isotalo & Järvi 2020, 175–176). Tosin näissä mittauksissa kokoomuksen kansanedustajat eivät vaikuta yhtä arvoliberaaleilta kuin tasa-arvoista avioliittolakia ja translakia käsittelevien täysistuntojen puheenvuoroissa. Näissä mittauksissa kokoomus ja keskusta on ryhmitelty vähemmistökyseksiin suhteellisen samalla tavalla suhtautuviksi: maltillisesti ja sisäisesti vaihtelevasti. Juvonen (2015, 110–116) tekee kuitenkin puolueiden välille eroa painottamalla kokoomuksen seksuaalivähemmistömyönteisiä kehityssuuntia ja kutsumalla keskustaa perinteisten perhekäsitysten puolustajaksi.

Joka tapauksessa edellisten perusteella voidaan sanoa, että puolueilla on suuria eroja arvoissa, kun ne sijoitetaan liberaali–konservatiivi-asteikolle. Suomessa ei kuitenkaan ole tapana puhua toisista puolueista liberaaleina ja toisista konservatiiveina. Suomalaiset puolueet eivät asetu kovin hyvin tällaiseen kaksijakoon, sillä suomalaiset puolueet ovat usein tällaista pelkistystä moniulotteisempia ja niiden sisäinen vaihtelu voi olla ajoittain melko suurtakin (esim. Juvonen 2015). Sen sijaan Suomessa on ollut tapana puhua vasemmistosta ja oikeistosta, mikä tosin on myös turhan pelkistävä jaottelu, sillä esimerkiksi arvoliberaalilla kokoomuksella on hyvinkin oikeistolaiset näkemykset talouspolitiikkaan (Nyt on oikea aika laittaa talous kuntoon: Kokoomuksen talouspoliittinen ohjelma 2023). Tässä tutkimuksessa opettajien poliittista suuntausta selvitetään vasemmisto–oikeisto-janalle tiedostaen sen pelkistävyys. Jaottelu on kuitenkin tuttu arkipuheesta, se ylittää puoluerajat ja täten puolueisiin liittyvät mielikuvat ja sen pohjalta on helppo toteuttaa tilastollista vertailua.

Lopulta aineistokseni valikoitui 24 kuntaa, niin että jokaisesta Suomen maakunnasta valikoitui vähintään yksi kunta. Tutkimuslupien kanssa meneteltiin kunkin kunnan ohjeistuksen mukaisesti. Kun tarkoituksena oli lähettää tutkimuslupapyyntö kaikkiin valikoitujen kuntien kouluihin, pois lukien päiväkotit-, erityis- ja vieraskieliset koulut, eikä vain yhteen kouluun, oli yleinen käytäntö, että rehtori ei voinut myöntää lopullista tutkimuslupaa ennen kuntaa. Rehtoreiden sähköpostiosoitteet etsittiin kuntien verkkosivuilta ja heille lähetettiin tutkimuslupapyyntö ja –seloste, kyselylomake tarkasteltavassa muodossa, tietosuojailmoitus ja kunnan myönteinen tutkimuslupapäätös (ks. Liite 3; Liite 4; Liite 5).

Kaikilta kunnilta saatiin myönteisen tutkimuslupapäätöksen, mutta kuudesta valikoituneesta kunnassa ei saatu lainkaan myönteisiä tutkimuslupapäätöksiä rehtoreilta. Tämän seurauksena

¹¹ GAL–TAN-ulottuvuus mittaa eri puolueiden kansanedustajien käsityksiä ideologisiin ja kulttuurisiin arvokonflikteihin. Näissä konflikteissa yhdistyvät asiakysymykset maahanmuutosta, ympäristöstä ja vähemmistöjen oikeuksista. (Isotalo & Järvi 2020, 174.)

valikoitiin kolme uutta kuntaa niistä maakunnista, joista oli pudonnut joko useampi tai merkittävä kunta. Näiden kolmen kunnan tutkimuslupien kanssa meneteltiin samalla tavalla kuin muidenkin kuntien kanssa. Tutkimusluvut myönnettiin, mutta yhdestä näistä kunnista ei saatu vastauksia (kyselylomakkeen vastaajamäärä ei lisääntynyt), jolloin vastauksia saatiin lopulta 20 eri kunnan opettajilta. Lisäksi on mahdollista, että rehtorit välittivät tutkimuksen kyselylomakkeen koulujensa opettajille, vaikka he eivät tästä tutkijalle ilmoittaneetkaan, jolloin vastauksia olisi saatu oletettua useammasta kunnasta ja/tai koulusta. Olikin tavallista, että tutkijaa ei informoitu kyselylomakkeen eteenpäin välittämisestä. Tätä havaintoa tukevat tutkijan lähettämät kysely-/muistutus sähköpostit, joiden vastauksissa rehtorit kertoivat välittäneensä lomakkeen opettajille jo ensimmäisen tutkimuslupapyynnön jälkeen. Täten vastauksia on voitu saada enimmillään 27 kunnasta, jokaisesta Suomen maakunnasta.

70 koulun rehtoreilta saatiin ilmoituksen, että he ovat välittäneet tutkimuksen kyselylomakkeen opettajilleen. Tämän lisäksi kyselyn välittämisestä oli sovittu 15 koulun rehtorin kanssa, mutta heiltä ei koskaan saatu varmistussähköpostia tästä. Tutkimusluvan myöntäneet rehtorit välittivät kyselyni koulunsa opettajille, mutta he eivät velvoittaneet näitä vastaamaan eli opettajien vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Aineiston kerääminen aloitettiin virallisesti 10.10.2022, kun ensimmäisestä kunnasta myönnettiin tutkimuslupa ja lopetettiin 9.1.2023 sulkemalla Webropol-kysely.

6.3 Aineiston käsittely

Kun aineiston keräämisen oli lopetettu Webropolissa, vietiin kerätyn aineiston tilastotieteelliseen SPSS Statistics -analyysiohjelmaan. Aineiston analyysin aloitettiin lisäämällä matriisiin uusi muuttuja: vastaajien id-numerot eli tunnukset, jotta tietyn vastaajan vastaukset pysyvät jonkin käsiteltävän ja tunnistettavan yksikön alla. Aineisto ei siirry Webropolista SPSS Statistics -ohjelmaan analyysivalmiina, vaan sitä pitää muokata monin eri tavoin ennen analyysien tekoa. Tunnusmuuttujan luonnin jälkeen muuttujille annettiin helposti tulkittavat nimet ja muuttujien eri arvoille taas kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoja vastaavat nimet.

Aineiston yleinen valmistelu, muokkaaminen ja kuvailu

Muutama rehtori oli jakanut kyselyn opettajille, vaikka heiltä oli vasta kysytty alustavaa tutkimuslupaa kunnalle lähetettävää tutkimuslupahakemusta varten. Tutkija ei siis ollut vielä tässä vaiheessa varautunut siihen, että kyselyn pitäisi olla valmis jakelua varten. Kyselyn

neljää väittämää jouduttiinkin muokkaamaan niiden kaksoismerkityksen vuoksi. Muokkaus tapahtui sen jälkeen, kun kyselyyn oli jo tullut vastauksia 28 opettajalta. Näiden 28 vastaajien vastaukset kyseisissä väittämissä päätettiin poistaa aineistosta manuaalisesti, sillä heidän vastauksiaan vanhoihin, huonommin muotoiltuihin väittämiin ei olisi voitu pitää yhtenevinä uudelleenmuokattuihin väittämiin saatujen vastauksien kanssa. Tässä välissä, kun aineisto oli vielä muuten koskematon, laskettiin kaikista muuttujista niiden frekvenssit siltä varalta, että haluttaisiin raportoida näitä tietoja jostain yksittäisestä muuttujasta. Frekvenssit auttoivat myös muodostamaan yleiskuvaa aineistosta.

Palataan takaisin manuaalisen poistamisen seurauksena syntyneisiin puuttuviin arvoihin ja niihin liittyvään haasteeseen: puuttuvat arvot sijoituivat opettajien käsityksiä mittaavaan osioon, josta oli tarkoitus muodostaa summamuuttujia (johon palaan myöhemmin tässä osiossa). Tämän vuoksi arvoja ei voitu jättää puuttuviksi. Puuttuvat arvot siis korvattiin regressioimputoinnilla, tarkemmin ottaen hot deck -menetelmällä, jossa imputointi toteutetaan aineiston muiden muuttujien luovuttamien tietojen perusteella (Härkänen 2016). Toisin sanoen hot deck -menetelmässä pyritään vastaajien muilla vastauksilla korvaamaan heidän puuttuvat vastauksensa.

Seuraavaksi tarkastettiin, mitkä väittämät olivat käänteisiä ja tämä tieto lisättiin muuttujien nimiin. Kyselyn väittämät seurasivat logiikkaa, että pienet arvot (paitsi termien tietämyksessä) ilmaisivat sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden kannalta positiivisia asiantiloja (myönteisemmät asenteet, myönteisemmät käsitykset tukemisesta ja enemmän sen toteuttamista, vähemmän haasteita, enemmän koulutusta, myönteisemmät käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta ja enemmän sen toteuttamista sekä myönteisemmät käsitykset sukupuolitietoisesta koulukulttuurista). Niiden väittämien arvoasteikot käännettiin, joissa pienet arvot eivät ilmaisseet edellä lueteltuja positiiviseksi miellettyjä tilanteita. Näin väittämien asteikoista saatiin yhtenevät.

Tämän jälkeen aineisto oli valmis analysoitavaksi eli erilaisten tilastollisten testien ajamiseen. Ensin kuitenkin palattiin vielä tarkastelemaan muuttujien frekvenssitaulukoita ja huomattiin, ettei kaikista maakuntayhdistelmistä ollut saatu tarpeeksi vastaajia, jotta niiden ryhmäkoko olisi riittävän suuri soveltuakseen tilastollisiin testeihin. Tällaisia maakuntayhdistelmiä olivat Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Kymenlaakso ($n = 20$) sekä Pohjois-Karjala ja Etelä-Karjala ($n = 25$) (ks. Liite 6). Ongelma ratkaistiin liittämällä nämä maakuntayhdistelmät toisiin maakuntayhdistelmiin: Kanta-Hämeen, Päijät-Hämeen ja Kymenlaakson maakuntayhdistelmä

liitettiin Pirkanmaan, Keski-Suomen yhdistelmään. Tämä yhdistelmä nimettiin Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Hämeen maakuntayhdistelmäksi. Pohjois-Karjalan ja Etelä-Karjalan maakuntayhdistelmä taas liitettiin Pohjois-Savon ja Etelä-Savon yhdistelmään. Tämän yhdistelmän nimeksi annettiin Savo-Karjala. Liittämiset tehtiin maantieteellisin ja kulttuurillisin perustein. Uusien maakuntayhdistelmien nimien takia päätettiin pelkistää myös muiden maakuntayhdistelmien nimiä nimien yhteneväisyyden vuoksi. Maakuntayhdistelmien lopullisiksi nimiksi muodostuivat: (1) Uusimaa, (2) Pirkanmaa, Keski-Suomi ja Häme, (3) Varsinais-Suomi ja Satakunta, (4) Savo-Karjala, (5) Pohjanmaa ja (6) Pohjois-Suomi. Maakuntayhdistelmien liittäminen vaativat myös opetusmaakuntamuuttujan uudelleenkodeaus. Tämä tehtiin, kun edellä mainitut muutokset todettiin toimiviksi.

Ryhmien muodostus sekä tietämys- ja asennesummamuuttujien operointi

Ryhmäjakojen muodostusta jatkettiin frekvenssitaulukoiden perusteella. Poliittisen suuntauksen vasemmisto–oikeisto-janan vastausvaihtoehdot olivat kokonaisluvut väliltä 0–10. Janan keskikohta eli luku 5 oli vastauksista kaikista suosituin (n = 60). Lisäksi sen molemmin puolin jäi siis viisi vastausvaihtoehtoa (vasemmalla puolella luvut 0–4 ja oikealla puolella luvut 6–10), minkä vuoksi keskikohdan vastanneet opettajat muodostivat oman ryhmänsä. Janan ääripäät olivat epäsuosituimpia vastauksia, minkä vuoksi riittävien ryhmäkokojen muodostamiseksi päätettiin ääripääryhmien muodostuvan kolmesta luvusta: vasemmalla 0–2 ja oikealla 8–10. Tosin luku 2 oli aineiston toiseksi suosituin vastaus (n = 56), mikä teki vasemmalla olevasta ääripääryhmästä aineiston suurimman poliittisen suuntauksen ryhmän. Ryhmäjako tuntui kuitenkin perustellulta, sillä jos poliittista suuntausta olisi mahdollista kysyä koko opettajistolta, niin toiseksi yleisin vastaus tuskin olisi luku 2. Todennäköisempää on, että tämän tutkimuksen aineisto on opettajien oletetusta normaalijakaumasta poikkeava tältä osin. Jäljelle jäivät vasemmalla luvut 3–4 ja oikealla luvut 6–7, jotka olivat suhteellisen yleisiä vastauksia, joten niistä saatiin helposti muodostettua omat ryhmänsä. (Ks. Liite 7.)

Poliittisen suuntauksen ryhmät nimettiin seuraavasti: (1) poliittisesti selkeästi vasemmalla (luvut 0–2, 24,8 %) (2) poliittisesti jonkin verran vasemmalla (luvut 3–4, 22,8 %), (3) poliittisesti keskellä (luku 5, 16,7 %), (4) poliittisesti jonkin verran oikealla (luvut 6–7, 13,6 %) ja (5) poliittisesti selkeästi oikealla (luvut 8–10, 8,9 %). Poliittisesti selkeästi oikealla olevasta ryhmästä tuli melko pieni, mutta juuri riittävä soveltuakseen tilastolliseen testaamiseen. Poliittisesti oikealla olevien ryhmien pienuus puhuu myös sen puolesta, että

aineisto on poikkeava verrattuna siihen, mitä 2000-luvulla eduskuntavaaleissa on nähty puoluekannatusjakauman olevan koko maan tasolla.

Tavoitteena oli muodostaa termien tietämyksestä summamuuttuja, joka tiivistetyssä muodossa kuvaisi vastaajien tietämystä. Tavoitteena oli myös muodostaa ryhmiä tietämyksen perusteella, mikä vaikeutti vastauksien pisteytystä. Huomattiin, että jos vastauksien pisteytyksessä ei tehdä selkeää eroa vastauksien välillä (esim. kyllä = 3 p, en ole varma = 2 p ja en = 1 p tai kyllä = 1 p, en ole varma = 0,5 p ja en = 0 p), pisteiden yhteissumman kautta on mahdotonta sanoa, miten monta termiä tietyn pistemäärän saaneet vastaajat olivat tienneet. Todettiin, että ainoa toimiva keino ryhmien muodostuksessa on painottaa tietoa, joka kertoo, kuinka monta termiä vastaaja on raportoinut tietävänsä. Muuten ryhmien kuvailu menee mahdottomaksi ilman, että riittävää tarkkuutta menetetään. Pisteytystä lähdettiin rakentamaan siltä pohjalta, että kyllä-vastauksesta saa 1 pisteen ja en-vastauksesta saa 0 pistettä. Yksinkertaisen matemaattisen päättelyn ja laskennan kautta tehtiinkin havainnon, että en ole varma –vastauksesta pitää saada vähemmän kuin 0,2 pistettä, jotta en ole varma –vastauksilla ei olisi mahdollista nousta ylempään termien tietämyksen ryhmään. Tämän jälkeen en ole varma –vastauksien pisteyttämisellä ei oikeastaan ollut mitään merkitystä, mutta jotta ne eroaisivat en-vastauksista, päädyttiin en ole varma –vastauksista antamaan 0,1 pistettä. Kun pisteytyksestä oli päätetty, muodostettiin tietämyssummamuuttuja ja laskettiin sen tunnusluvut, mistä selvisi, ettei muuttuja ollut normaalijakauman mukainen (vinous –1,20 ja huipukkuus 1,16).

Tietämyssummamuuttujan frekvenssien perusteella (ks. Liite 8) taas jaottelin vastaajia heidän termien tietämyksiensä perusteella eri ryhmiin: (1) tietää kaikki (10) termit (28,4 %), (2) tietää 8–9 termiä (37,6 %), (3) tietää 6–7 termiä (19,2 %) ja (4) tietää 5 tai alle termiä (14,8 %). Kuten poliittisen suuntauksen ryhmäjaossa, niin myös termien tietämyksen ryhmäjaossa on nähtävissä poikkeavuus opettajien oletettuun normaalijakaumaan. Ryhmäjako sopi kuitenkin aineistoon, vaikka tietää 5 tai alle termiä -ryhmästä tulikin melko heterogeeninen. Huomion arvoista on myös, että tässä heikoimminkin termejä tietävässä ryhmässä oli yleisempää lähestyä 5 pistettä kuin 0 pistettä.

Opettajien asenteita sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytäntöjä kohtaan tutkittiin mittarilla, joka sisälsi 15 väittämää. Mittarin muodostuksen pohjana käytettiin Silveiran ja Goffin (2016, 147–148) luomaa mittaria, joka suomennettiin. Siitä myös poistettiin väittämiä, joita ei pidetty sopivina suomalaisen koulujärjestelmään tai yhteiskuntaan. Ensimmäiseksi

käännettiin käännteiset väittämät, minkä jälkeen laskettiin asenneväittämien tunnusluvut ja niiden väliset korrelaatiot sekä muodostettiin väittämistä asennesummamuuttuja. Tälle summamuuttujalle laskettiin myös tunnusluvut, mistä selvisi muun muassa, ettei muuttuja ollut normaalijakauman mukainen (vinous $-1,26$ ja huipukkuus $2,13$). Kun summamuuttuja on muodostettu väittämistä, joiden tarkoitus on mitata samaa mitattavaa muuttujaa, on olennaista laskea reliabiliteettikerroin. Asennesummamuuttujalle laskettiin Cronbachin alphan, joka oli riittävä ($0,85$) eli mittarin voidaan sanoa olevan luotettava (Tähtinen ym. 2020, 86). Jotta tutkimustulos olisi verrannollinen Silveiran ja Goffin (2016, 149–150) alkuperäistutkimuksen tulosten kanssa, muodostettiin asenneväittämistä myös keskiarvomuuttuja ja laskettiin sen tunnusluvut.

Kuten tietämyssummamuuttujan, myös asennesummamuuttujan kohdalla tavoitteena oli jaotella vastaajia eri ryhmiin. Ryhmäjaon tukena käytettiin asennesummamuuttujien frekvenssejä ja keskiarvomuuttujia. Asennesummamuuttujista oli helpompi hahmottaa frekvenssit (ks. Liite 9), mutta keskiarvomuuttajat toimivat lopullisen ryhmäjaon pohjana, joka oli seuraavanlainen: (1) erittäin positiiviset asenteet (summamuuttuja [sm]: 15–22; keskiarvomuuttuja [ka]: 1–1,49; 32 %), (2) positiiviset asenteet (sm: 23–29; ka: 1,50–1,99; 35,7 %), (3) melko positiiviset asenteet (sm: 30–37; ka: 2–2,49; 21,4 %) ja (4) sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet (sm: 38–63; ka 2,50–4,2; 10,9 %). Ajatuksena siis oli, että *erittäin positiiviset asenteet* -ryhmään kuuluvien vastausten keskiarvo pyöristyy lukuun 1, *positiiviset asenteet* -ryhmään kuuluvien keskiarvo lukuun 2, mutta on < 2 , *melko positiiviset asenteet* -ryhmään kuuluvien keskiarvo myös lukuun 2, mutta on ≥ 2 ja *sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet* -ryhmään kuuluvien keskiarvo taas joko lukuun 3 tai 4.

Ryhmiä muodostuksen jälkeen tehtiin tietämys- ja asennesummamuuttujien osalta ryhmävertailuja non-parametrisilla Mann-Whitneyn U-testillä (non-parametrinen vastine t-testille) ja Kruskal-Wallis H-testillä (non-parametrinen vastine ANOVA:lle). Mann-Whitneyn U-testi järjestää muuttujan arvot suuruusjärjestykseen ja laskee näin saadut järjestysluvut ryhmittäin yhteen ja jakaa saadun summan kummankin ryhmän koolla, jolloin saadaan järjestyslukujen keskiarvot ryhmittäin eriteltynä. Kruskal-Wallis H-testi toimii tismalleen samalla mekaniikalla, mutta se mahdollistaa myös useamman kuin kahden ryhmän vertailun samanaikaisesti. Kruskal-Wallis testin heikkoutena tosin on, että efektikokoa ilmaisevan z-arvon saaminen SPSS Statistics –tilastoanalyysiohjelman tulosteisiin on melko monimutkaista. Tämän vuoksi ryhmävertailujen efektikokoja arvioitiin toteuttamalla ensin

vertailtavien osaryhmien parittaiset vertailut Mann-Whitneyn U-testin avulla, minkä jälkeen niistä laskettiin efektikoot erikseen kullekin parittaiselle vertailulle. Efektikoot laskettiin kaavalla $r = Z/\sqrt{N}$. Efektikoko ilmaisee, kuinka voimakas ero on ryhmien järjestyslukujen keskiarvoilla. (Tähtinen ym. 2020, 135–136, 163.)

Käsitys- ja kokemusosion operointi

Kyselylomakkeessa oli tutkijan itse muodostama osio, joka tutki opettajien käsityksiä ja uskomuksia liittyen transoppilaiden tukemiseen, koettuihin haasteisiin, saatuun koulutukseen sekä sukupuolitietoiseen opetukseen, kasvatukseen ja koulukulttuuriin. Väittämienasettelua ohjasivat sekä aikaisempien tutkimusten tulokset että pyrkimys konkretisoida ilmiöitä kouluarkeen. Väittämät oli alun perin jaettu neljään teemaan, jotka olivat tukeminen, koetut haasteet, sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta sekä sukupuolitietoinen koulukulttuuri. Kokemusta/käsitystä saadusta koulutusta harkittiin omaksi teemakseen, mutta tätä koskevat väittämät päätettiin kuitenkin sisällyttää muihin teemoihin. Näiden teemojen pohjalta oli tarkoitus muodostaa summamuuttujat, mutta ennen tätä pyrittiin löytämään tutkivalla eli eksploratiivisella faktorianalyysillä keskenään eniten korreloivat muuttujat ja muodostamaan niistä muuttujien taustalla olevia niin sanottuja piilomuuttujia eli faktoreita. Faktorianalyysi luokitteli muuttujia oletetusta poikkeavasti eli se ei tukenut summamuuttujien muodostamista ennalta ajatelluista teemoista.

Faktorianalyysin jälkeen kuitenkin kokeiltiin muodostaa summamuuttujia ennalta ajateltujen teemojen mukaisesti selvittämällä niiden Cronbachin alfaat. Riittävän korkea Cronbachin alpha saatiin tukemisesta, koetuista haasteista ja sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta, mutta ei sukupuolitietoisesta koulutuksesta. Faktorianalyysi antoi viitteitä koulutussummamuuttujan toimivuudesta aineistossa, minkä vuoksi sitä kokeiltiin onnistuneesti. Summamuuttujien Cronbachin alfojen vertailu myös tuki tätä muutosta. Koulutussummamuuttujan muodostaminen pudotti muiden summamuuttujien muuttujamäärää yhdellä. Summamuuttujien muuttujamäärää vähensi myös se, että niistä poistettiin sellaisia väittämiä, jotka laskivat Cronbachin alfaa (Tähtinen ym. 2020, 88–90). Väittämien pois pudottamista tukivat myös faktorianalyysin tulos, jossa kaikki väittämät eivät latautuneet millekään faktorille sekä vastaajien epäselvyydestä ja monitulkinnaisuudesta viestivä vastaustapa (neutraalin vastausvaihtoehdon korostuminen tiettyjen väittämien kohdalla). Tulkintaa tiettyjen väittämien epäselvyydestä ja monitulkinnaisuudesta tukivat vastaajien kommentit sekä väittämien semantiikan uudelleenreflektointi (ks. Liite 10). Lopulta

faktoreista ja summamuuttujista pudotettiin seuraavat väittämät: KOHA3, SPTIOPKA9 ja SPTIOPKA10.

Faktorianalyysin avulla löydettiin myös uusi muuttuja (SPTIOPKA12) haastesummamuuttujaan, sillä koetut haasteet -faktoriin latautui muuttuja sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus –teemasta. Lisäksi sukupuolitietoinen koulukulttuuri –teeman muuttujia arvioitiin uudelleen siltä osin, voiko niitä yhdistää jo muodostettuihin summamuuttujiin, minkä lopputuloksena löydettiin yksi muuttuja (SPTIKOKU7), jonka pystyi yhdistämään haastesummamuuttujaan ilman, että sen Cronbachin alpha laski. Lopullisiksi summamuuttujiksi muodostuivat tukeminen (4 väittämää, Cronbachin alpha [Ca]: 0,76), koetut haasteet (6 väittämää, Ca: 0,65), koulutus (4 väittämää, Ca: 0,75) sekä sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus (8 väittämää, Ca: 0,77). (ks. Liite 11.) Tämän jälkeen laskettiin näiden summamuuttujien tunnusluvut, josta selvisi, että ne kaikki ovat normaalijakauman mukaisia (ks. Liite 12), jolloin niiden ryhmävertailuissa voitiin käyttää parametristä t-testiä ja ANOVA eli yksisuuntaista varianssianalyysia. Kuten tietämys- ja asennesummamuuttujan kohdalla, myös näiden summamuuttujien ryhmävertailujen yhteydessä laskettiin niiden efektikoot.

Summamuuttujien rinnalle nimettiin ne faktorianalyysin 8 faktoria, joiden ominaisarvoluku oli yli 1 (ks. Liite 13; Liite 14). Faktoreihin sisällytettiin ne muuttujat, joiden latausarvo oli vähintään 0,3 ja joiden kommunaliteetti-arvo pyöritysi vähintään lukuun 0,3. Muuttujat sisällytettiin vain yhteen, voimakkaammin latautuneeseen faktoriin lukuun ottamatta SPTIOPKA2-muuttujaa, joka muodosti itsenäisen faktorinsa, johon se ei kuitenkaan latautunut voimakkaammin. SPTIOPKA2-muuttuja siis sisällytettiin sekä faktoriin 4, johon se latautui voimakkaammin, että faktoriin 8, jossa se oli ainoa muuttuja. (ks. Taulukko 9.)

Regressioanalyysi

Muuttujien välisiä yhteyksiä selvitettiin myös askeltavalla (stepwise) regressioanalyysillä. Askeltava regressioanalyysi valittiin analyysimenetelmäksi, sillä tämän tutkimuksen aihepiiri on marginaalisesti tutkittu eikä valittuja analyysimenetelmiä ole ennen käytetty vastaavalla tavalla. Ennen analyysia kategoriset muuttujat muokattiin dummy-muuttujiksi, joissa mitattavan ominaisuuden esiintyvyyttä ilmaistiin luvulla 1 ja sen esiintymättömyyttä taas luvulla 0. Kategoristen muuttujien yksi kategoria jätettiin koodaamatta dummy-muuttujaksi, jolloin se toimi niin sanottuna dummy-muuttujien vertailumuuttujana regressioanalyysissa. Vertailumuuttujiksi valittiin sellaiset kategoriat, jotka edustivat aineiston enemmistöjä eli niin

sanottuja keskivertovastaajia. (Tähtinen ym. 2020, 195, 203–204; Nummenmaa 2009, 325–326.) Yleensä vertailumuuttujiksi muodostui muuttujien keskimäinen kategoria. Jos muuttujalla ei ollut keskimäistä kategoriaa eli se sisälsi parillisen määrän kategorioita, valittiin vertailumuuttujaksi muuttujan keskimäisistä kategorioista yleisempi vastausvaihtoehto.

Tämän jälkeen toteutettiin erikseen askeltava regressioanalyysi kullekin, jo edellä käsitellylle muuttujalle: tietämykselle, asenteille, tukemiselle, kohdatuille haasteille, koulutukselle ja sekä sukupuolitietoiselle opetukselle ja kasvatukselle. Muuttujille laskettiin standardoidut jäännösarvot (Z-scores), minkä jälkeen analyysistä poistettiin ne vastaajat, joiden jäännösarvot olivat joko $> 2,5$ tai $< -2,5$. Tällaisia arvoja aineistossa oli kuitenkin hyvin vähän (0–5, riippuen muuttujasta). Enemmän vastaajia karsivat ne tilanteet, joissa analyysi otti malliin mukaan selittäväksi muuttujaksi poliittisen suuntauksen, johon oli halunnut jättää vastaamatta 47 osallistujaa. Mallien standardoiduista jäännöksistä tehtiin histogrammit suhteessa normaalijakaumaan, mistä nähtiin, että jäännökset sijoittautuivat suhteellisen hyvin normaalijakaumaan. Histogrammeissa oli lähinnä vain lievää huipukkuutta (esim. Liite 15).

Regressioanalyysin yhteydessä tarkasteltiin myös regressiokertoimien 95 %:n luottamusvälejä sekä kolineaarisuustoleransseja. Luottamusvälit olivat joidenkin taustamuuttujiksi luokiteltavien muuttujien kohdalla suhteellisen leveitä (vähempiväittämisten summamuuttujien kohdalla $\sim 1-2$ yksikköä ja enempiväittämisten summamuuttujien kohdalla taas ~ 3 yksikköä), mikä kertoo estimoinnin epätarkkuudesta tiettyjen muuttujien kohdalla. Mallien kaikkien muuttujien p-arvot olivat kuitenkin $> 0,05$ eli mallit ovat tilastollisesti merkitseviä, vaikka tiettyjen muuttujien regressiokertoimia ei pystyttykään arvioimaan kovin tarkasti. Aineistosta ei löydetty korrelaatiotesteillä vahvoja korrelaatioita muuttujien välillä ja tämä näkyi myös regressioanalyysin kolineaarisuustoleransseissa: mallien lähes kaikkien muuttujien toleranssit lähentelivät lukua 1 eikä yhdenkään muuttujan toleranssi ollut lähempänä lukua 0 kuin lukua 1. (esim. Liite 16; ks. Tähtinen ym. 2020, 201–202, 206; Nummenmaa 2009, 323–324.)

Klusterianalyysi

Edellisten analyysimenetelmien lisäksi muuttujien välisiä suhteita tarkasteltiin havaintoyksiköiden ryhmittelyanalyysillä eli klusterianalyysillä. Klusterianalyysia voidaan pitää eräänlaisena ”poikittaisena faktorianalyysinä”. Siinä, missä faktorianalyysi yrittää ryhmitellä samankaltaisia muuttujia, klusterianalyysi pyrkii ryhmittelemään samankaltaisia

tutkittavia. Klusterointi on aloitettava aina muuttujien standardoinnilla, jotta muuttujien merkityksellisyys ratkaisussa ei vääristy. (Nummenmaa 2009, 428–429.) Määrällisillä muuttujilla (scale) voidaan toteuttaa keskiarvoihin perustuva K-Means Cluster -analyysi. K-keskiarvoklusterianalyysi aloitettiin siis standardoimalla analyysiin mukaan otettavat muuttujat eli tietämys-, asenne-, tukemis-, haaste-, koulutus- ja sukupuolitietoisuussummamuuttujat. Tämän jälkeen toteutettiin itse analyysi.

Nummenmaan (2009, 431–432) mukaan K-keskiarvoklusteroinnin tärkeimmät tulokset ovat ANOVA-taulukko (ks. Taulukko 18) ja klustereihin sijoittuvien henkilöiden lukumäärä (ks. Liite 17). Näitä tietoja hyödyntäen pyrittiin tavoitteeseen, että klusterit poikkeavat selvästi toisistaan ja että ne pysyvät tarpeeksi suurikokoisina eli että niihin sijoittuu tarpeeksi paljon vastaajia. Lopullista klusterianalyysin ratkaisua etsittiin kokeilemalla ratkaisua eri määrällä klustereita, minkä jälkeen klusteriratkaisun valintaa päädyttiin pohtimaan kuuden ja seitsemän klusterin ratkaisun välillä: seitsemän klusterin ratkaisulla yhteen klusteriin sijoittui vain 12 opettajaa, kun taas kuuden klusterin ratkaisu pelkisti aineistoa merkittävästi ja jätti täten tuomatta esiin olennaisia ryhmien välisiä eroavaisuuksia. Lopulta päädyttiin seitsemän klusterin ratkaisuun, jossa yhdestä pienestä klusterikoosta huolimatta klusterit erosivat selvästi toisistaan. Seitsemän klusterin ratkaisu näytti onnistuneelta, sillä kaikki eri klustereille sijoittuvat opettajat poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kaikilla malliin otetuilla muuttujilla (ks. Taulukko 18).

6.4 Tutkimusetiikka

Tieteellisen tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyy yleisesti hyväksytyjä tutkimuseettisiä periaatteita ja hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näihin periaatteisiin kuuluu muun muassa rehellisyys, tarkkuus, avoimuus, objektiivisyys, kriittisyys, yhteisöllisyys ja eettisyyden huomioonottaminen tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tämä tutkimus on toteutettu näitä periaatteita ja käytäntöjä noudattaen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tämä tutkimus perustuu ihmisarvon kunnioittamiseen, johon lukeutuvat vapaaehtoisuuden periaate ja perehtyneesti annetun suostumuksen mahdollistaminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] 2019; TENK 2012; Hirsjärvi ym. 2008 21–27; Kyselylomakkeen laatiminen.) Rehtoreille lähetettiin tutkimuslupapyyntö, jonka pystyi sellaisenaan välittämään opettajille eli se toimi samalla myös osallistumispyyntönä. Osallistumispyynnön ja siihen liitetyn tietosuojailmoituksen tarkoituksena oli tehdä osallistujakandidaateille mahdollisimman helpoksi perehtyneen suostumuksen antaminen eli niissä pyrittiin tuomaan esiin kattavasti ja

tarkasti mutta tiivistä osallistumisen kannalta olennaiset seikat. Osallistujille kerrottiin muun muassa tutkimuksen aiheesta ja näkökulmasta, tutkimuksen aineistonkeruutavasta, tulosten käyttötarkoituksesta, tallennuksesta ja säilytyksestä sekä heidän oikeuksistaan tutkimukseen osallistujina (ks. Liite 3 ja Liite 5).

Osallistujilta ei kerätty suoria henkilötietoja, jolloin vastaajat olivat tutkijallekin anonymoituja. Kyselylomakkeessa kerättiin taustatietoja vastaajista (aikaisempien tutkimusten löydöksiin vedoten), mutta niiden perusteella tutkija ei olisi voinut selvittää vastaajien henkilötietoja. Vastaajien anonymiteetin suojaaminen onkin melko vaivatonta kyselylomaketutkimuksissa. Tutkimuksessa kysyttiin useita eri taustatietoja vastaajista sekä niin sanottuja erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja. Tällaisten tietojen kerääminen (seksuaalinen suuntautuminen, poliittinen mielipide) on lähtökohtaisesti kiellettyä. (Ks. Tietosuojavaltuutetun toimisto n.d.; TENK 2019.) Näiden kysyminen oli kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta olennaista, sillä näiden tekijöiden on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan opettajien asenteisiin ja käsityksiin tutkimusaiheesta (ks. Kolbert ym. 2015; Wright & Smith 2013; Silveira & Goff 2016; Greytak ym. 2016; Scandurra ym. 2017; Jones ym. 2021). Erityisiä henkilötietoryhmiä voidaan käsitellä suoraan tietosuojasetuksen perusteella, kun rekisteröity on antanut nimenomaisen suostumuksen kyseisten henkilötietojen käsittelyyn (ks. Tietosuojavaltuutetun toimisto n.d.). Nimenomaiseksi suostumukseksi tässä tutkimuksessa tulkittiin vastaajan oma päätös vastata seksuaalisesta suuntautumisesta tai poliittisista mielipidettä kartoittaviin kysymyksiin. Näissä kysymyksissä tarjottiin vastaajalle en halua vastata –vastausvaihtoehtoa.

Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston lisensoimassa Seafire-pilvipalvelussa kaksinkertaisen salauksen takana. Aineistoa ei käytetä muuhun kuin tutkimustarkoitukseen ja tutkija on salassapitosopimuksen mukaisesti sitoutunut poistamaan kaiken vastaajista kerätyn aineiston viiden vuoden päästä tutkimuksen valmistumisesta. (ks. Liite 5.) Vastaajilla oli myös mahdollisuus saada omat vastauksensa poistetuksi aineistosta viikon sisään vastauksensa jättämisestä. Käytännössä anonymisissa vastaustavassa tämä järjestettiin niin, että kyselyn lopussa oli mahdollista jättää jokin tunnisteteksti ja jos tutkija löysi aineistosta viikon sisällä toisen vastauksen samalla tunnistetekstillä, poisti hän nämä molemmat vastaukset aineistosta. Tutkija sitoutuu myös tutkimuksen valmistuttua toimimaan aktiivisesti sen eteen, että tutkimustulokset siirtyisivät sekä tiedeyhteisön että koulutus-, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelun hyödynnettäviksi (ks. TENK 2019; TENK 2012; Hirsjärvi ym. 2008 21–27; Kyselylomakkeen luominen).

7 Tulokset

Opettajien termien tietämys, asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan ja käsitykset transoppilaiden tukemisesta ja sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta olivat suhteellisen positiivisia. Opettajat eivät myöskään kokeneet merkittävästi haasteita sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamisessa ja tukemisessa tai sukupuolitietoisessa opetuksessa ja kasvatuksessa. Opettajat kokivat kuitenkin saaneensa suhteellisen heikosti (kattavaa) koulutusta näihin aiheisiin liittyen. (Ks. Taulukko 1.)

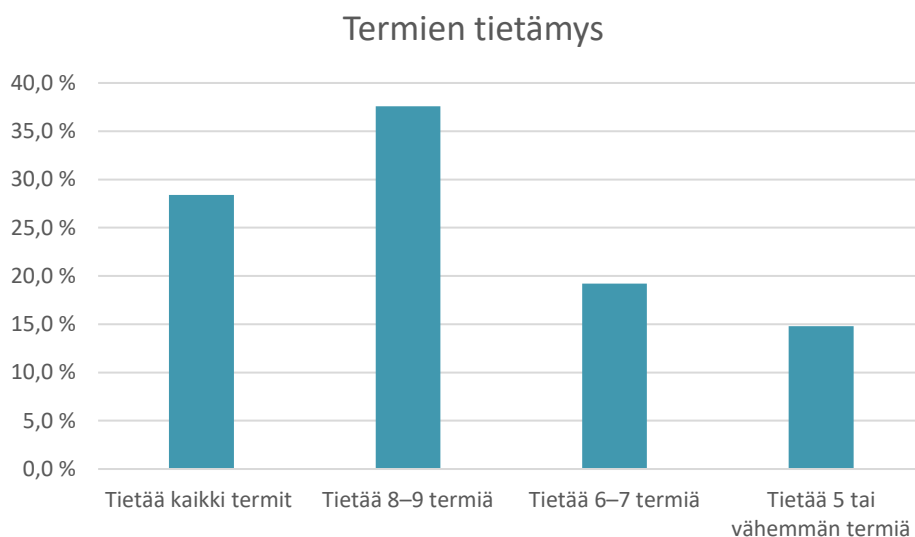
Taulukko 1. Tunnuslukuja summamuuttujille

	Alpha	Osioiden lkm	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipuk- kuus
Asenteet	0,85	15	1,00	4,20	1,81	0,56	1,17	1,76
Tukeminen	0,76	4	1,00	4,50	2,22	0,70	0,47	-0,08
Haasteet	0,65	6	1,00	3,83	2,10	0,62	0,30	-0,45
Koulutus	0,75	4	1,00	5,00	3,49	0,88	-0,22	-0,34
Sp-tiet. opetus	0,77	8	1,00	4,00	2,05	0,62	0,48	-0,06

7.1 Opettajien termistön tietämys

Kyselylomake sisälsi kymmenen suoraan tai välillisesti sukupuolivähemmistöihin liittyvää termiä: sukupuolivähemmistö(t), transsukupuolinen, muunsukupuolinen, intersukupuolinen, cissukupuolinen, sukupuoli-identiteetti, sukupuolen ilmaisu, sukupuolen moninaisuus, transtyttö ja kehodysforia. Välillisesti liittyvät termit valittiin kahdenlaisin perustein: ne esiintyivät POPS:ssa (2014), kuten sukupuolen moninaisuus ja sukupuoli-identiteetti, tai niitä voidaan pitää vakiintuneina termeinä transtutkimuksessa, kuten cissukupuolisuus, sukupuolen ilmaisu ja kehodysforia (ks. Worthen 2016, 31; Lehtonen 2010, 87; Bray 2015). Vastaajilta kysyttiin, tietävätkö he, mitä termeillä tarkoitetaan. Vastausvaihtoehtoina olivat kyllä, en ja en ole varma. Vastaajille oli annettu vastausohjeet, jotta heidän vastaustapansa olisi yhtenäinen. (ks. Liite 3.) Vastausvaihtoehdot pisteytettiin (kyllä = 1 piste, en = 0 pistettä ja en ole varma = 0,1 pistettä) ja termeistä muodostettiin tietämyssummamuuttuja. Tähän pisteytykseen päädyttiin, sillä tavoitteena oli yksiselitteiset ryhmäjaot eli vastaajien yhteispistemääristä

haluttiin tulkita vastaajien varmasti tietämien termien (kyllä-vastauksien) lukumäärä. Näin ryhmistä saatiin myös mahdollisimman homogeenisiä. Tietämyssummamuuttujan ja sen suhteellisten frekvenssien (ks. Liite 8) perusteella muodostettiin seuraavat ryhmät: (1) tietää kaikki termit (pisteet: 10, 28,4 %), (2) tietää 8–9 termiä (pisteet 8–9,1, 37,6 %), (3) tietää 6–7 termiä (pisteet 6–7,3, 19,2 %) ja (4) tietää 5 tai vähemmän termiä (pisteet: 0–5,5, 14,8 %) (ks. Kuvio 2).



Kuvio 2. Opettajien termien tietämys ryhmittäin

Kuten yllä olevasta voidaan lukea, 2/3 opettajista tiesi vähintään 8 käsitettä, minkä perusteella opettajien tietämystä termeistä voidaan pitää erittäin hyvänä. Heikoiten termeistä tiedettiin cissukupuolinen (63,8 %), kehodysforia (53,5 %) ja intersukupuolinen (50,1 %) (ks. Taulukko 2). Intersukupuolisten lasten ja nuorten näkökulmasta opettajien tietämys ei siis vaikuta yhtä positiiviselta. Termit cissukupuolinen (cisgender) ja kehodysforia (body dysmorphia) ovat englannin kielestä lainattuja ja erityisesti transyhteisöjen keskuudessa vakiintuneita tapoja ilmaista omaa todellisuutta (esim. Karvinen 2022; Bling 2022, 114 Berg & Kokkonen 2020a, 52). Voidaan olettaa, että tämän kielenkäytön ymmärtäminen toimii opettajilla yhtenä, mahdollisesti melko merkittävänäkin resurssina transoppilaiden kanssa toimiessa. Tällaisten termien osaaminen oli aineistossa jo huomattavasti harvinaisempaa. Transtyttö termi tiedettiin hyvin (83,6 %) (ks. Taulukko 2), vaikka sitä ei käytetä juurikaan tieteellisissä julkaisuissa tai formaaleissa asiakirjoissa, vaan se on enemmänkin itsemäärittelyssä käytetty tapa kuvata omaa identiteettiä (Seta ry [b]). Toisaalta myös media on ottanut trans-etuliitteiset määritelmät vahvasti osaksi omaa otsikointiaan ikään kuin lyhenteenä transsukupuolisesta

naisesta/tytöstä tai miehestä/pojasta (esim. Karvinen 2022; Backman 2021; Hyttinen 2023), mikä saattaa selittää termin hyvää tunnettavuutta.

Taulukko 2. Opettajien termien tietämys eriteltynä

Termit	Kyllä	En	En ole varma
sukupuolivähemmistö(t)	97,5 %	2,2 %	0,3 %
transsukupuolinen	95,0 %	4,5 %	0,6 %
muunsukupuolinen	88,6 %	9,5 %	1,9 %
intersukupuolinen	50,1 %	35,4 %	14,5 %
cissukupuolinen	63,8 %	16,2 %	20,1 %
sukupuoli-identiteetti	95,8 %	3,6 %	0,6 %
sukupuolen ilmaisu	75,8 %	17,0 %	7,2 %
sukupuolen moninaisuus	81,9 %	13,4 %	4,7 %
transtyttö	83,6 %	12,8 %	3,6 %
kehodysoforia	53,5 %	15,6 %	30,9 %

Tietämyssummamuuttujalla tehtiin keskiarvojen ryhmävertailuja (ks. 6.3 *Aineiston käsittely*), joista efektikooltaan vähintään keskivahvoja eroja löydettiin useampien ryhmien väliltä.

Ensinnäkin opettajat, jotka kuuluivat seksuaalivähemmistöön, tiesivät enemmän termejä kuin ne opettajat, jotka eivät kuuluneet seksuaalivähemmistöön ($U = 2145$, $z = 6,37$; $p < 0,001$; $r = 0,34$). Iän puolesta löydettiin keskivahvat erot sekä 20–29-vuotiaiden ja 50–69-vuotiaiden ($U = 1338,5$, $z = 5,39$; $p < 0,01$; $r = 0,41$) että 30–39-vuotiaiden ja 50–69-vuotiaiden väliltä ($U = 3913,5$, $z = 4,56$; $p < 0,01$; $r = 0,30$). Molemmissa tapauksissa nuoremmat ikäryhmät tiesivät enemmän termejä. Myös työskentelyvuodet opettajana olivat yhteydessä termien tietämiseen keskivahvasti. Alle 3 vuotta opettaneet opettajat tiesivät enemmän termejä kuin 19–30 vuotta ($U = 1332$, $z = 4,08$; $p < 0,01$; $r = 0,32$) tai yli 30 vuotta opettaneet opettajat ($U = 344$, $z = 4,01$; $p < 0,01$; $r = 0,46$). Iän ja työskentelyvuosien opettajana voidaan olettaa korreloivan jossain määrin keskenään, mutta työskentelyvuosien vaikutus on hieman ikää vahvempi. (Ks. Taulukko 3.) Asenneluokkien väliltä löydettiin myös kaksi keskivahvaa eroa: erittäin positiiviset asenteet omaavat opettajat tiesivät enemmän termejä kuin melko positiiviset asenteet omaavat ($U = 2353,5$, $z = -5,59$; $p < 0,001$; $r = -0,40$) tai sitoutumattomat ja negatiivisen asenteet omaavat opettajat ($U = 903$, $z = -5,55$; $p < 0,001$; $r = -0,45$). Viimeisenä ryhmiä keskivahvasti erottelevana tekijänä löydettiin poliittinen suuntaus: poliittisesti selkeästi vasemmalla olevat opettajat tiesivät enemmän termejä kuin poliittisesti keskellä olevat opettajat ($U = 1627,5$, $z = 4,12$; $p < 0,01$; $r = 0,34$). Taulukoissa on myös

Kruskal-Wallis H-testien ja Mann-Whitneyn U-testien tulokset, joissa suurempi järjestyksen keskiarvo ilmaisee termien parempaa tietämistä. (Ks. Taulukko 4.)

Taulukko 3. Tietämyssummamuuttujan ryhmävertailujen tulokset seksuaalivähemmistöön kuulumisen, iän ja työskentelyvuosien osalta

Muuttuja	N	Järjestyksen keskiarvo	Järjestyksien summa
Seksuaalivähemmistöön kuuluminen			
Kyllä	37	275,03	10 176,00
Ei	314	164,33	51 600,00
Yhteensä	351		
Ikä (H-testi)			
20–29	44	238,57	
30–39	92	202,48	
40–49	91	186,90	
50–69	132	140,05	
Yhteensä	359		
Ikä (U-testit)			
20–29	44	124,08	5 459,50
50–69	132	76,64	10 116,50
Yhteensä	176		
30–39	92	135,96	12 508,50
50–69	132	96,15	12 691,50
Yhteensä	224		
Työskentelyvuodet opettajana (H-testi)			
Alle 3 vuotta	39	236,88	
3–6 vuotta	54	201,63	
7–18 vuotta	109	184,16	
19–30 vuotta	120	159,80	
Yli 30 vuotta	37	141,76	
Yhteensä	359		
Työskentelyvuodet opettajana (U-testit)			
Alle 3 vuotta	39	105,85	4 128,00
19–30 vuotta	120	71,60	8 592,00
Yhteensä	159		
Alle 3 vuotta	39	48,18	1 879,00
Yli 30 vuotta	37	28,30	1 047,00
Yhteensä	76		

Taulukko 4. Tietämyssummamuuttujan ryhmävertailujen tulokset poliittisen suuntauksen ja asenneluokkien osalta

Muuttuja	N	Järjestyksen keskiarvo	Järjestyksien summa
Poliittinen suuntaus (H-testi)			
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	189,76	
Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	82	160,09	
Poliittisesti keskellä	60	131,00	
Poliittisesti jonkin verran oikealla	49	137,76	
Poliittisesti selkeästi oikealla	32	131,31	
Yhteensä	312		
Poliittinen suuntaus (U-testi)			
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	86,71	7 717,50
Poliittisesti keskellä	60	57,63	3 457,50
Yhteensä	149		
Asenteet (H-testi)			
Erittäin positiiviset asenteet	115	225,05	
Positiiviset asenteet	128	179,75	
Melko positiiviset asenteet	77	144,04	
Sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet	38	112,67	
Yhteensä	358		
Asenteet (U-testi)			
Erittäin positiiviset asenteet	115	114,53	13 171,50
Melko positiiviset asenteet	77	69,56	5 356,50
Yhteensä	192		
Erittäin positiiviset asenteet	115	88,15	10 137,00
Sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet	38	43,26	1 644,00
Yhteensä	153		

7.2 Opettajien asenteet sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan

Opettajien asenteiden mittaamisen pohjana käytettiin Silveiran ja Goffin (2016, 147–148) luomaa mittaria. Mittari suomennettiin ja siitä poistettiin väittämiä, joita ei pidetty sopivina suomalaiseseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan. Tämän jälkeen mittariin jäi 15 väittämää, joihin osallistujat vastasivat 5-portaisella Likert-asteikolla. Vastausvaihtoehdot olivat täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin eri mieltä ja täysin eri mieltä ja nämä pisteytettiin luetellussa järjestyksessä 1–5 pisteeseen eli pienemmät arvot ilmaisivat positiivisempia asenteita suhteessa suurempiin arvoihin. Mittari sisälsi myös käänteisiä väittämiä, joiden pisteitys käännettiin “mitä pienemmät arvot, sen positiivisemmat

asenteet” periaatetta vastaavaksi ennen muuttujien tunnuslukujen ja korrelaatioiden laskemista sekä summamuuttujan muodostamista.

Asennemuuttujien tunnuslukuja tarkastellessa huomattiin (ks. Taulukko 5), että kolme asenneväittämää erottuivat erityisen suurien vinous- ja huipukkuusarvoineen. Nämä väittämät olivat AS3: *On kouluhenkilökunnan vastuulla puuttua toisten negatiivisiin kommentteihin, jotka kohdistuvat sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun*, AS8: *On hyväksyttävää, että opettaja kommentoi oppilaalle, ettei hän ole tarpeeksi ”maskuliininen” tai ”feminiininen” (käänteinen)* ja AS12: *On epäsovivaa opettaa koulussa sukupuolen moninaisuudesta (käänteinen)*. Näiden muuttujien keskiarvo oli todella lähellä arvoa 1 eli lähes jokainen vastaaja oli ollut joko täysin samaa mieltä tai täysin eri mieltä riippuen väittämän suunnasta. Näille tekijöillä olisi voitu perustella kyseisten kolmen väittämän poispurottamista mittarista, mutta mittari haluttiin pitää mahdollisimman vastaavana suhteessa alkuperäiseen vertailtavuuden mahdollistamiseksi. Väittämien mukana pitäminen ei myöskään oleellisesti heikentänyt summamuuttujan Cronbachin alfaa.

Taulukko 5. Tunnuslukuja asenneväittämistä

	Keski- arvo	Keski- hajonta	Suurin arvo	Pienin arvo	Vinous- arvo	Huipukkuus- arvo
AS1	2,75	1,30	5	1	0,29	-1,07
AS2	2,14	1,22	5	1	0,83	-0,35
AS3	1,14	0,49	5	1	4,72	26,82
AS4	1,65	0,94	5	1	1,61	2,26
AS5	1,76	1,04	5	1	1,38	1,37
AS6	2,35	1,20	5	1	0,61	-0,70
AS7	1,67	0,98	5	1	1,68	2,48
AS8	1,07	0,42	5	1	7,02	53,69
AS9	1,60	0,88	5	1	1,70	2,85
AS10	1,70	1,07	5	1	1,57	1,77
AS11	2,38	1,08	5	1	0,54	-0,33
AS12	1,26	0,67	5	1	3,18	11,56
AS13	2,02	1,17	5	1	1,10	0,40
AS14	2,28	1,18	5	1	0,65	-0,45
AS15	1,50	0,95	5	1	2,13	4,22

N = 359

Väittämien välisiä korrelaatioita tarkastellessa huomattiin, että muuttujat AS1:

Transoppilaiden juridiset nimet tulisi olla julkisesti tiedossa kouluissa (vaikka nämä oppilaat

eivät enää suosisikaan, että heistä käytettäisiin ko. nimiä) (käänteinen), AS8: On hyväksyttävää, että opettaja kommentoi oppilaalle, ettei hän ole tarpeeksi "maskuliininen" tai "feminiininen" (käänteinen) ja AS10: Oppilailla pitäisi olla mahdollisuus käyttää yksityisiä vessoja koulussa, eivät korreloineet edes keskiuuresti yhdenkään väittämän kanssa, mikä ei myöskään oleellisesti heikentänyt asennesummamuuttujan Cronbachin alfaa. Mittarin hyvän Cronbachin alphan vuoksi ei siis ollut tarvetta poistaa näitä heikosti korreloituvia muuttujia. Ylipäättään muuttujien väliset korrelaatiot olivat pitkälti heikon ja keskiuuren välissä eli mittarin muuttujat korreloivat kokonaisuudessaan melko heikosti keskenään, vaikka keskiuuriakin korrelaatioita löytyi (ks. Taulukko 6). Edellä käsiteltiin niitä väittämiä, joiden vinous- ja huipukkuusarvot olivat erityisen suuria ja joiden keskiarvo lähenteli lukua 1 eli tilanteita, joissa lähes kaikki vastaajat olivat vastanneet väittämään samalla tavalla. AS8 muuttujan kohdalla oli vahvimmin tällainen tilanne, mikä selittänee, miksei väittäminen korreloinut muiden muuttujien kanssa.

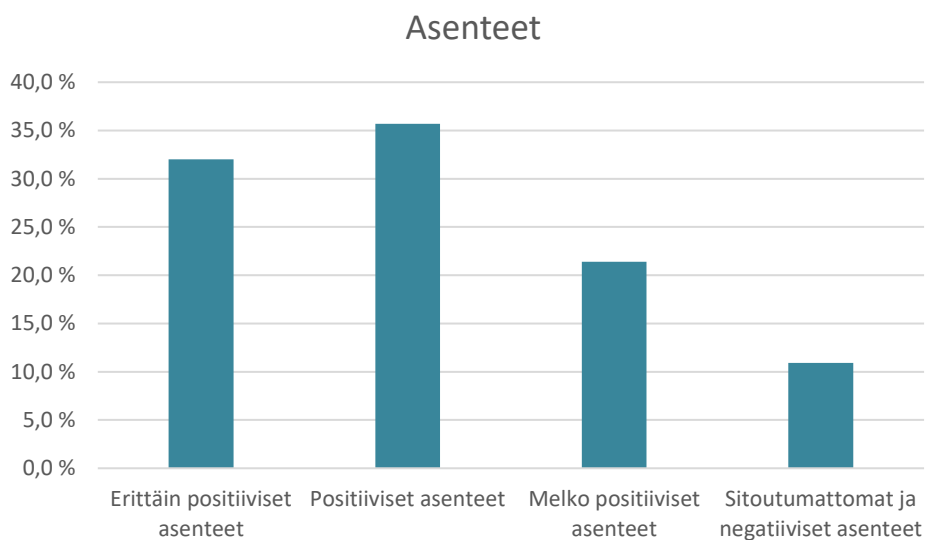
AS1 väittäminen eli kysymys siitä, pitäisikö transoppilaiden juridiset nimet olla heidän omasta halustaan riippumatta julkista tietoa kouluissa, sekä jakoi väittämistä eniten mielipiteitä että sai vähiten kannatusta (n. 30 %). Näyttäisikin siltä, etteivät myöskään ne opettajat, jotka olivat ilmaisseet muuten positiivisia asenteita sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan, olleet valmiita suomaan transoppilaille ja –opiskelijoille mahdollisuutta olla tuomatta esiin omaa transsukupuolisuuttaan tai transtaustaansa. AS10 väittämää eli oppilaiden mahdollisuutta yksityisiin vessoihin sen sijaan kannatti jopa 80 % opettajista, mutta tämä väittäminen korreloi heikosti kaikkien väittämien kanssa. Tuloksesta voitane päätellä, että myös sellaiset opettajat, jotka eivät suhtautuneet muuten niin positiivisesti sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteisiin, kannattivat kuitenkin yksityisiä vessoja.

Taulukko 6. Asenneväittämien väliset korrelaatiot

	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	AS6	AS7	AS8	AS9	AS 10	AS 11	AS 12	AS 13	AS 14	AS 15
AS1	1,00														
AS2	0,09	1,00													
AS3	0,08	0,22	1,00												
AS4	0,22	0,27	0,21	1,00											
AS5	0,19	0,34	0,21	0,24	1,00										
AS6	0,24	0,32	0,17	0,32	0,25	1,00									
AS7	0,24	0,34	0,31	0,30	0,42	0,31	1,00								
AS8	0,01	0,13	0,26	0,17	0,16	0,06	0,17	1,00							
AS9	0,18	0,35	0,28	0,31	0,39	0,28	0,56	0,16	1,00						
AS10	0,10	0,13	0,20	0,19	0,20	0,14	0,25	0,15	0,24	1,00					
AS11	0,18	0,31	0,21	0,20	0,43	0,35	0,45	0,10	0,44	0,23	1,00				
AS12	0,25	0,30	0,34	0,27	0,38	0,30	0,42	0,24	0,35	0,23	0,27	1,00			
AS13	0,15	0,18	0,15	0,22	0,28	0,23	0,32	0,09	0,25	0,09	0,30	0,30	1,00		
AS14	0,20	0,34	0,20	0,29	0,32	0,33	0,42	0,09	0,39	0,28	0,44	0,28	0,23	1,00	
AS15	0,25	0,35	0,29	0,33	0,41	0,34	0,43	0,21	0,41	0,22	0,34	0,48	0,28	0,42	1,00

Asennesummamuuttujan, -keskiarvomuuttujan ja niiden suhteellisten frekvenssien (ks. Liite 10) perusteella muodostettiin seuraavat ryhmät: (1) erittäin positiiviset asenteet (pisteet: 15–22, ka pyöristyy lukuun 1, 32 %), (2) positiiviset asenteet (pisteet 23–29, ka pyöristyy lukuun 2, mutta on < 2, 35,7 %), (3) melko positiiviset asenteet (pisteet 30–37, ka pyöristyy myös lukuun 2, mutta on ≥ 2 , 21,4 %) ja (4) sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet (pisteet: 38–63, ka pyöristyy lukuun 3 tai 4, 10,9 %) (ks. Kuvio 3). Yli 2/3 vastaajien keskiarvoista oli alle luvun 2 (jokseenkin samaa mieltä, jos kaikki väittämät olisivat suoria), minkä perusteella opettajien asenteita voidaan kutsua positiivisiksi tukevia koulukäytänteitä kohtaan. Varsinkin, kun otetaan vielä huomioon, että melko positiivisiakin asenteita esitti yli 1/5 opettajista.

Negatiivisimmin suhtauduttiin väittämiin *AS1: Transoppilaiden juridiset nimet tulisi olla julkisesti tiedossa kouluissa (vaikka nämä oppilaat eivät enää suosisikaan, että heistä käytettäisiin ko. nimiä) (käänteinen)*, *AS11: Kouluissa pitäisi olla käytössä erillinen toimenpideohjelma, jonka tarkoituksena on tarjota turvallinen ja tukeva ympäristö seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille* ja *AS13: Koulujen häirinnän vastaisissa toimintatavoissa on tarpeetonta mainita erikseen sukupuoli-identiteetti ja sukupuolen ilmaisu (käänteinen)*. Näihin väittämiin alle 60 % vastasi luvun 1 tai 2 eli positiivisia asenteita ilmaisevaa arvoa. AS1 väittämää eli kysymystä transoppilaiden juridisten nimien julkisuudesta käsiteltiin jo aiemmin Taulukkoa 6 edeltävässä kappaleessa. Väittämiä AS11 ja AS13 taas yhdistää kysymykset sukupuolivähemmistöjen erillisen huomioimisen tarpeellisuudesta koulujen hallinnossa. Tähän aiheeseen kuitenkin palataan vielä tarkemmin luvussa 8.2 *Opettajien skeptisyys positiivista erityiskohtelua ja sukupuolitietoista opetusta kohtaan*.



Kuvio 3. Opettajien asenteet sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan ryhmittäin

Asennesummamuuttujalla tehtiin keskiarvojen ryhmävertailuja (ks. 6.3 *Aineiston käsittely*), joista efektikooltaan vähintään keskivahvoja eroja löydettiin useampien ryhmien väliltä. Ensinnäkin naisopettajien asenteet olivat miesopettajia positiivisempia ($U = 6442,5$, $z = -5,62$; $p < 0,01$; $r = -0,30$). Termien tietämisen puolesta löydettiin keskivahvat erot seuraavien ryhmien väliltä: tietää kaikki termit ja tietää 6–7 termiä, ($U = 2137,5$, $z = -4,36$; $p < 0,01$; $r = -0,33$), tietää 8–9 termiä ja tietää 5 tai alle termiä ($U = 1706$, $z = -5,58$; $p < 0,01$; $r = -0,41$) sekä tietää 6–7 termiä ja tietää 5 tai alle termiä ($U = 1135,5$, $z = -3,58$; $p < 0,01$; $r = -0,32$). Lisäksi termien tietämisen suhteen löydettiin vahva ero tietää kaikki termit -ryhmän ja tietää 5

tai alle termiä -ryhmän väliltä ($U = 884,5$, $z = -6,87$; $p < 0,01$; $r = -0,55$). Kaikissa tapauksissa enemmän termejä tietävien opettajien asenteet olivat positiivisempia kuin vähemmän termejä tietävillä. Kuten tietämyssummamuuttujan keskiarvojen ryhmävertailuissa, niin työskentelyvuodet opettajana olivat yhteydessä myös asenteisiin keskivahvasti. Alle 3 vuotta opettaneiden opettajien asenteet olivat positiivisempia kuin 19–30 vuotta ($U = 1235,5$, $z = -4,43$; $p < 0,01$; $r = -0,35$) tai yli 30 vuotta opettaneiden opettajien asenteet ($U = 400$, $z = -3,35$; $p < 0,01$; $r = -0,38$). Alla olevasta taulukosta löytyy Kruskal-Wallis H-testien ja Mann-Whitneyn U-testien tulokset. (Ks. Taulukko 7.)

Taulukko 7. Asennesummamuuttujan ryhmävertailujen tuloksia termien tietämisen, sukupuolen ja työskentelyvuosien osalta

Muuttuja	N	Järjestyksen keskiarvo	Järjestyksien summa
Termien tietäminen (H-testi)			
Tietää kaikki termit	102	134,32	
Tietää 8–9 termiä	135	170,54	
Tietää 6–7 termiä	69	202,51	
Tietää 5 tai alle termiä	53	262,70	
Yhteensä	359		
Termien tietäminen (U-testit)			
Tietää kaikki termit	102	72,46	7 390,50
Tietää 6–7 termiä	69	106,02	7 315,50
Yhteensä	171		
Tietää kaikki termit	102	60,17	6 137,50
Tietää 5 tai alle termiä	53	112,31	5 952,50
Yhteensä	155		
Tietää 8–9 termiä	135	80,64	10 886,00
Tietää 5 tai alle termiä	53	129,81	6 880,00
Yhteensä	188		
Tietää 6–7 termiä	69	51,46	3 550,50
Tietää 5 tai alle termiä	53	74,58	3 952,50
Yhteensä	122		
Sukupuoli (U-testi)			
Nainen	270	159,36	43 027,50
Mies	81	231,46	18 748,50
Yhteensä	351		
Työskentelyvuodet opettajana (H-testi)			
Alle 3 vuotta	39	119,88	
3–6 vuotta	54	157,37	
7–18 vuotta	109	179,02	
19–30 vuotta	120	203,73	
Yli 30 vuotta	37	202,31	
Yhteensä	359		
Työskentelyvuodet opettajana (U-testit)			
Alle 3 vuotta	39	51,68	2 015,50
19–30 vuotta	120	89,20	10 704,50
Yhteensä	159		
Alle 3 vuotta	39	30,26	1 180,00
Yli 30 vuotta	37	47,19	1 746,00
Yhteensä	76		

Kahden maakuntayhdistelmän väliltä löydettiin keskivahva ero: Uusimaalla opettavien opettajien asenteet olivat Pohjanmaalla opettavia positiivisempia ($U = 1242,5$, $z = -3,99$; $p < 0,01$; $r = -0,35$). Viimeisenä ryhmää erottelevana tekijänä löydettiin poliittinen suuntaus. Näiden ryhmien väliltä löydettiin viisi keskivahvaa ja yksi vahva ero. Keskivahvat erot löydettiin seuraavien ryhmien väliltä: poliittisesti selkeästi vasemmalla ja keskellä olevat ($U = 1255,5$, $z = -5,48$; $p < 0,01$; $r = -0,45$), poliittisesti selkeästi vasemmalla ja jonkin verran oikealla olevat ($U = 980,5$, $z = -5,35$; $p < 0,01$; $r = -0,46$), poliittisesti jonkin verran vasemmalla ja keskellä olevat ($U = 1605,5$, $z = -3,53$; $p < 0,01$; $r = -0,30$), poliittisesti jonkin verran vasemmalla ja jonkin verran oikealla olevat ($U = 1245,5$, $z = -3,64$; $p < 0,01$; $r = -0,32$) sekä poliittisesti jonkin verran vasemmalla ja selkeästi oikealla olevat ($U = 546,5$, $z = -4,83$; $p < 0,01$; $r = -0,45$). Vahva ero löydettiin poliittisesti selkeästi vasemmalla ja poliittisesti selkeästi oikealla olevien väliltä ($U = 376,5$, $z = -6,17$; $p < 0,01$; $r = -0,56$). Poliittisesti aina enemmän vasemmalla olevien opettajien asenteet olivat positiivisempia kuin joko keskellä tai oikealla olevien. Alla olevasta taulukosta löytyy vielä Kruskal-Wallis H-testien ja Mann-Whitneyn U-testien tulokset. Pienempi järjestyksen keskiarvo ilmaisee positiivisimpia asenteita, mikä selittää myös negatiiviset z- ja r-arvot. (Ks. Taulukko 8.)

Taulukko 8. Asennesummamuuttujan ryhmävertailujen tuloksia opetusmaakuntayhdistelmän ja poliittisen suuntauksen osalta

Muuttuja	N	Järjestyksen keskiarvo	Järjestyksien summa
Opetusmaakuntayhdistelmä (H-testi)			
Uusimaa	81	144,63	
Pirkanmaa, Keski-Suomi ja Häme	60	176,42	
Varsinais-Suomi ja Satakunta	45	184,74	
Savo-Karjala	76	185,10	
Pohjanmaa	52	219,85	
Pohjois-Suomi	45	189,04	
Yhteensä	359		
Opetusmaakuntayhdistelmä (U-testi)			
Uusimaa	81	56,34	4 563,50
Pohjanmaa	52	83,61	4 347,50
Yhteensä	133		
Poliittinen suuntaus (H-testi)			
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	106,66	
Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	82	136,87	
Poliittisesti keskellä	60	189,03	
Poliittisesti jonkin verran oikealla	49	194,72	
Poliittisesti selkeästi oikealla	32	225,92	
Yhteensä	312		
Poliittinen suuntaus (U-testit)			
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	59,10	5 260,00
Poliittisesti keskellä	60	98,58	5 915,00
Yhteensä	149		
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	56,02	4 985,50
Poliittisesti jonkin verran oikealla	49	93,99	4 605,50
Yhteensä	122		
Poliittisesti selkeästi vasemmalla	89	49,23	4 381,50
Poliittisesti selkeästi oikealla	32	93,73	2 999,50
Yhteensä	121		
Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	82	61,08	5 008,50
Poliittisesti keskellä	60	85,74	5 144,50
Yhteensä	142		
Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	82	56,69	4 648,50
Poliittisesti jonkin verran oikealla	49	81,58	3 997,50
Yhteensä	131		
Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	82	48,16	3 949,50
Poliittisesti selkeästi oikealla	32	81,42	2 605,50
Yhteensä	114		

7.3 Opettajien käsitykset ja kokemukset

Opettajien käsityksiä ja uskomuksia tutkittiin sekä summamuuttujien keskiarvojen ryhmävertailuilla että ekspolaritiivisella faktorianalyysillä. Analyysimenetelmät tukivat ja täydensivät toisiaan. Selvitettävät käsitykset ja uskomukset liittyivät sukupuoli vähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemiseen, koettuihin haasteisiin, saatuun koulutukseen sekä sukupuolitietoiseen opetukseen, kasvatukseen ja koulukulttuuriin. Näitä käsityksiä ja kokemuksia tutkiva mittari oli tutkijan itse laatima ja se oli luotu neljän teeman ympärille, jotka olivat tukeminen, koetut haasteet, sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta sekä sukupuolitietoinen koulukulttuuri. Teemojen oletettiin muodostavan summamuuttujat, mutta ekspolaritiivisella faktorianalyysillä haluttiin selvittää, ryhmittelee myös se muuttujia oletetulla tavalla.

7.3.1 Faktorianalyysin tulokset

Faktoriratkaisussa otettiin huomioon sille asetetut neljänlaiset ehdot: (1) faktorit selittivät mahdollisimman paljon yhteisvaihtelu, (2) faktoreita on mahdollisimman vähän, (3) mallissa on mahdollisimman paljon itseisarvoltaan pieniä ja suuria latauksia, kun taas keskinkertaisia latauksia on mahdollisimman vähän sekä (4) faktoreille on sisällöllisesti mielekäs tulkinta. Nämä ehdot ovat keskenään kuitenkin ristiriitaisia, minkä vuoksi faktoriratkaisun muodostaminen on näiden eri ehtojen välillä tasapainottelua. Faktoriratkaisuun valittiin faktorit, joiden ominaisarvo oli vähintään 1. Tällaisia faktoreita oli kahdeksan, ja ne sisällytettiin malliin. (Ks. Liite 12; Liite 13.) Faktoreiden muuttujien valinnassa taas käytettiin periaatteita, joiden mukaan latausarvon pitää olla vähintään 0,3 ja että kommunaliteettiä pitää pyöristyä vähintään lukuun 0,3. Noudattaen näitä periaatteita faktoreihin sisältyi 1–6 muuttujaa ja ne selittivät yhteisvaihtelusta 3,66 %–20,42 %. Mallin kokonaisselitysosuus oli 58,27 %, mikä on varsin hyvä tulos ihmistieteissä (Tähtinen ym. 2020, 222). (Ks. Taulukko 9.) Malli ei tosin sopinut aineistoon täysin moitteettomasti ($\chi^2(182) = 214,65$, $p = .05$). P-arvon pitäisi olla $> .05$ (Nummenmaa 2009, 415).

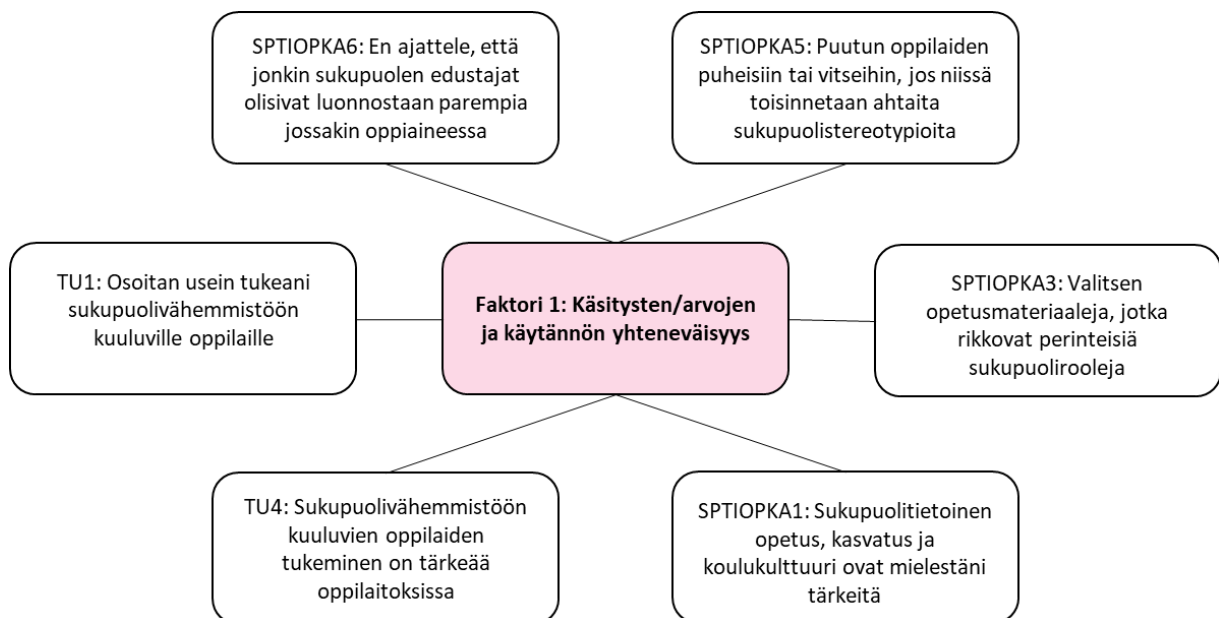
Taulukko 9. Faktorianalyysin päätulokset

Taulukossa on lihavoitu kunkin väittämän suurimmat lataukset ja niiden faktoriratkaisuun mukaan otettujen väittämien kommunaliteettiarvot, jotka eivät yllä viitearvoon 0,3.

Väittämät	Lataukset ^a								Kommunali- teetit ^b
	Faktori 1:	Faktori 2:	Faktori 3:	Faktori 4:	Faktori 5:	Faktori 6:	Faktori 7:	Faktori 8:	
TU1	0,60	-	-	0,47	-	-	-	-0,25	0,66
TU2	0,16	0,45	0,15	0,54	-	0,10	-	-0,13	0,57
TU3	0,34	0,29	0,16	0,65	-	-	-	-	0,65
TU4	0,69	-	-	0,22	-	0,12	-	-	0,56
TU5	-	-	0,74	0,15	-	0,13	-	-	0,59
KOHA1	0,22	0,61	-	-	-	-	-0,11	-	0,44
KOHA2	0,18	0,45	-	0,18	-	0,28	-	0,12	0,36
KOHA3	-	-	-	0,28	0,12	-	-	-	0,11
KOHA5	-	0,33	0,55	-	0,17	-	0,32	-	0,55
KOHA6	-	0,56	0,20	0,20	-	0,12	-	-	0,43
SPTIOPKA1	0,66	-	-	0,11	-	0,25	-	0,26	0,59
SPTIOPKA2	0,36	0,20	-	0,47	-	0,19	0,14	0,30	0,55
SPTIOPKA3	0,49	-	-	0,22	-	0,44	-	0,16	0,52
SPTIOPKA4	0,29	0,24	-	-	-	0,19	-	-0,13	0,20
SPTIOPKA5	0,53	0,21	-	-	-	0,14	-	-	0,35
SPTIOPKA6	0,43	0,13	-	-0,17	-	-	-	-0,11	0,25
SPTIOPKA7	0,48	-	-	0,24	-	0,53	-	-0,13	0,60
SPTIOPKA8	0,27	0,13	-	-	-	0,55	-0,10	-	0,41
SPTIOPKA11	-	-	0,70	-	0,15	-	0,16	-	0,55
SPTIOPKA12	-	0,31	-	-	0,28	0,27	0,13	-	0,27
SPTIKOKU1	-	-	0,31	-	-	-	0,89	-	0,91
SPTIKOKU2	-	-	-	-	0,71	-	-	-	0,50
SPTIKOKU3	-0,15	-	-	0,16	0,54	0,12	-	-	0,35
SPTIKOKU4	-	-	0,15	-	0,39	-	-	-	0,18
SPTIKOKU5	0,17	-	0,19	-	0,27	-	-0,13	0,15	0,19
SPTIKOKU6	0,16	-	-	-	0,11	0,21	-	-	0,10
SPTIKOKU7	0,35	0,16	0,15	0,17	-	-	-	-	0,20
Ominais-arvot ^c	5,72	2,95	1,57	1,50	1,29	1,16	1,11	1,03	Yht. 11,93
Selitys- osuudet (%) ^c	20,42	10,52	5,59	5,36	4,61	4,13	3,98	3,66	Yht. 58,27

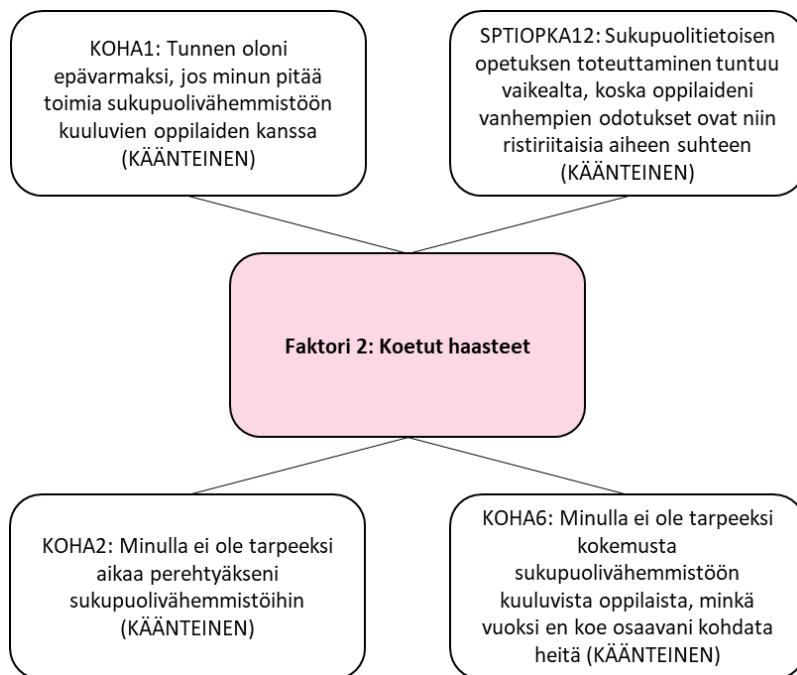
^a Ekstraktio: maximum likelihood & rotaatio: varimax. ^b Ennen rotaatiota: Extraction. ^c Initial.

Faktorille 1 latautui kuusi (6) muuttujaa: *TU1: Osoitan usein tukeani sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille* (0,60), *TU4: Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa* (0,69), *SPTIOPKA1: Sukupuolietoinen opetus, kasvatus ja koulukulttuuri ovat mielestäni tärkeitä* (0,66), *SPTIOPKA3: Valitsen opetusmateriaaleja, jotka rikkovat perinteisiä sukupuolirooleja* (0,49), *SPTIOPKA5: Puutun oppilaiden puheisiin tai vitseihin, jos niissä toisinnetaan ahtaita sukupuolistereotyyppioita (esim. työllä ei voi olla lyhyitä hiuksia tai naiset eivät osaa vaihtaa autonrenkaita)* (0,53) ja *SPTIOPKA6: En ajattele, että jonkin sukupuolen edustajat olisivat luonnostaan parempia jossakin oppiaineessa* (0,43). Faktori nimettiin *Käsitysten/arvojen ja käytännön yhteneväisyydeksi* ja sen selitysosuus oli 20,42 %. (Ks. Taulukko 9; Kuvio 4.)



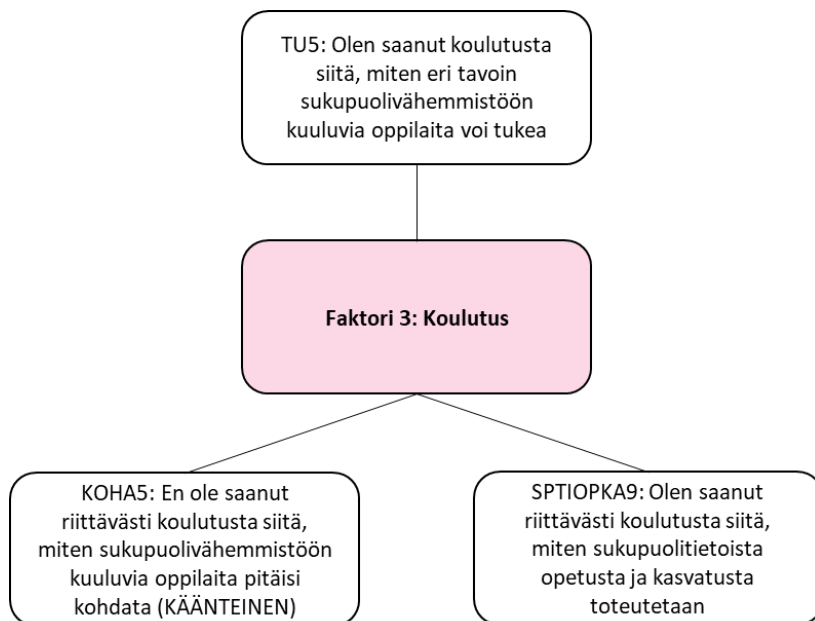
Kuvio 4. Faktori 1: Käsitysten/arvojen ja käytännön yhteneväisyys

Faktorille 2 latautui neljä (4) muuttujaa: *KOHA1: Tunnen oloni epävarmaksi, jos minun pitää toimia sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa (käänteinen)* (0,61), *KOHA2: Minulla ei ole tarpeeksi aikaa perehtyäkseni sukupuolivähemmistöihin (käänteinen)* (0,45), *KOHA6: Minulla ei ole tarpeeksi kokemusta sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista, minkä vuoksi en koe osaavani kohdata heitä (käänteinen)* (0,56) ja *SPTIOPKA10: Sukupuolietoisen opetuksen toteuttaminen tuntuu vaikealta, koska oppilaideni vanhempien odotukset ovat niin ristiriitaisia aiheen suhteen (käänteinen)* (0,31). Faktori nimettiin *Koetuiksi haasteiksi* ja sen selitysosuus oli 10,52 %. (Ks. Taulukko 9; Kuvio 5.)

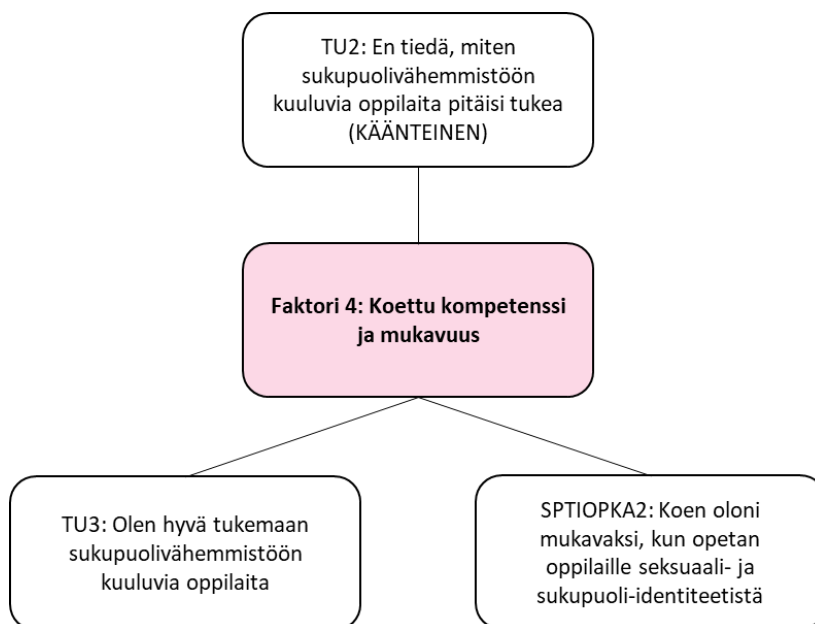


Kuvio 5. Faktori 2: Koetut haasteet

Faktorille 3 latautui kolme (3) muuttujaa: *TU5: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea* (0,74), *KOHA5: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata (käänteinen)* (0,55) ja *SPTIOPKA9: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan* (0,70). Faktori nimettiin *Koulutukseksi* ja sen selitysosuus oli 5,59 %. Faktorille 4 latautui myös kolme (3) muuttujaa, jotka olivat *TU2: En tiedä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea (käänteinen)* (0,54), *TU3: Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita* (0,65) ja *SPTIOPKA2: Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä* (0,47). Faktori nimettiin *Koetuksi kompetenssiksi ja mukavuudeksi* ja sen selitysosuus oli 5,36 %. (Ks. Taulukko 9; Kuvio 6; Kuvio 7.)



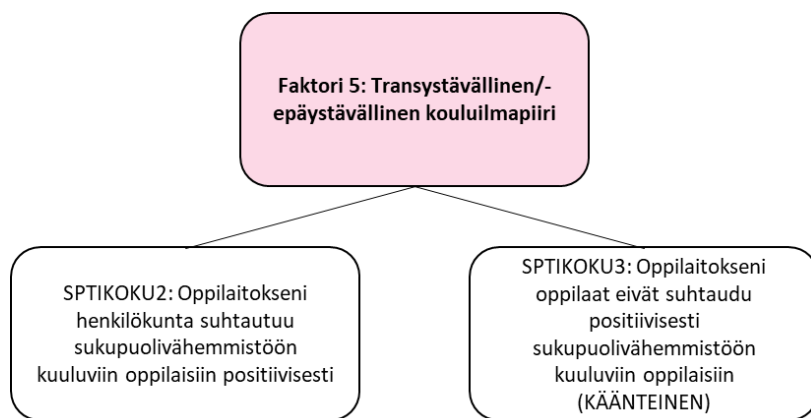
Kuvio 6. Faktori 3: Koulutus



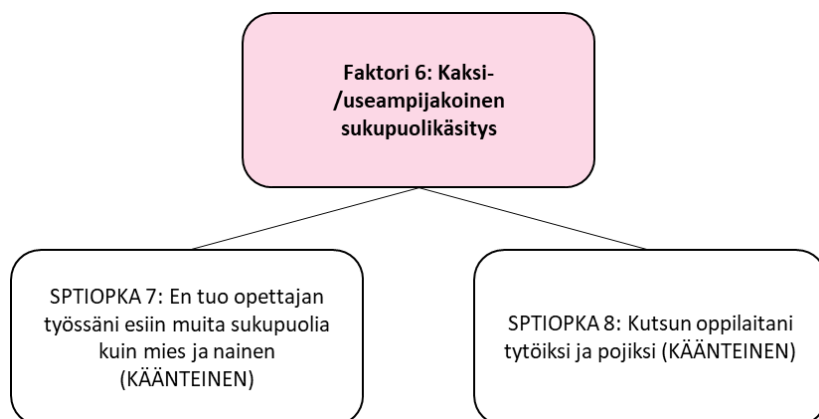
Kuvio 7. Faktori 4: Koettu kompetenssi ja mukavuus

Faktorille 5 latautui kaksi (2) muuttujaa: *SPTIKOKU2: Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti* (0,71) ja *SPTIKOKU3: Oppilaitokseni oppilaat eivät suhtaudu positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin (käänteinen)* (0,54). Faktori nimettiin *Transystävälliseksi/-epäystävälliseksi kouluilmapiiriksi* ja sen selitysosuus on 4,61 %. Faktorille 6 latautui myös kaksi (2) muuttujaa, jotka olivat *SPTIOPKA 7: En tuo opettajan työssäni esiin muita sukupuoli- kuin*

mies ja nainen (käänteinen) (0,53) ja SPTIOPKA 8: Kutsun oppilaitani tytöiksi ja pojiksi (käänteinen) (0,55). Faktori nimettiin Kaksi-/useampijakoiseksi sukupuolikäsitykseksi ja sen selitysosuus on 4,13 %. (Ks. Taulukko 9; Kuvio 8; Kuvio 9.)



Kuvio 8. Faktori 5: Transystävällinen/-epäystävällinen kouluilmapiiri

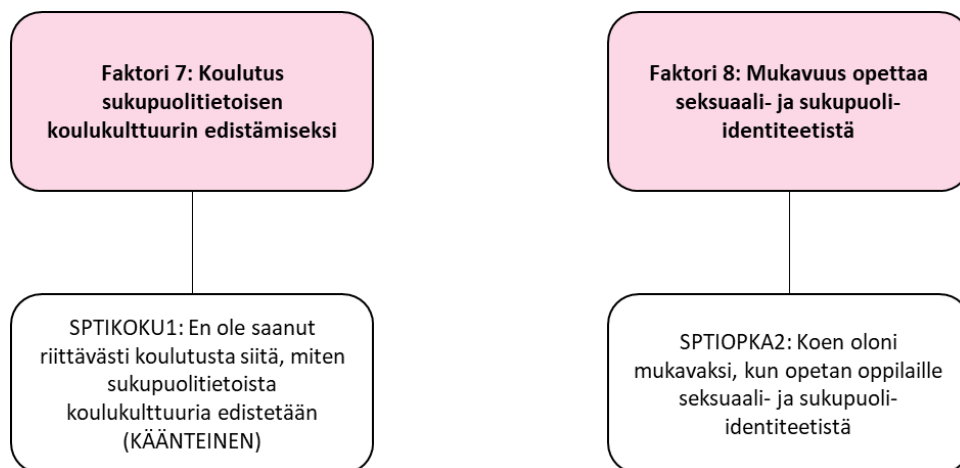


Kuvio 9. Faktori 6: Kaksi-/useampijakoinen sukupuolikäsitys

Faktorille 7 ja 8 latautui kummallekin vain yksi (1) muuttuja. Faktorille 7 latautui muuttuja *SPTIKOKU1: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolitietoista koulukulttuuria edistetään (käänteinen) (0,89)*. Faktori nimettiin *Koulutukseksi sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämiseksi* ja sen selitysosuus on 3,98 %. Faktorille 8 latautui muuttuja *SPTIOPKA2: Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä (0,30)*. Tämä faktori nimettiin *Mukavuudeksi opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä* ja sen selitysosuus on 3,66 %. (Ks. Taulukko 9; Kuvio 10.)

Nämä yhden muuttujan faktorit päätettiin ottaa mukaan ratkaisuun, sillä ne tuovat arvokasta lisäsisältöä mallin tulkintaan. Ensinnäkin se, että faktorianalyysi jaotteli faktori 7:n eli

Koulutuksen sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämiseksi omaksi faktorikseen kertoo, että tämä muuttuja erottui muista koulutusmuuttujista. Opettajat olivat siis voineet saada koulutusta muista kysytyistä aihepiireistä, mutta eivät sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämisestä ja/tai toisinpäin. Toiseksi se, että faktorianalyysi jaotteli faktori 8:n eli *Mukavuuden opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä* omaksi faktorikseen, kertoo, että faktori 4 eli *Koettu kompetenssi ja mukavuus* ei olekaan näin yksiselitteinen. Koettu kompetenssi ei siis välttämättä tuokaan kaikissa tapauksissa mukavuutta ja/tai sitten kompetenssin kokemusta ei välttämättä tarvita mukavuuden kokemiseen.



Kuvio 10. Faktori 7: Koulutus sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämiseksi ja Faktori 8: Mukavuus opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä

7.3.2 Summamuuttujien ryhmävertailujen ja korrelaatiotestien tulokset

Faktorianalyysin tuloksia hyödyntäen kehitettiin alkuperäistä summamuuttujaoletusta eteenpäin, mikä tarkoitti käytännössä uuden summamuuttujan muodostamista, toimimattomien muuttujien pudottamista pois summamuuttujista sekä muuttujien uudelleen sijoittamista summamuuttujien välillä. Summamuuttujien muodostus pohjautui kuitenkin ensisijaisesti Cronbachin alfoihin, joiden avulla selvitettiin summamuuttujien riittävää konsistenssia. Cronbachin alphan parantamiseksi voitiin myös poistaa muuttujia mahdollisimman konsistenssin summamuuttujan saavuttamiseksi. Lopulta summamuuttujiksi muodostui (transoppilaiden) tukeminen (4 väittämää), kohdatut haasteet (6 väittämää), koulutus (4 väittämää) sekä sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus (8 väittämää). Sukupuolitietoisesta koulukulttuurista ei saatu muodostettua summamuuttujaa. Kaikki summamuuttujat olivat normaalijakauman mukaisia, jolloin niiden ryhmävertailuissa voitiin käyttää parametristä t-testiä ja ANOVAA eli yksisuuntaista varianssianalyysia.

Tukemissummamuuttujan kohdalla efektikooltaan keskivahvoja eroja keskiarvoissa löydettiin kolmen eri ominaisuuden perusteella. Ensinnäkin opettajilla, joilla oli sukupuolivähemmistöön kuuluva läheinen, oli positiivisemmat käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisesta ja omasta roolistaan tässä kuin opettajilla, joilla ei ollut tällaista läheistä ($t(350,26) = -5,91, p < 0,01; d = -0,62$). Toiseksi myös seksuaalivähemmistöön kuuluminen oli positiivisesti yhteydessä näihin käsityksiin ($t(349) = -4,38, p < 0,01; d = -0,76$). Kolmantena ja viimeisenä opettajien poliittinen suuntaus oli yhteydessä opettajien käsityksiin sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisesta ja omasta roolistaan tässä ($F_{4,307} = 6,08, p < 0,01; \eta^2 = 0,07$). Poliittisesti enemmän vasemmalla olevilla ryhmillä nämä käsitykset olivat positiivisempia ja nämä käsitykset muuttuivat sitä negatiivisimmiksi, mitä poliittisesti oikeammalla ryhmä oli. (Ks. Taulukko 10.)

Vahvoja eroja keskiarvoissa taas löytyi termien tietämisen ja asenteiden osalta. Opettajilla, jotka tiesivät enemmän termejä, oli positiivisemmat käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisesta ja roolistaan siinä, kuin opettajilla, jotka tiesivät vähemmän termejä ($F_{3,355} = 22,17, p < 0,01; \eta^2 = 0,16$). Myös opettajien positiiviset asenteet sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan olivat positiivisesti yhteydessä heidän käsityksiinsä tukemisesta eli mitä positiivisempia opettajien asenteet olivat, sitä positiivisempia myös heidän tukemiseensa liittyvät käsityksensä olivat ($F_{3,355} = 42,10, p < 0,01; \eta^2 = 0,26$). (Ks. Taulukko 10.)

Taulukko 10. Opettajien käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisesta ja omasta roolistaan tässä

Muuttuja	N	Seksuaalinen suuntautuminen	Keskiarvo	Keskihajonta
Tukeminen(summa)	37	Seksuaalivähemmistöt	7,03	2,36
	314	Seksuaalienemmistöt	9,13	2,80
Yhteensä	351			
Transihminen läheisenä				
Tukeminen(summa)	172	Kyllä	8,04	2,38
	187	Ei	9,72	2,98
Yhteensä	359			
Poliittinen suuntaus				
Tukeminen(summa)	89	Poliittisesti selkeästi vasemmalla	7,84	2,41
	82	Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	8,63	2,47
	60	Poliittisesti keskellä	9,45	3,00
	49	Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	9,73	2,89
	32	Poliittisesti selkeästi vasemmalla	9,81	3,51
Yhteensä	312		8,86	2,82
Termien tietämys				
Tukeminen(summa)	102	Tietää kaikki termit	7,72	2,53
	135	Tietää 8–9 termiä	8,55	2,53
	69	Tietää 6–7 termiä	9,77	2,66
	53	Tietää 5 tai alle termiä	11,04	2,91
Yhteensä	359		8,91	2,83
Asenteet				
Tukeminen(summa)	115	Erittäin positiiviset asenteet	7,45	2,30
	128	Positiiviset asenteet	8,66	2,20
	77	Melko positiiviset asenteet	9,83	2,79
	39	Sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet	12,26	2,86
Yhteensä	359		8,91	2,83

Haastesummamuuttujan keskiarvovertailuissa keskivahvat erot löydettiin termien tietämisen ja asenteiden kohdalta. Opettajat, jotka tiesivät enemmän termejä raportoivat kokevansa vähemmän haasteita kuin opettajat, jotka tiesivät vähemmän termejä ($F_{3,355} = 18,02$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,13$). Vähemmän haasteita kokivat myös ne opettajat, jotka raportoivat positiivisempia asenteita sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan, verrattuna niihin

opettajiin, jotka eivät ilmaisseet näin positiivisia asenteita ($F_{3,355} = 20,38$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,15$). (Ks. Taulukko 11.)

Taulukko 11. Opettajien koetut haasteet liittyen sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa toimimiseen ja sukupuolitietoisuuden toteuttamiseen

Muuttuja	N	Termien tietämys	Keskiarvo	Keskihajonta
Haasteet(summa)	102	Tietää kaikki termit	11,00	3,46
	135	Tietää 8–9 termiä	12,38	3,34
	69	Tietää 6–7 termiä	13,58	3,96
	53	Tietää 5 tai vähemmän termiä	15,08	3,25
Yhteensä	359		12,62	3,73
Asenteet				
Haasteet(summa)	115	Erittäin positiiviset asenteet	10,88	3,31
	128	Positiiviset asenteet	12,54	3,51
	77	Melko positiiviset asenteet	14,27	3,63
	39	Sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet	14,72	3,38
Yhteensä	359		12,62	3,73

Koulutussummamuuttujan kohdalla ryhmien välisissä keskiarvoissa löydettiin kaksi vahvaa eroa, joiden lisäksi löydettiin yksi lähes keskivahva ero. ANOVA:ssa efektikokoa mittaavan tunnusluvun Eta toiseen keskivahvaa eroa ilmaiseva raja-arvo on 0,06 (Tähtinen ym. 2020, 49) ja termien tietämisen kohdalla tämä Eta toiseen arvo oli 0,054 eli se ei aivan pyöristä 0,06:n raja-arvoon. Eta toiseen arvo on kuitenkin hyvin lähellä keskivahvan ero raja-arvoa, minkä vuoksi termien tietäminen otetaan mukaan raportointiin. Lähes keskivahva ero koulutussummamuuttujan suhteen siis löydettiin termien tietämisessä ($F_{3,355} = 6,71$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,05$). Mitä enemmän opettajat tiesivät termejä, sitä enemmän he raportoivat saaneensa koulutusta. Vahvat erot taas löydettiin, hieman itsestään selvänkin oloisesti, oppilaitoksen sisäisen ($t(357) = -5,52$, $p < 0,01$; $d = -0,85$) ja ulkopuolisen koulutuksen ($t(357) = -9,63$, $p < 0,01$; $d = -1,16$) saannin osalta. Opettajat, jotka olivat saaneet oppilaitoksen sisäistä tai ulkopuolista koulutusta, raportoivat saaneensa myös enemmän koulutusta tutkimusaiheeseen liittyvistä eri aihealueista (transoppilaiden kohtaaminen ja tukeminen sekä sukupuolitietoinen opetus, kasvatus ja koulukulttuuri). Tulos on looginen ja johdonmukainen, mutta huomionarvoista on, että oppilaitoksen ulkopuolisen koulutuksen kohdalla efektikoko on vahvempi eli sitä saaneilla ja saamatta jääneillä oli suurempi ero koulutussummamuuttujan pisteissä. (Ks. Taulukko 12.)

Taulukko 12. Opettajien käsitykset saamastaan koulutuksesta

Muuttuja	N	Oppilaitoksen sisäinen koulutus	Keskiarvo	Keskihajonta
Koulutus(summa)	49	Kyllä	11,46	3,32
	310	Ei	14,33	3,40
Yhteensä	359			
Oppilaitoksen ulkopuolinen koulutus				
Koulutus(summa)	93	Kyllä	11,24	3,54
	266	Ei	14,89	3,00
Yhteensä	359			
Termien tietämys				
Koulutus(summa)	102	Tietää kaikki termit	12,87	3,69
	135	Tietää 8–9 termiä	13,86	3,65
	69	Tietää 6–7 termiä	14,79	3,20
	53	Tietää 5 tai alle termiä	15,10	2,61
Yhteensä	359		13,94	3,53

Sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta –summamuuttujan kohdalla vähintään keskivahvoja eroja löydettiin peräti kahdeksan luokittelevan tekijän kautta. Keskivahvoissa eroissa näitä luokittelevia tekijöitä oli sukupuoli, sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaaminen, seksuaalivähemmistöön kuuluminen, ikä ja työskentelyvuodet opettajana. Ensinnäkin naisten käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä itsestään näiden toteuttajana olivat miesten vastaavia positiivisempia ($t(349) = -6,04$, $p < 0,01$; $d = -0,77$). Toiseksi näihin käsityksiin oli yhteydessä sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaaminen ($t(357) = -4,72$, $p < 0,01$; $d = -0,50$). Toisin sanoen opettajilla, joilla oli sukupuolivähemmistöön kuuluva läheinen, oli myös positiivisemmat käsitykset sukupuolitietoisuudesta kuin opettajilla, joiden lähipiiriin ei kuulunut transihmistä. Kolmanneksi seksuaalivähemmistöön kuuluvien opettajien käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä itsestään näiden toteuttajana olivat hetero-opettajien vastaavia positiivisempia ($t(349) = -4,53$, $p < 0,01$; $d = -0,79$). (Ks. Taulukko 13.)

Neljänneksi ja viidenneksi käsityksiin sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä itsestään näiden toteuttajana oli yhteydessä ikä ja työskentelyvuodet, jotka ovat myös tiettyssä määrin yhteydessä toisiinsa. Iältään nuorempien opettajien käsitykset olivat iältään vanhempia opettajia positiivisempia ($F_{3,355} = 7,73$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,06$). Samoin vähemmän työvuosia omaavien käsitykset olivat positiivisempia kuin opettajien, joilla oli enemmän työvuosia takanaan ($F_{4,354} = 5,37$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,06$). Tosin poikkeus tähän löytyi 19–30 vuotta

opettaneiden ja yli 30 vuotta opettaneiden kohdalta: yli 30 vuotta opettaneiden käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä itsestään näiden toteuttajana olivat positiivisempia kuin vähemmän aikaa opettaneilla eli 19–30 vuotta opettaneilla. (Ks. Taulukko 13.)

Taulukko 13. Keskivahvat erot opettajien käsityksissä liittyen sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen

Muuttuja	N	Sukupuoli	Keskiarvo	Keskihajonta
Sp-tiet. opetus ja kasvatus(summa)	270	Naiset	15,67	4,48
	81	Miehet	19,35	5,77
Yhteensä	351			
Transihminen läheisenä				
Sp-tiet. opetus ja kasvatus(summa)	172	Kyllä	15,19	4,71
	187	Ei	17,66	5,18
Yhteensä	359			
Seksuaalinen suuntautuminen				
Sp-tiet. opetus ja kasvatus(summa)	37	Seksuaalivähemmistöt	12,95	4,01
	314	Seksuaalienemmistöt	16,89	5,11
Yhteensä	351			
Ikä				
Sp-tiet. opetus ja kasvatus(summa)	44	20–29	14,23	4,40
	92	30–39	15,48	5,12
	91	40–49	16,54	5,21
	132	50–69	17,87	4,86
Yhteensä	359		16,47	5,10
Työskentelyvuodet				
Sp-tiet. opetus ja kasvatus(summa)	39	Alle 3 vuotta	13,77	3,98
	54	3–6 vuotta	15,52	5,68
	109	7–18 vuotta	16,33	5,53
	120	19–30 vuotta	17,69	4,72
	37	Yli 30 vuotta	17,19	3,84
Yhteensä	359		16,47	5,10

Vahvoja eroja ryhmien väliltä taas löydettiin poliittisen suuntauksen, termien tietämisen ja asenteiden osalta. Opettajien käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta ja itsestään näiden toteuttajana olivat sitä positiivisempia, (1) mitä enemmän vasemmalla poliittisesti opettajat raportoivat itsensä olevan ($F_{4,307} = 20,41$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,21$), (2) mitä enemmän opettajat tiesivät termejä ($F_{3,355} = 43,05$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,27$) ja (3) mitä positiivisemmat asenteet opettajilla oli transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan ($F_{3,355}$

= 121,02, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,51$). Selkeästi suurimmat erot löydettiin asenneryhmien väliltä eli asenteet näyttäisivät vaikuttavan vahvimmiten opettajien käsityksiin sukupuolitietoisen opetukselta ja kasvatuksesta. (Ks. Taulukko 14.)

Taulukko 14. Vahvat erot opettajien käsityksissä liittyen sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen

Muuttuja	N	Poliittinen suuntaus	Keskiarvo	Keskihajonta
Sp-tiet. opetus ja kasvatukseen(summa)	89	Poliittisesti selkeästi vasemmalla	13,58	3,94
	82	Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	15,38	4,38
	60	Poliittisesti keskellä	18,02	5,15
	49	Poliittisesti jonkin verran vasemmalla	18,53	5,25
	32	Poliittisesti selkeästi vasemmalla	20,66	4,98
Yhteensä	312		16,41	5,18
Termien tietämys				
Sp-tiet. opetus ja kasvatukseen(summa)	102	Tietää kaikki termit	13,43	4,46
	135	Tietää 8–9 termiä	16,05	4,43
	69	Tietää 6–7 termiä	17,87	4,13
	53	Tietää 5 tai alle termiä	21,58	4,47
Yhteensä	359		16,47	5,10
Asenteet				
Sp-tiet. opetus ja kasvatukseen(summa)	115	Erittäin positiiviset asenteet	12,61	3,41
	128	Positiiviset asenteet	15,93	3,69
	77	Melko positiiviset asenteet	19,18	3,07
	39	Sitoutumattomat ja negatiiviset asenteet	24,31	4,69
Yhteensä	359		16,47	5,10

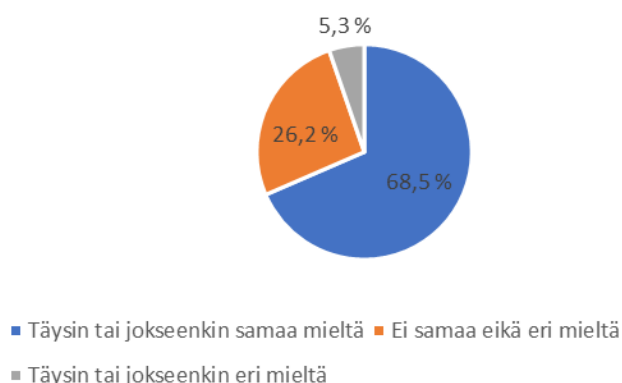
Summamuuttujien välisiä suhteita tutkittiin myös korrelaatioanalyysillä, joiden tulokset tukivat johtopäätöstä, että asenteet olivat vahvimmiten yhteydessä opettajien käsityksiin sukupuolitietoisen opetukselta ja kasvatuksesta. Asenteiden ja sukupuolitietoisen opetuksen ja kasvatuksen väliltä löydettiin nimittäin keskinkertainen lineaarinen yhteys ($r = 0,57$, $p < 0,01$) eli asenteet vaikuttavat käsityksiin sukupuolitietoisen opetukselta ja kasvatuksesta tai toisinpäin. Empiirisessä todellisuudessa kausaalisuhteen voidaan olettaa olevan molemmin suuntainen eli toisaalta asenteet muokkaavat käsityksiä ja kokemuksia ja toisaalta käsitykset ja kokemukset vaikuttavat asenteisiin. Summamuuttujien väliltä ei löydetty muita keskinkertaisia korrelaatioita, mutta heikkoja löydettiin useampia. Niiden tarkempaa raportointia ei kuitenkaan tässä pidetä relevanttina.

7.3.3 Sukupuolitietoisen koulukulttuurin päätulokset

Sukupuolitietoinen koulukulttuuri oli ajateltu kyselyä luodessa omaksi teemakseen, jonka uskottiin toimivan summamuuttujana, kuten muidenkin opettajien käsityksiä, kokemuksia ja uskomuksia mittaavien teemojen. Näin ei kuitenkaan käynyt, sillä Cronbachin alpha jäi liian alhaiseksi, minkä vuoksi muuttujia analysoitiin erikseen. Ensinnäkin useampi kuin joka neljäs opettaja vastasi, ettei ole samaa eikä eri mieltä väitteen: *Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti* (ks. Kuvio 11).

Pidettiin mahdollisena, että ei samaa eikä eri mieltä -vastasten suuri määrä voisi johtua siitä, etteivät opettajat ole tienneet, että heidän koulussaan olisi transoppilasta, jolloin heillä ei välttämättä ole ollut käytännön kokemusta aiheesta. Tähän mahdollisuuteen viittaavat eräät kyselylomakkeeseen jätetyt kommentit, joissa opettaja toteaa olevan vaikeaa vastata tiettyihin väittämiin käytännön kokemuksen puutteen vuoksi (ks. Liite 10). Käytännön kokemus ei kuitenkaan sinänsä ole edellytys sille, että opettajilla voisi olla jokin käsitys siitä, miten aikuiset suhtautuisivat hypoteettisesti transoppilaisiin, mikä näkyi myös ryhmävertailun tuloksissa. Se, että opettaja ei tiennyt transoppilasta ei selittänyt ”ei samaa eikä eri mieltä” -vastauksia (ks. Liite 18). Vain vähän yli 5 % opettajista oli väitteen kanssa eri mieltä, eli lähes 70 % opettajista oli sitä mieltä, että heidän koulunsa henkilökunta suhtautuu positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin (ks. Kuvio 11).

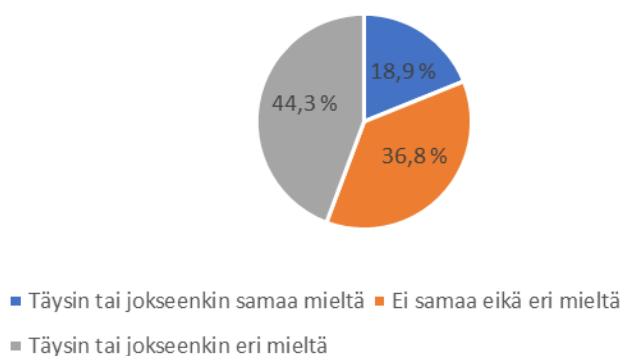
Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu
sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin
positiivisesti



Kuvio 11. Opettajien vastauksien jakauma väittämässä: oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti

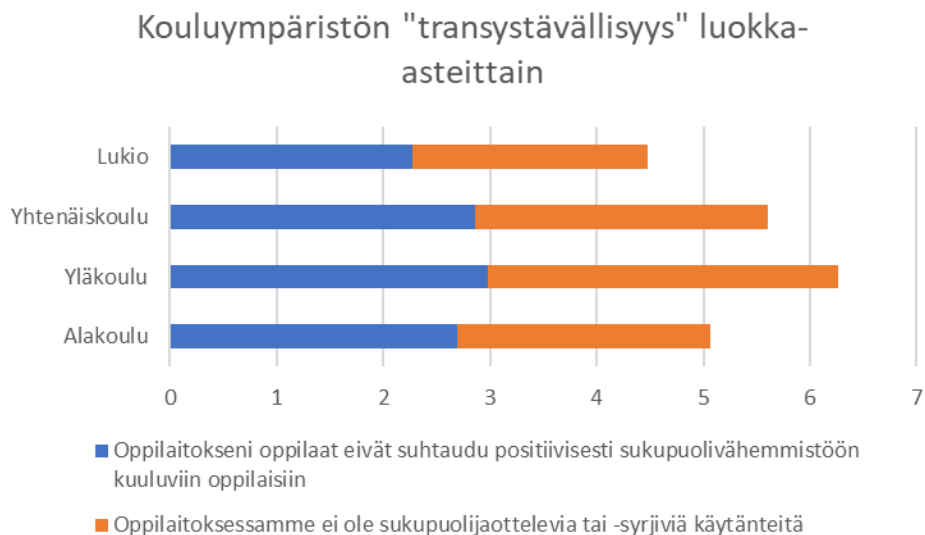
Väittämän *Oppilaitokseni oppilaat eivät suhtaudu positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin* kanssa eri mieltä oli vain alle 45 % eli opettajat suhtautuivat huomattavasti skeptisemmin oppilaidensa kykyyn suhtautua sukupuolivähemmistöihin positiivisesti kuin kollegoidensa. Kuten henkilökunnan suhtautumista koskevassa väittämässä, myös oppilaiden suhtautumista koskevassa väittämässä nousi esiin opettajien ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien raportoinnin suuri määrä (36,8 %). Lähes 20 % oli samaa mieltä, että heidän koulunsa oppilaat eivät suhtaudu positiivisesti transoppilaisiin. (Ks. Kuvio 12.)

Oppilaitokseni oppilaat eivät suhtaudu
positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin
oppilaisiin



Kuvio 12. Opettajien vastauksien jakauma väittämässä: oppilaitoksen oppilaat eivät suhtaudu positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin

Oppilaiden transoppilaisiin suhtautumista vertailtiin ryhmien keskiarvojen välillä. Vertailussa löydettiin keskivahva vaikutus kouluasteella ($F_{3,355} = 11,39$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,09$). Lukion opettajat uskoivat oppilaidensa suhtautuvan kaikista positiivisimmin transoppilaisiin ja toiseksi positiivisimmin tähän uskoivat alakoulun opettajat. Toiseksi negatiivisimmista uskomuksista taas raportoivat yhtenäiskoulujen opettajat ja kaikista negatiivisimmista yläkoulun opettajat. Väittämän: *Oppilaitoksessamme ei ole sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä* ryhmävertailussa löydettiin myös samankaltainen keskivahva vaikutus kouluasteella ($F_{3,355} = 14,61$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,11$). Lukion opettajat raportoivat kaikista vähiten sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä, alakoulun opettajan toiseksi vähiten, yhtenäiskoulun opettajat toiseksi eniten ja yläkoulun opettajat kaikista eniten. (Ks. Kuvio 13.) Kaikista vastaajista noin puolet oli sitä mieltä, että heidän oppilaitoksissaan ei ole tällaisia käytänteitä (ks. Kuvio 14).

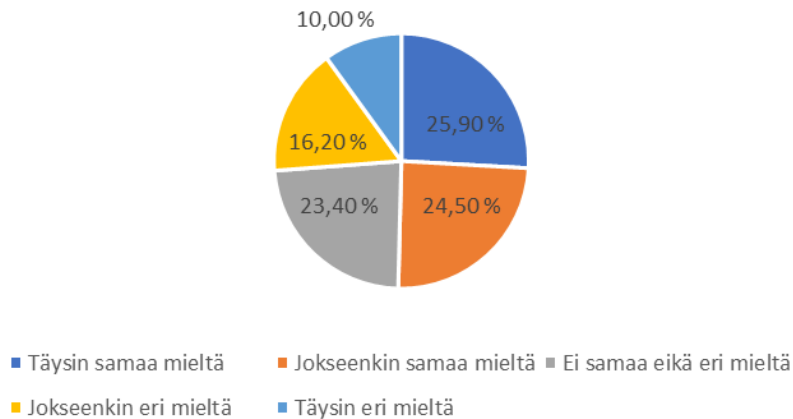


Kuvio 13. SPTIKOKU3 (käännettävä) ja SPTIKOKU4 väittämien keskiarvot kouluasteittain

(Suuremmat keskiarvot merkitsevät opettajien raportoineen enemmän oppilaiden negatiivisempaa suhtautumista ja sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä).

Koulujen sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä koskeva väittämä keräsi eniten hajontaa opettajissa sukupuolitietoiseen koulukulttuuriin sisältyvien väittämien joukossa. Väittämän *Oppilaitoksessamme ei ole sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä* kanssa täysin samaa mieltä oli vähän yli 25 % opettajista ja jokseenkin samaa mieltä vähän alle 25 % opettajista. Yhteensä siis vähän yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että heidän koulussaan ei ole sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä. Ei samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa oli myös vähän alle 25 % opettajista. Jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa taas oli hieman yli 15 % opettajista ja täysin samaa mieltä 10 % opettajista. Yhteensä vähän yli neljäsosa opettajista oli siis sitä mieltä, että heidän kouluissaan oli sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä. (Ks. Kuvio 14.)

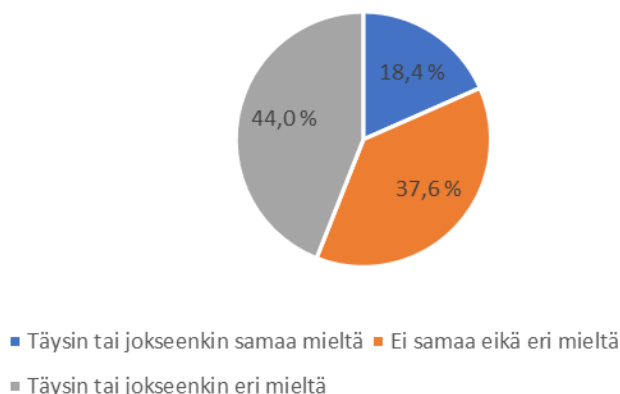
Oppilaitoksessamme ei ole sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä



Kuvio 14. Opettajien vastauksien jakauma väittämässä: oppilaitoksessamme ei ole sukupuolijaottelevia tai -syrjiviä käytänteitä

Väittämän *Oppilaitoksemme tarjoaa yksityisen tilan vaihtaa vaatteita liikuntatuntien jälkeen* kanssa samaa mieltä vastasi olevan alle 20 % opettajista. Toisaalta ei samaa eikä eri mieltä - vastausvaihtoehdon valitsi yli 35 % opettajista, mikä kertonee siitä, että liikuntatunteihin liittyvät tilaratkaisut eivät ole olleet opettajakunnan yleisessä keskustelussa. Oletettavasti vastaajista huomattava osa ei kuitenkaan opeta liikuntaa, jolloin he eivät ole suoraan vaikuttamassa liikuntatuntien jälkeisiin tilaratkaisuihin. Yksittäinen opettaja ei myöskään voi vaikuttaa esimerkiksi fyysisten tilojen määrään tai edes välttämättä niiden käyttömahdollisuuksiin. (Ks. Kuvio 15.)

Oppilaitoksessamme ei ole yksityisiä tai sukupuolineutraaleja vessoja



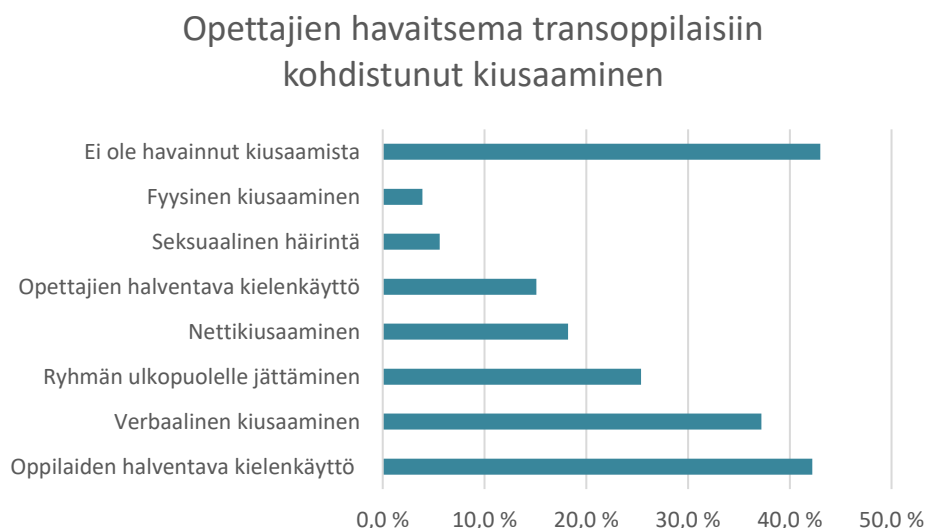
Kuvio 15. Opettajien vastauksien jakauma väittämässä: oppilaitoksessamme ei ole yksityisiä tai sukupuolineutraaleja vessoja

Sen sijaan väitteen *Oppilaitoksessamme ei ole yksityisiä tai sukupuolineutraaleja vessoja* kanssa eri mieltä oli lähes 80 % eli wc-tilojen esteettömyys sukupuolinäkökulmasta on nähtävästi huomioitu useimmissa kouluissa. Tätä johtopäätöstä tukivat myös opettajien avoimet vastaukset siitä, miten sukupuolivähemmistöt on otettu huomioon koulujen eri asiakirjoissa. Viimeisen sukupuolitietoinen koulukulttuuri –teemaan sisältyvään väitteen: *Olen tietoinen sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamista erilaisista haasteista koulumaailmassa ja yhteiskunnassa* kanssa samaa mieltä oli lähes 80 %. Tämä luku vaikuttaa suhteettoman suurelta verrattuna esimerkiksi siihen, että vähän yli 60 % oli sitä mieltä, että he tietävät, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea. Vaikuttaisi loogiselta, että ymmärrys transoppilaiden kohtaamista haasteista toisi ymmärrystä myös siitä, miten näissä haasteissa heitä voisi tukea. Toisaalta voi myös olla, että ymmärrys haasteista ei vielä takaa välineitä näissä tukemiseen.

7.3.4 Koulukiusaaminen ja koulun siihen liittyvät asiakirjat

Yleisimmät opettajien havaitsemat kiusaamismuodot olivat oppilaiden halventava kielenkäyttö sukupuolivähemmistöjä kohtaan (ei suoraan uhrille kohdistettua, mutta hän on kuuloetäisyydellä) (42,2 %), verbaalinen kiusaaminen (37,2 %) ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen (25,4 %). Jonkin verran opettajat olivat havainneet myös nettikiusaamista (18,2 %) ja opettajien halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan (15,1 %). Harvinaisimpia oli opettajien havainnot seksuaalisesta häirinnästä (5,6 %) ja fyysisestä kiusaamisesta (3,9 %). (ks. Kuvio 16.) Jonkinlaista kiusaamista kaikista opettajista oli

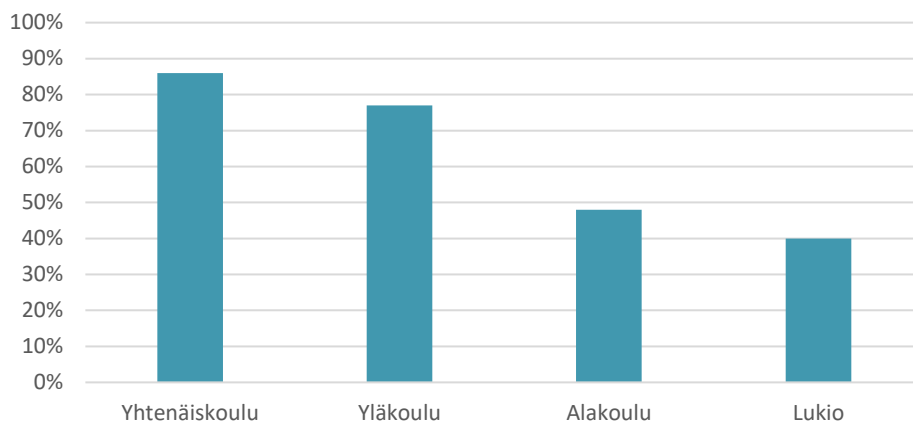
havainnut 57 % ja lähes kaikki sitä havainneet olivat myös puuttuneet siihen pääasiassa sanallisesti puhuttelemalla. Kiusaamisen havaitseminen oli huomattavasti yleisempää opettajilla, jotka vastasivat tietävänsä jonkun oppilaan/opiskelijan kuuluvan sukupuolivähemmistöön (yli 60 %) verrattuna opettajiin, jotka eivät tieneet jonkun heidän oppilaansa/opiskelijansa kuuluvan sukupuolivähemmistöön (yli 40 %).



Kuvio 16. Opettajien havaitsema transoppilaisiin kohdistunut kiusaaminen

Transoppilaisiin kohdistuneen kiusaamisen havaitseminen oli huomattavasti yleisempää myös seksuaalivähemmistöön kuuluvilla opettajilla (yli 80 %) verrattuna seksuaalienemmistöön kuuluviin opettajiin (alle 55 %). Lisäksi opettajien sukupuolivähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen havaitseminen vaihteli suuresti kouluasteiden välillä. Eniten kiusaamisesta raportoivat yhtenäiskouluissa opettavat opettajat (86 %), toiseksi eniten yläkoulun opettajat (77 %), toiseksi vähiten alakoulun opettajat (48 %) ja vähiten lukion opettajat (40 %) (ks. Kuvio 17).

Opettajien havaitsema transoppilaisiin kohdistunut kiusaaminen kouluasteittain



Kuvio 17. Opettajien havaitsema transoppilaisiin kohdistunut kiusaaminen kouluasteittain

Suurin osa opettajista raportoi, että heidän koulussaan on jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (n. 63 %). Niistä opettajista, joiden koulussa oli jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, ei kuitenkaan 45 % tiennyt, onko koulun toimenpideohjelman materiaaleissa tullut vastaan sukupuolivähemmistöön kuuluviin lapsiin ja nuoriin kohdistuva kiusaaminen. Toimenpideohjelmallisissa kouluissa työskentelevistä opettajista 27 % vastasi, että materiaaleissa on tullut vastaan sukupuolivähemmistöihin kohdistuva kiusaaminen, ja myös 27 % vastasi, että aihe ei ole tullut vastaan.

Opettajat eivät myöskään tieneet kovin hyvin mainitaanko koulujen omissa opetussuunnitelmissa sukupuolivähemmistöt erillisenä ryhmänä tai onko koulun yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmassa otettu sukupuolivähemmistöt huomioon erillisenä ryhmänä: molempiin kysymyksiin noin 60 % opettajista valitsi en tiedä -vaihtoehdon. Vähän alle 10 % opettajista vastasi, että heidän koulunsa opetussuunnitelmassa mainitaan sukupuolivähemmistöt ja lähes 30 % vastasi, että ei mainita. Opettajien vastausten mukaan koulujen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmassa oli otettu paremmin huomioon sukupuolivähemmistöt kuin opetussuunnitelmissa: yli 25 % opettajista vastasi, että yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmissa on otettu huomioon sukupuolivähemmistöt ja vain hieman alle 15 % vastasi, että näin ei ole tehty.

7.4 Regressioanalyysin tulokset

Askeltavalla regressioanalyysillä selvitettiin, mitkä eri tekijät selittävät summamuuttujien (tietämys-, asenne-, tukemis-, haaste-, koulutus- sekä sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus – summamuuttujien) vaihtelua. Tietämys- ja haastesummamuuttujan asteikkojen suunta oli tavallinen eli isommat arvot merkitsivät, että mitattavaa muuttujaa on enemmän eli joko tiedettiin enemmän termejä tai koettiin enemmän haasteita, mutta muiden summamuuttujien asteikot olivat käänteisiä eli pienemmät arvot merkitsivät, että mitattavaa muuttujaa on positiivisessa mielessä enemmän. Esimerkiksi asennesummamuuttujan pienet arvot ilmaisevat, että vastaajalla on enemmän positiivisia asenteita eli positiivisemmat asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan. Nämä asteikkojen suuntaerot ja joidenkin muuttujien kohdalla asteikkojen käänteisyys piti ottaa huomioon regressiokertoimien etumerkin tulkinnassa. Todelliset etumerkit on merkitty taulukkoihin sulkumuodossa.

Tietämyssummamuuttujaa eli termien tietämistä selitti malli 8, jossa selittävinä muuttujina olivat: (1) sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus, (2) ikä, (3) koulutus, (4) sukupuoli, (5) seksuaalivähemmistöön kuuluminen, (6) sukupuolivähemmistöjen sisältyminen oppilaitoksen opetussuunnitelmaan, (7) haasteet ja (8) opetusmaakuntayhdistelmä. Muuttujista parempaa termien tietämistä selittivät positiivisemmat käsitykset sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta, käsitys/kokemus kattavan koulutuksen saannista ja seksuaalivähemmistöön kuuluminen. Heikompaa termien tietämistä taas selittivät yli 50 vuoden ikä, miessukupuoli, sukupuolivähemmistöjen sisältyminen oppilaitoksen opetussuunnitelmaan, koetut haasteet ja Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Hämeen opetusmaakuntayhdistelmään kuuluminen. Malli 8 sopi aineistoon ($F_{8,214} = 19,77$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 43 % ($R^2_1 = 0,43$). Tosin sukupuolitietoisen opetuksen ja kasvatuksen, koulutuksen ja haasteiden regressiokertoimet olivat suhteellisen pieniä. (Ks. Taulukko 15.)

Asennesummamuuttujaa eli opettajien asenteita transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan selitti malli 6, jossa selittävinä muuttujia olivat: (1) sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus, (2) sukupuoli, (3) koulutus, (4) tukeminen, (5) opetusmaakuntayhdistelmä ja (6) poliittinen suuntaus. Positiivisempia asenteita selittivät positiivisemmat käsitykset sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta sekä tukemisesta. Negatiivisempia asenteita taas selittivät miessukupuoli, kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista ja Pohjanmaan opetusmaakuntayhdistelmään kuuluminen. Poliittinen suuntaus selitti asennesummamuuttujan vaihtelua niin, että poliittisesti vasemmalle sijoittuminen selitti positiivisempia asenteita ja

poliittisesti oikealle sijoittuminen sen sijaan negatiivisempia asenteita. Malli 6 sopi aineistoon ($F_{6,214} = 57,11$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 62 % ($R^2_g = 0,62$). (Ks. Taulukko 15.)

Taulukko 15. Regressioanalyysin tulokset tietämys- ja asennesummamuuttujan osalta

Muuttuja	B	Kh B	β	t	p
Tietämyssummamuuttuja:					
Sp-tiet. opetus ja kasvatus	-0,12 (+)	0,03	-0,30	-4,67	<0,001
Yli 50-vuotiaat	-1,10	0,25	-0,25	-4,46	<0,001
Koulutus	-0,10 (+)	0,04	-0,16	-2,83	<0,01
Miehet	-0,73	0,27	-0,15	-2,71	<0,01
Seksuaalivähemmistöt	0,92	0,34	0,15	-2,71	<0,01
Sp-väh. koulun ops:ssa	-1,05	0,42	-0,14	-2,52	<0,01
Koetut haasteet	-0,08	0,03	-0,14	-2,32	<0,05
Pirkanmaa, Keski-Suomi ja Häme	-0,58	0,29	-0,10	-1,98	<0,05
R ² = 0,43 (N = 358, p < 0,001)					
Asennesummamuuttuja:					
Sp-tiet. opetus ja kasvatus	0,91	0,09	0,56	9,97	<0,001
Miehet	3,49 (-)	0,84	0,19	4,15	<0,001
Koulutus	-0,36	0,11	-0,15	-3,39	<0,001
Tukeminen	0,44	0,15	0,15	2,86	<0,001
Pohjanmaa	1,86 (-)	0,94	0,09	1,99	<0,01
Poliittinen suuntaus	0,33	0,17	0,10	1,98	<0,05
R ² = 0,62 (N = 308, p < 0,001)					

Malli 5 selitti tukemissummamuuttujaa eli opettajien käsityksiä transoppilaiden tukemisesta. Malliin kuului muuttujat: (1) sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus, (2) koetut haasteet, (3) opetuskouluaste, (4) asenteet ja (5) koulutus. Näistä muuttujista positiivisia käsityksiä tukemisesta selittivät positiivisemmat käsitykset sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta, positiivisemmat asenteet ja kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista. Negatiivisia käsityksiä tukemisesta taas selittivät koetut haasteet ja lukiossa opettaminen. Malli 5 sopi aineistoon ($F_{5,217} = 41,34$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 49 % ($R^2_f = 0,49$). Tosin kaikkien muiden selittävien muuttujien regressiokertoimet olivat suhteellisen pieniä paitsi lukiossa opettamisen. (Ks. Taulukko 16.)

Malli 10 taas selitti koulutussummamuuttujaa eli opettajien kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista. Malliin kuului muuttujat: (1) oppilaitoksen ulkopuolinen koulutus, (2) haasteet, (3) asenteet, (4) opetuskunnan asukasluku, (5) tukeminen, (6) oppilaitoksen sisäinen koulutus, (7) ikä, (8) opetusmaakuntayhdistelmä, (9) poliittinen suuntautuneisuus ja (10) termien tietäminen. Kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista selittivät

oppilaitoksen ulkopuolisen ja sisäisen koulutuksen saanti, opettaminen yli 190 000 asukkaan kunnassa, positiivisemmat käsitykset tukemisesta, 30–39 vuoden ikä ja termien parempi tietämys. Kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen puutteesta taas selittivät koetut haasteet, positiivisemmat asenteet ja Pohjois-Suomen opetusmaakuntayhdistelmään kuuluminen. Poliittinen suuntaus oli käänteisesti kokemusta/käsitystä koulutuksen saannista selittävä muuttuja eli kun koulutussummamuuttujan arvot pienenivät, poliittisen suuntautuneisuuden arvot kasvoivat ja toisinpäin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat, jotka kokivat saaneensa kattavampaa koulutusta, raportoivat olevansa poliittisesti enemmän oikealla ja opettajat, jotka kokivat puutteita saamassaan koulutuksessa, taas raportoivat olevansa poliittisesti enemmän vasemmalla. Malli 10 sopi aineistoon ($F_{10,213} = 18,19$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 46 % ($R^2_k = 0,46$). Asenteiden regressiokerroin oli kuitenkin suhteellisen pieni tässä mallissa. (Ks. Taulukko 16.)

Haastesummamuuttujaa eli opettajien kokemia haasteita selitti malli 5. Tässä mallissa selittäviä muuttujia olivat: (1) tukeminen, (2) koulutus, (3) sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta, (4) opetuskouluaste ja (5) ikä. Haasteita näistä vähensivät positiivisemmat käsitykset tukemisesta ja sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta, kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista sekä yli 50 vuoden ikä. Sitä vastoin haasteita lisäsi alakoulussa opettaminen. Malli 5 sopi aineistoon ($F_{5,217} = 25,03$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 37 % ($R^2_f = 0,37$). Kuitenkin sukupuolitietoisen opetuksen ja kasvatuksen regressiokerroin oli suhteellisen pieni. (Ks. Taulukko 16.)

Viimeiseksi regressioanalyysi tehtiin sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta – summamuuttujalle eli tutkittiin, millaisen opettajien käsityksiä sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta selittävän mallin analyysi muodostaa. Selittäväksi malliksi muodostui malli 5, johon lukeutui seuraavat muuttujat: (1) asenteet, (2) termien tietäminen, (3) tukeminen, (4) sukupuolivähemmistöjen sisältyminen oppilaitoksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaan ja (5) poliittinen suuntautuneisuus. Positiivisempia käsityksiä sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta selittivät positiivisemmat asenteet ja käsitykset tukemisesta, parempi termien tietäminen ja sukupuolivähemmistöjen sisältyminen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaan. Poliittinen suuntaus oli suoraan käsityksiä sukupuolitietoisuudesta selittävä muuttuja eli kun sukupuolitietoinen opetus ja kasvatusta – summamuuttujan arvot pienenivät, myös poliittisen suuntautuneisuuden arvot pienenivät ja toisinpäin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat, joilla oli positiivisempia käsityksiä sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta, raportoivat olevansa poliittisesti enemmän

vasemmalla ja ne opettajat, joilla taas oli negatiivisempia käsityksiä sukupuolitietoisuudesta raportoivat olevansa poliittisesti enemmän oikealla. Malli 5 sopi aineistoon ($F_{5,218} = 99,53$, $p < 0,01$) ja sen selitysaste oli 70 % ($R^2_f = 0,70$). (Ks. Taulukko 16.)

Tuloksia lukiessa kokonaisuutena on huomattavissa, että regressioanalyysin tulokset menevät osittain päällekkäin summamuuttujien ryhmävertailujen kanssa ja ovatkin yhteneväisiä niiden kanssa. Askeltavat regressioanalyysit tehtiin myös erikseen jokaiselle summamuuttujalle, jolloin tulokset kertaantuvat. Tällä tarkoitetaan sitä, että jos jonkin summamuuttujan vaihtelua selittävään malliin sisältyy jokin toinen regressioanalyysillä testattava muuttuja, tämä ensin testattava summamuuttuja sisältyy myös tämän toisen summamuuttujan vaihtelua selittävään malliin. Esimerkiksi tietämyssummamuuttujan vaihtelua selittävään malliin sisältyi sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus –summamuuttuja, jolloin myös sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus –summamuuttujaa selittävään malliin sisältyi tietämyssummamuuttuja. Regressioanalyysissä löytyi kuitenkin uusia summamuuttujien vaihtelua selittäviä tekijöitä. Täten ryhmävertailujen tulosten toisintamisen lisäksi se tarjoaa myös uusia tuloksia.

Taulukko 16. Regressioanalyysin tulokset käsitys-/kokemusmuuttujien osalta

Muuttuja	B	Kh B	β	t	p
Tukemissummamuuttuja:					
Sp-tiet. opetus ja kasvatus	0,15	0,04	0,27	3,43	<0,001
Koetut haasteet	0,20 (-)	0,04	0,27	4,69	<0,001
Lukio	1,34 (-)	0,40	0,17	3,38	<0,001
Asenteet	0,08	0,03	0,22	2,91	<0,01
Koulutus	0,13	0,05	0,15	2,88	<0,01
R2 = 0,49 (N = 358, p < 0,001)					
Koulutussummamuuttuja:					
Ulkopuolinen koulutus	-2,55 (+)	0,41	-0,33	-6,24	<0,001
Koetut haasteet	0,21 (-)	0,05	0,24	3,97	<0,001
Asenteet	-0,15	0,03	-0,39	-5,81	<0,001
Asukasluku yli 190 000	-1,50 (+)	0,39	-0,21	-3,89	<0,001
Tukeminen	0,25	0,08	0,22	3,21	<0,01
Sisäinen koulutus	-1,66 (+)	0,48	-0,18	-3,49	<0,001
30–39-vuotiaat	-0,92 (+)	0,39	-0,12	-2,34	<0,05
Pohjois-Suomi	1,17 (-)	0,52	0,12	2,27	<0,05
Poliittinen suuntaus	-0,21	0,09	-0,14	-2,46	<0,05
Tietämys	-0,21 (+)	0,09	-0,13	-2,21	<0,05
R2 = 0,46 (N = 312, p < 0,001)					
Haastesummamuuttuja:					
Tukeminen	0,47 (-)	0,09	0,35	5,02	<0,001
Koulutus	-0,22	0,06	0,20	3,50	<0,001
Sp-tiet. opetus ja kasvatus	0,19 (-)	0,05	0,25	3,63	<0,01
Alakoulu	1,08	0,42	0,14	2,56	<0,05
Yli 50-vuotiaat	-0,98	0,46	-0,12	-2,15	<0,05
R2 = 0,37 (N = 359, p < 0,001)					
Sp-tiet. opetus ja kasvatus:					
Asenteet	0,31	0,03	0,49	9,71	<0,001
Tietämys	-0,48 (+)	0,11	-0,20	-4,39	<0,001
Tukeminen	0,37	0,09	0,21	4,33	<0,001
Sp-väh. koulun yt-suunnit.	-1,19 (+)	0,44	-0,11	-2,71	<0,01
Poliittinen suuntaus	0,21	0,10	0,10	2,17	<0,05
R2 = 0,70 (N = 307, p < 0,001)					

7.5 Klusterianalyysin tulokset

Ennen klusterianalyysin toteutusta tiedettiin, etteivät muuttujat asenteita ja käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta lukuun ottamatta korreloi keskenään kovin vahvasti. Lisäksi regressioanalyysin tuloksista nousi esiin intuitionvastaisia tuloksia, kuten esimerkiksi, että negatiivisempia asenteita selitti kokemus/käsitys kattavamman koulutuksen saannista. Näiden syiden vuoksi aineistoa haluttiin tarkastella vielä klusterianalyysillä.

Klusterianalyysi pyrkii ryhmittelemään samankaltaisia tutkittavia, jolloin sen avulla voidaan selvittää, minkälaisia vastaajaprofiileja aineistosta on löydettävissä ja kuinka yleisiä ne olivat.

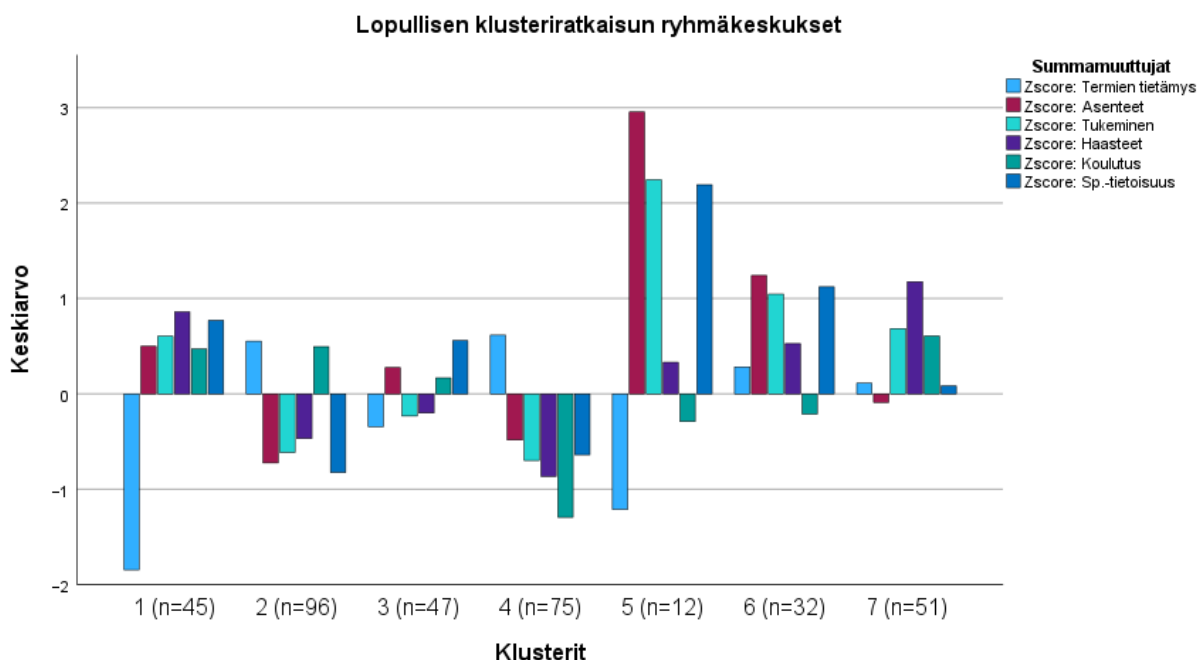
Klusterianalyysissa päädyttiin seitsemän klusterin ratkaisuun eli vastaajia ryhmiteltiin seitsemään eri klusteriin. Tähän ratkaisuun päädyttiin, sillä se tuotti kaikista tarkimman kuvauksen klustereista ja niiden välisistä eroista ilman, että klustereista tuli liian pieniä tutkittavaotannaltaan. Esimerkiksi kahdeksan klusterin ratkaisussa klusteriin kaksi sisältyi vain kolme opettajaa, jota pidettiin liian pienekokoisena klusterina (ks. Liite 19). Kuuden klusterin ratkaisu taas pelkisti liikaa skeptisten klustereiden variaatiota (ks. Liite 20; Liite 21).

Seitsemän klusterin ratkaisussa muodostui seitsemän keskenään erilaista ryhmää:

- (1) Opettajat, jotka tiesivät heikoimmiten termit, omasivat suhteellisen neutraalit asenteet ja keskitasoiset käsitykset sekä kokivat suhteellisen paljon haasteita. Nämä opettajat kokivat myös saaneensa epäkattavasti koulutusta.
- (2) Opettajat, jotka tiesivät toiseksi parhaiten termit, omasivat positiivisimmat asenteet ja käsitykset (paitsi tukemisessa toiseksi positiivisimmat) sekä kokivat toiseksi vähiten haasteita. Kattavaa koulutusta he taas kokivat saaneensa toiseksi vähiten.
- (3) Opettajat, joiden tietämys, asenteet ja käsitykset olivat keskitasoisia/neutraaleja, ja jotka kokivat suhteellisen vähän haasteita. Nämä opettajat kokivat saaneensa neutraalisti kattavaa koulutusta.
- (4) Opettajat, jotka tiesivät parhaiten termit, omasivat positiiviset asenteet ja käsitykset (tukemisessa positiivisimmat) sekä kokivat vähiten haasteita. Nämä opettajat kokivat myös saaneensa kattavinta koulutusta.
- (5) Opettajat, jotka tiesivät heikosti termejä, omasivat negatiivisimmat asenteet ja käsitykset sekä kokivat jonkin verran haasteita. Koulutusta nämä opettajat kokivat saaneensa toiseksi kattavammin.
- (6) Opettajat, jotka tiesivät suhteellisen hyvin termejä, mutta omasivat negatiiviset asenteet ja käsitykset. Haasteita he kokivat suhteellisen vähän, ja koulutusta taas he kokivat saaneensa kolmanneksi kattavammin.
- (7) Opettajat, jotka tiesivät keskinkertaisesti termejä, omasivat suhteellisen positiiviset asenteet ja käsitykset sukupuolitietoisuutta kohtaan, mutta suhteellisen negatiiviset käsitykset tukemista kohtaan. Nämä opettajat kokivat eniten haasteita, ja he kokivat saaneensa vähiten kattavaa koulutusta. (Ks. Taulukko 17; Kuvio 18.)

Taulukko 17. Lopullisen klusteriratkaisun ryhmäkeskukset

	Klusterit						
	1	2	3	4	5	6	7
Zscore: Termien tietämys	-1,85	0,55	-0,34	0,62	-1,21	0,28	0,11
Zscore: Asenteet	0,50	-0,73	0,27	-0,48	2,96	1,24	-0,09
Zscore: Tukeminen	0,60	-0,62	-0,23	-0,70	2,24	1,05	0,68
Zscore: Haasteet	0,86	-0,47	-0,20	-0,87	0,33	0,53	1,18
Zscore: Koulutus	0,47	0,49	0,17	-1,29	-0,29	-0,21	0,61
Zscore: Sp.-tietoisuus	0,77	-0,83	0,56	-0,64	1,12	1,12	0,08



Kuvio 18. Lopullisen klusteriratkaisun ryhmäkeskukset pylväsdiagrammina

(Kuvion tulkinnassa pitää muistaa ottaa huomioon, että muuttujien mitta-asteikot ovat erisuuntaisia: tietämys- ja haastesummamuuttujissa suuremmat arvot ilmaisevat, että mitattavaa muuttujaa on enemmän ja muissa summamuuttujissa taas pienemmät arvot tarkoittavat, että mitattavaa muuttujaa on enemmän tai se on positiiviseen suuntaan kallistunut, esim. asenteet tai käsitykset ovat positiivisempia).

Tämä klusterointi näyttää onnistuneelta, sillä kaikki eri klustereille sijoittuvat opettajat poikkeavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kaikilla malliin otetuilla muuttujilla. ANOVA-taulukossa olevista F-suureen arvoista myös nähdään, että klusterit eroavat

selkeimmin toisistaan termien tietämisessä, asenteissa (transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan) ja sukupuolitietoisessa opetuksessa (Tähtinen ym. 2020, 231). (Ks. Taulukko 18.)

Taulukko 18. Klusteriratkaisun ANOVA-taulukko

	ANOVA					
	Klusterit		Virhe		F	Sig.
	Keskineliö	df	Keskineliö	df		
Zscore: Termien tietämys	39,55	6	0,34	351	115,98	<,001
Zscore: Asenteet	39,55	6	0,34	351	115,95	<,001
Zscore: Tukeminen	35,22	6	0,42	351	84,85	<,001
Zscore: Haasteet	32,22	6	0,47	351	69,11	<,001
Zscore: Koulutus	30,26	6	0,50	351	60,54	<,001
Zscore: Sp.-tietoisuus	39,26	6	0,35	351	113,50	<,001

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

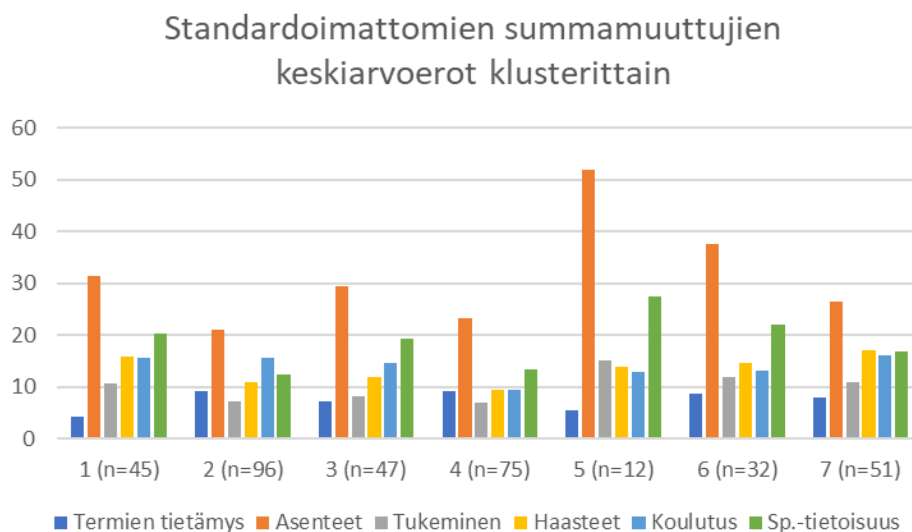
Ryhmät vielä pelkistettiin ja nimettiin seuraavanlaisesti: (1) termistöön tutustumattomat, epävarmat opettajat, joiden suhtautumisessa oli viitteitä lievistä skeptisyydestä, ja jotka eivät kokeneet saaneensa kattavaa koulutusta, (2) itseoppineet, kompetentit opettajat, joiden suhtautuminen on erittäin positiivista, (3) kaikin puolin keskiverrot ja suhteellisen neutraalit opettajat, (4) kompetentit, positiivisesti suhtautuvat opettajat, jotka kokivat saaneensa kattavaa koulutusta, (5) termistöön tutustumattomat, skeptiset opettajat, jotka kuitenkin kokivat saaneensa kattavaa koulutusta, (6) termistön suhteellisen hyvin tuntevat, skeptiset opettajat, jotka kokivat sekä haasteita että saaneensa kattavaa koulutusta, (7) epävarmat, mutta suhteellisen positiivisesti suhtautuvat opettajat, jotka kokivat koulutuksen puutetta. (Ks. myös Liite 22.)

Pelkistetyistä kuvauksista on helposti nähtävissä klustereita yhdistävät ja toisaalta erottavat piirteet. Näiden selventämiseksi vertailtiin myös standardoimattomien summamuuttujien keskiarvoja klusterittain. Klustereita 2, 4 ja 7 yhdistää myönteisyys sukupuolivähemmistöjä ja sukupuolitietoisuutta kohtaan. Klustereiden 2 ja 4 ero oli lähinnä vain kokemuksessa kattavan koulutuksen saannista: klusteriin 2 kuuluvat opettajat raportoivat saaneensa suhteellisen vähän kattavaa koulutusta, kun klusteriin 4 kuuluvat opettajat raportoivat saaneensa ryhmistä kaikista eniten koulutusta. Klusteri 7 taas eroaa huomattavasti

muista “myötämielisistä” klustereista. Klusteriin 7 kuuluvat opettajat tiesivät selvästi vähemmän termejä ja heidän asenteensa ja käsityksensä tukemisesta ja sukupuolitietoisuudesta olivat negatiivisempia. Tässä ryhmässä koettiin myös eniten haasteita, ja kokemus kattavan koulutuksen saannista oli heikoin kaikista klustereista. Muihin kuin myötämielisiin klustereihin verrattuna klusteriin 7 kuuluvien opettajien käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta olivat kuitenkin selvästi positiivisempia. (Ks. Taulukko 19; Kuvio 19.)

Taulukko 19. Standardoimattomien summamuuttujien keskiarvoerot klusterittain

		Klusterit						
		1	2	3	4	5	6	7
		(n=45)	(n=96)	(n=47)	(n=75)	(n=12)	(n=32)	(n=51)
Keskiarvo	Termitietämys	4,14	9,10	7,25	9,23	5,45	8,54	7,96
	Asenteet	31,33	21,13	29,47	23,13	51,83	37,53	26,43
	Tukeminen	10,58	7,17	8,23	6,93	15,17	11,81	10,80
	Haasteet	15,80	10,85	11,85	9,37	13,83	14,56	16,98
	Koulutus	15,60	15,69	14,53	9,38	12,92	13,19	16,09
	Sp.-tietoisuus	20,24	12,30	19,19	13,23	27,33	22,00	16,82



Kuvio 19. Standardoimattomien summamuuttujien keskiarvoerot klusterittain pylväsdigrammina (Ks. Kuvion 18 alla oleva seloste kuvion tulkinnasta).

Klustereita 1 ja 3 näyttäisi yhdistävän niin sanottu neutraalius tai sitoutumattomuus, mutta niiden väliltä löytyy useita merkittäviä eroja. Klusteriin 3 kuuluvat opettajat tiesivät paremmin termejä ja he pitivät transoppilaiden tukemista tärkeämpänä kouluissa. Klusteriin 3

kuuluvat opettajat myös pitivät itseään huomattavasti parempina tukijoina kuin klusteriin 1 kuuluvat opettajat. Lisäksi he kokivat ylipäättään vähemmän haasteita ja he kokivat saaneensa kattavampaa koulutusta. Pelkistetyksi voidaan sanoa, että toisin kuin klusteriin 3 kuuluvilla opettajilla, klusteriin 1 kuuluvilla opettajilla oli haasteita kompetenssin kokemisen kanssa. (Ks. Liite 22.) Toisaalta klusteriin 1 kuuluvien opettajien asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan ja käsitykset sukupuolitietoisen opetuksesta ja kasvatuksesta olivat myös hieman negatiivisempia kuin klusteriin 3 kuuluvilla opettajilla. Molemmille, “sitoutumattomille” klustereille oli yhteistä se, että sukupuolivähemmistöjä tukeviin koulukäytänteisiin suhtauduttiin positiivisemmin kuin sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen. (Ks. Taulukko 19; Kuvio 19.)

Klustereista 5 ja 6 on löydettävissä selkeää skeptisyyttä sukupuolivähemmistöjä ja sukupuolitietoisuutta kohtaan. Skeptisyyden tasoissa oli kuitenkin huomattavia eroja: klusteriin 5 kuuluvien opettajien asenteet ja näkemykset olivat selvästi negatiivisempia kuin klusteriin 6 kuuluvien opettajien. Suurin “skeptisiä” klustereita erotteleva tekijä oli termien tietämys. Klusteriin 5 kuuluvat eli kaikista negatiivisimmat asenteet ja käsitykset omaavat opettajat tiesivät huomattavasti vähemmän termejä kuin klusteriin 6 kuuluvat opettajat. Klusteriin 6 kuuluvat opettajat tiesivät termejä itse asiassa suhteellisen hyvin. Klusteriin 6 kuuluvat opettajat kokivat kuitenkin enemmän haasteita kuin klusteriin 5 kuuluvat opettajat. Koulutuksen saannin suhteen klusterit olivat suhteellisen yhtenäisiä: “skeptisiin” klustereihin kuuluvat opettajat kokivat saaneensa suhteellisen kattavasti koulutusta. Huomion arvoista on, että “skeptisiin” klustereihin kuuluvat opettajat raportoivat vähemmän haasteita kuin myötämielisiin kuuluvan klusterin 7 opettajat ja sitoutumattomiin kuuluvan klusterin 1 opettajat. “Skeptiset” klusterit raportoivat myös saaneensa toiseksi ja kolmanneksi eniten koulutusta kaikista klustereista. (Ks. Taulukko 19; Kuvio 19.)

Erityisesti klusteriin 5 kuuluvien opettajien vastaukset vaikuttavat epäloogisilta, sillä heidän valmiutensa kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta ovat selkeästi kaikista heikoimmat, mutta tästä huolimatta he raportoivat saaneensa toiseksi eniten kattavaa koulutusta ja vain mediaanisti haasteita. Vastausten epäloogisuus ja kyselyn palautekenttään jätetyt skeptiset kommentit yhdessä herättivät epäilyksen klusterin 5 kuuluvien opettajien tahallisesta aineiston laadun turmelemisesta tai niin sanotusta trollaamisesta (ks. Liite 32). (Ks. Taulukko 19; Kuvio 19.)

Kun klusterianalyysin tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena, pystytään vastaajaprofiilien selvittämisen lisäksi tekemään korrelaatioanalyysia hienovaraisempia ja monisyisempiä johtopäätöksiä muuttujien välisistä suhteista. Klusterianalyysi vahvisti korrelaatioanalyysilla jo löydetyn asenteiden ja sukupuoli-tietoisuuden opetuksen ja kasvatuksen välisen keskinäisen lineaarisen yhteyden. Klusterianalyysin tuloksista on kuitenkin myös löydettävissä karrikoitu yleistys, jonka mukaan myötämielisiä opettajia ja sitoutumattomia opettajia erottelee vahvemmin käsitykset sukupuoli-tietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta kuin asenteet tukevia koulukäytänteitä kohtaan. Sitoutumattomat opettajat nimittäin suhtautuivat epäileväisemmin sukupuoli-tietoisuuteen kuin tukeviin koulukäytänteisiin. Myötämieliset opettajat taas suhtautuivat jopa positiivisemmin sukupuoli-tietoiseen opetukseen ja kasvatukseen kuin tukeviin koulukäytänteisiin. Poikkeuksena oli klusteri 7, joka tosin erosi merkittävästi muista myötämielisistä klustereista. (Ks. Taulukko 17; Kuvio 18.)

Korrelaatioanalyysilla ei löydetty muita muuttujien välisiä keskinäisiä tai suuria yhteyksiä, mitä klusterianalyysi myös vahvistaa koko aineiston läpileikkaavien säännönmukaisuuksien puuttumisella. Poikkeuksena oli asenteet ja sukupuoli-tietoinen opetus ja kasvatustapa, joiden väliltä löytyi korrelaatiotestillä keskinäinen lineaarinen yhteys. Muuten vastaajaprofiileja näyttäisi määrittävän moniulotteisuus ja -tulkinallisuus, jota ei kuitenkaan pysty purkamaan kvantitatiivisesta aineistosta, vaan se tarvitsisi rinnalleen kvalitatiivista dataa ja menetelmiä. Tosin klusterianalyysi antoi myös viitteitä useamman summamuuttujan välisistä yhteyksistä, mutta kunkin potentiaalisen yhteyden suhteen löydettiin vähintään yksi klusteri, jossa muuttujat käyttäytyivät poikkeavasti. (Ks. Taulukko 17; Kuvio 18.)

Poikkeavuudellaan (muuttujien välisissä suhteissa) erottuivat klusterit 3, 6 ja 7. Klustereita 3 ja 7 voisi luonnehtia toistensa vastakohtiksi: klusteriin 3 kuuluvat opettajat vaikuttivat muiden muuttujien perusteella ”liian” itsevarmoilta, kun taas klusteriin 7 kuuluvat opettajat taas vaikuttivat turhankin epävarmoilta (ks. Liite 22). Sen sijaan klusteriin 6 kuuluvat opettajat erosivat muiden klustereiden opettajista sillä, että heillä termien tietäminen ei ollut yhteydessä opettajien asenteisiin ja käsityksiin sukupuoli-tietoisuudesta. Klusterianalyysissa myös selvisi, että muilla kuin skeptisiin klustereihin kuuluvilla opettajilla kokemus/käsitys saadusta koulutuksesta näyttäisi olevan yhteydessä (poikkeuksena itseoppineiden ryhmä) tukemiseen ja koettuihin haasteisiin, johon palataan vielä tarkemmin luvussa 8.1 *Summamuuttujien väliset suhteet*. (Ks. Taulukko 17; Kuvio 18.)

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessa selvisi, että suomalaiset peruskoulun ja lukion opettajat tiesivät transsukupuolisia termejä hyvin, sillä 65 % opettajista tiesi vähintään kahdeksan termiä kymmenestä (ks. Kuvio 2). Myös opettajien asenteet transsukupuolilaita/-opiskelijoita tukevia koulukäytänteitä kohtaan olivat myönteisiä, sillä yli kaksi kolmasosan opettajien asenteita voisi kuvailla vähintäänkin positiivisiksi (ks. Kuvio 3). Toisaalta näiden tulosten arvioinnissa pitää ottaa huomioon, ettei otanta todennäköisesti edusta tasaisesti tutkittavaa ryhmää, vaan voidaan olettaa, että vastaajissa ovat yllämainittuna tutkimusaiheen tärkeäksi kokevat eli aiheesta perillä olevat ja siihen positiivisesti suhtautuvat opettajat. Vastaaminen on perustunut vapaaehtoisuuteen, ja tutkimukseen osallistuminen on saattanut tuntua tärkeältä edellä kuvailun kaltaisille vastaajille. Opettajien asennekeskiarvomuuuttujan (asenneväittämien keskiarvon) keskiarvo oli 1,82 (kh 0,57), mikä oli pienempi kuin Silveiran ja Goffin aiemmin mainitun tutkimuksen vastaava: yhdysvaltalaisien luokilla 1–12 opettavien musiikinopettajien asenneväittämien keskiarvo oli 2,29 (kh 0,63) (Silveira & Goff 2016, 12–13). Suomalaisien opettajien asenteet transsukupuolilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan olivat siis positiivisempia kuin yhdysvaltalaisien opettajien, joskaan tulokset eivät ole suoraan verrannollisia.

Sen sijaan tulokset opettajien käsityksistä ja kokemuksista transsukupuolilaiden/-opiskelijoiden kanssa toimimisesta ja sukupuolitietoisuuden toteuttamisesta olivat hieman moninaisempia. Niitä myös selvitettiin useiden eri analyysimenetelmien avulla. Faktorianalyysissä löydettiin kahdeksan faktoria, jotka nimettiin seuraavasti: (1) käsitysten ja käytännön yhteneväisyys, (2) koetut haasteet, (3) koulutus, (4) koettu kompetenssi ja mukavuus, (5) transsukupuolinen/-epäyhteneväisyys koulukulttuurissa, (6) kaksikielisyys, (7) koulutus sukupuolitietoisuuden edistämiseksi ja (8) mukavuus opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä. Faktorianalyysissä selvisi, että opettajien käsitykset olivat yhteneväisiä heidän käytännön toimintansa kanssa ja että opettajien kokemat haasteet olivat luonteeltaan kumuloituvia (ks. Kuvio 4; Kuvio 5).

Tuloksista oli tulkittavissa, että opettajat olivat saaneet koulutusta transsukupuolilaiden kohtaamisesta ja tukemisesta sekä sukupuolitietoisuuden toteuttamisesta, mutta eivät sukupuolitietoisuuden edistämistä. On kuitenkin myös mahdollista, että opettajat ovat saaneet koulutusta vain koulukulttuurin edistämistä eikä muista kysytyistä koulutuksen osa-alueista (transsukupuolilaiden kohtaaminen ja tukeminen sekä sukupuolitietoisuuden toteuttaminen), sillä faktorianalyysistä pystytään toteamaan vain, mitkä muuttujat

kuuluvat samaan ”ryhmään”. (Ks. Kuvio 6; Kuvio 10.) Todennäköisempänä voitaneen pitää kuitenkin ensimmäistä skenaariota eli sitä, että koulutuksesta on puuttunut sukupuolitietoisien koulukulttuurin osa-alue, kun että koulutusta on saatu vain siitä. Tätä kuitenkin selvitettiin vielä tarkastelemalla koulutusmuuttujien keskiarvoja, jotka vaihtelivat 3,18–3,91 välillä (ks. Liite 23). Sukupuolitietoista koulukulttuuria käsittelevän koulutusmuuttujan keskiarvo oli 3,23 eli ei kuitenkaan pienin, minkä vuoksi tarkasteltiin myös koulutusmuuttujien välisiä korrelaatioita.

Sukupuolitietoista koulukulttuuria käsittelevä koulutusmuuttuja korreloi selvästi huonommin muiden kuin toisen käänteisessä muodossa olevan koulutusmuuttujan kanssa. Käänteiset muuttujat eivät kuitenkaan olleet sisällöltään samankaltaisia (toinen käsitteli sukupuolivähemmistöjen kohtaamista ja toinen sukupuolitietoista koulukulttuuria), minkä vuoksi niiden vahvan korreloitumisen voidaan olettaa johtuvan niiden yhteneväisestä syntaksista. Näyttäisi nimittäin siltä, että tässä käänteiset väittämät ovat tuottaneet joillekin vastaajille hämmennystä tai johtaneet heitä harhaan, mikä vähentää mittarin validiteettia ja saattaa selittää käänteisten väittämien pienempiä keskiarvoja. Käänteinen väittämä, joka käsitteli sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamista, kuitenkin korreloi hyvin muiden koulutusmuuttujien kanssa, minkä vuoksi faktorianalyysin ratkaisua erottaa sukupuolitietoista koulukulttuuria käsittelevä koulutusmuuttuja omaksi faktorikseen voidaan pitää validina. (Ks. Liite 24.) Koulutusmuuttujien keskiarvo- ja korrelaatiovertailujen perusteella tehdään tulkinta, että koulutuksen koettiin tarjonneen välineitä transoppilaiden kohtaamiseen, tukemiseen ja sukupuolitietoisien opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen, mutta ei sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämiseen.

Faktoriratkaisussa ilmeni, että koettu kompetenssi ja mukavuus olivat yhteydessä toisiinsa, vaikka mukavuus opettaa lgbtq-aiheista erottui myös omaksi faktorikseen (ks. Kuvio 7; Kuvio 11). *Mukavuuden opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä* erottuminen omaksi faktorikseen antaa viitteitä, että koettu kompetenssi ei välttämättä tuokaan kaikissa tapauksissa mukavuutta ja/tai sitten kompetenssin kokemusta ei välttämättä tarvita mukavuuden kokemiseen. Väittämän suuntaisuutta selvitettiin samalla tavalla kuin edellä faktorin 7 kohdalla eli muuttujien keskiarvo- ja korrelaatiovertailuilla. Mukavuusmuuttujan keskiarvo oli pienin (2,33) faktorin 4 eli *Koetun kompetenssin ja mukavuuden* muuttujista, ja kompetenssia mittaavat väittämät korreloivat selvästi paremmin keskenään kuin mukavuusmuuttujan kanssa (ks. Liite 25; Liite 26). Pienin keskiarvo viestisi, ettei mukavuuden kokemiseksi tarvita välttämättä kokemusta kompetenssista, mutta muuttujien

väliset suhteet eivät varmastikaan ole näin yksinkertaisia. Lisäksi faktoriratkaisussa selvisi, että opettajat kokivat henkilökunnan ja oppilaiden suhtautuvan transoppilaisiin yhteneväisesti ja opettajat toisinsivat työssään joko omaa kaksi- tai useampijakoista sukupuolikäsitystään (ks. Kuvio 8; Kuvio 9).

Faktorianalyysi luokitteli muuttujia oletetusta poikkeavasti, mutta itse faktoreissa ei sinänsä ole mitään kovin yllättävää, vaan ne vaikuttavat hyvin johdonmukaisilta. Voidaan toki pohtia, miksi koulukulttuurin edistäminen ei ole sisältynyt opettajien saamaan koulutukseen samalla tavalla kuin muut kysytyt aihealueet. Tuntevatko opettajat ylipäänsä rajoitteita tai haasteita vaikuttaa koulukulttuurin tasolla, sillä muutokset tällä tasolla vaativat organisoitua ja moniammatillista yhteistyötä? Opettajan ammatti on kuitenkin perinteisesti pohjautunut opettajan itsenäiselle ja autonomiselle työskentelylle. Aikaisimmissa haastattelututkimuksissa on myös havaittu, että opettajat kertovat usein koulukulttuuriin liittyvistä haasteista, kuten kouluympäristöistä, joissa poikien sukupuolen ilmaisua rajaa ahdas, stereotyyppisen maskuliininen miehen rooli ja joissa sukupuolen moninaisuus kielletään. Opettajat ovat kokeneet myös opettajankollegoiden konservatiivisuuden, ulkoiset paineet ja piilo-opetussuunnitelman haasteiksi käsitellä koulussa lgbtq-aiheita ja suojella seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita. (Pearce & Cumming-Potvin 2017, 81–82, 85–87; Bower & Klecka 2009.) Vai oliko sukupuolitietoisien koulukulttuurin edistämistä haastavampaa hahmottaa käytännön tasolla? On tietenkin myös mahdollista, ettei koulutuksessa ”vain” olla keskitytty käsittelemään sukupuolitietoisuutta koulukulttuurin tasolla.

Voidaan pohtia, miksi koettu kompetenssi ja mukavuus näyttävät toisaalta olevan yhteydessä ja toisaalta taas eivät. Yhteys vaikuttaisi nopeasti loogisemmalta, mutta pienen pohtimisen jälkeen myös mukavuuden irrallisuus vaikuttaa loogiselta. Opettaja kuitenkin toimii ennen kaikkea ammattiryhmänsä edustajana, yleensä kunnan virkamiehenä, joka työskentelee erilaisten asiakirjojen ohjaamina yhteiskunnan hyväksi. Opettaja ei siis välttämättä pidä relevanttina työhönsä liittyviä tunteita, vaan näkee itsensä lähinnä työtehtäväänsä täyttävänä ammattilaisena (vrt. Larrabee & Morehead 2008, 8). Aikaisemmissa tutkimuksissa ei olla tutkittu koetun kompetenssin ja mukavuuden opettaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöaiheita välisiä yhteyksiä, mutta niissä on havaittu, että opettajat kokevat lgbtq-aiheiseen häirintään puuttumisen ja lgbtq-inklusiivisen opetuksen epämukavammaksi verrattuna muunlaiseen häirintään puuttumisen ja muiden opetussisältöjen opettamiseen. Opettajat kokivat myös epämukavuutta toimia GSA-ohjaajana ja noudattaa lgbtq-inklusiivista

opetussuunnitelmaa. (Greytak ym. 2016, 63–66; Sondag ym. 2020, 256–257.) Tässä tutkimuksessa epämukavuutta opettaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä ilmaisi kuitenkin vain vähän alle 15 % ja lähes 30 % opettajista ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Tosin tässä tutkimuksessa mukavuutta ei mitattu verrattuna muihin opetussisältöihin, mikä saattaa selittää vähäistä epämukavuuden ilmaisua. Ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien suurta osuutta selittänee, että seksuaali- ja sukupuoli-identiteetin käsittely opetuksessa ei kuulu tai sovellu monenkaan aineenopettajaan oppiaineeseen.

Koetusta kompetenssista tiedetään opettajaopiskelijoilla toteutetun tutkimuksen perusteella, että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat opiskelijat raportoivat suurempaa minäpystyvyyttä toimia lgbtq-oppilaiden kanssa. Minäpystyvyyttä kohdata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita selitti eniten opettajaopiskelijoiden heteronormatiivisuus ja aineenopettajaopiskelijoilla myös sukupuoli: aineenopettajaksi opiskelevat naiset kokivat minäpystyvyytensä kohdata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita hieman miehiä suuremmaksi. (Jones ym. 2021, 434–437.) Tässä tutkimuksessa yli 70 % seksuaalivähemmistöön kuuluvista opettajista raportoi olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen *TU3: Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita*, kun hetero-opettajista väitteen kanssa täysin tai samaa mieltä oli yli 40 %. Seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat siis kokivat kompetenssinsa paremmaksi tukea transoppilaita. Saman väitteen kohdalla lähes 50 % naisopettajista raportoi olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä, kun miesopettajista väitteen kanssa täysin tai samaa mieltä oli 35 %. Naisopettajat siis kokivat kompetenssinsa paremmaksi tukea transoppilaita (vrt. Zakrisson 2020).

Kun faktorianalyysin tulokset kootaan, voidaan sanoa, että sen päätulos oli, että opettajien käsitykset olivat yhteneväisiä heidän käytännön toimintansa kanssa. Faktorianalyysin tulokset tarjoavat tukea seuraaville päätelmille: opettajien kokemat haasteet ovat luonteeltaan kumuloituvia, sukupuolen moninaisuus aiheinen koulutus on kattanut hyvin kaikki muut osa-alueet paitsi sukupuolitietoisuuden kehittämisen, koettu kompetenssi tuo jossain määrin mukavuutta opettaa lgbtq-aiheista, opettajien ja oppilaiden/opiskelijoiden suhtautuminen transoppilaisiin/-opiskelijoihin on yhteneväistä ja opettajien toimintaa ohjaa joko kaksi- tai useampijakoinen sukupuolikäsitys.

Opettajien käsityksiä ja kokemuksia liittyen transoppilaiden kanssa toimimiseen ja sukupuolitietoisuuden toteuttamiseen tutkittiin myös summamuuttujien avulla. Näitä

summamuuttujia onnistuttiin muodostamaan neljä ja ne nimettiin (transoppilaiden) tukemiseksi, koetuiksi haasteiksi, koulutukseksi (kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista) sekä sukupuolitietoiseksi opetukseksi ja kasvatukseksi. Opettajien käsitykset ja kokemukset näissä summamuuttujissa olivat jonkin verran negatiivisempia kuin opettajien asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, joihin ne olivat mitta-asteikoltaan suoraan verrannollisia. Opettajien käsitykset ja kokemukset olivat kuitenkin suhteellisen positiivisia tukemiseen, haasteisiin sekä sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen liittyen. Saadun koulutuksen suhteen käsitykset ja kokemukset taas kääntyivät neutraalin ja negatiivisen välille. (Ks. Taulukko 1.) Opettajien käsityksiin ja kokemuksiin koulutuksesta palataan vielä tarkemmin luvussa *8.1.2 Koulutussummamuuttuja ideologisuuden mittarina*.

8.1 Summamuuttujien väliset suhteet

Kuten edellä on jo käynyt ilmi, summamuuttujien väliltä ei löydetty kuin yksi keskinkertainen lineaarinen yhteys, mutta heikkoja yhteyksiä löydettiin useampi (ks. Liite 27). Muiden analyysimenetelmien tuloksista voidaan myös nähdä, ellei summamuuttujien välisiä yhteyksiä, niin niiden jonkinasteista linkittymistä toisiinsa. Summamuuttujien ryhmävertailuissa löydettiin keskisuuria eroja tietämyssummamuuttujan keskiarvoissa muodostettujen asenneluokkien kohdalla. Samoin, vastavuoroisesti asennesummamuuttujan keskiarvoista löydettiin keskisuuria eroja muodostettujen tietämysluokkien kohdalla. Näin on itse asiassa myös pakko olla, jotta tulokset olisivat tilastollisesti loogisia tai oikeastaan edes mahdollisia. Opettajat, joiden asenteet (transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan) olivat positiivisempia, tiesivät siis enemmän termejä ja opettajat, jotka tiesivät enemmän termejä, omasivat myös positiivisemmat asenteet. Kaikkien ryhmien välillä keskiarvoerot eivät kuitenkaan olleet keskivahvoja. (Ks. Taulukko 4; Taulukko 7.)

Opettajat, jotka tiesivät enemmän termejä, myös kokivat vähemmän haasteita ja saaneensa kattavammin koulutusta sekä suhtautuivat positiivisemmin transoppilaiden tukemiseen ja sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen. Samoin tekivät opettajat, joilla oli positiivisemmat asenteet. (Ks. Taulukko 4; Taulukko 7.) Tosin näissäkään ei löydetty merkittäviä keskiarvoeroja kaikkien ryhmien välillä. Muista kuin tietämys- ja asennesummamuuttujista ei tehty vastaavanlaisia ryhmäluokitteluja, minkä vuoksi ryhmävertailuilla ei pystytty löytämään enempää muuttujien välisiä suhteita. Tosin kuten edellisessä kappaleessa esitettiin, suhteiden olisi pakko olla vastavuoroisia, jotta jo esitetyt

tulokset pitäisivät paikkansa eikä ole mitään syytä epäillä, että näin ei olisi. Tulokset antavat siis viitteitä siitä, että tämän tutkimuksen summamuuttujat ovat jossain määrin kumuloituvia.

8.1.1 Summamuuttujien väliset suhteet regressioanalyysissä

Sama ilmiö näkyi myös regressioanalyysin tuloksissa. Parempaa termien tietämistä nimittäin selittivät vähäiset kokemukset haasteista, kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista ja positiiviset käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta (ks. Taulukko 15).

Parempi termien tietäminen selitti myös vastavuoroisesti kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista sekä positiivisia käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta, mutta ei vähäisempiä koettuja haasteita (ks. Taulukko 16). Positiivisempia asenteita taas selittivät positiiviset käsitykset transoppilaiden tukemisesta sekä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta. Negatiivisempia asenteita sen sijaan selitti kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista, mikä ei tue jo esitettyjä johtopäätöksiä summamuuttujien yhteyksistä, mutta tätä käsitellään myöhemmin luvussa 8.1.2

Koulutussummamuuttuja ideologisuuden mittarina. (Ks. Taulukko 15.) Positiiviset asenteet selittivät tällä kertaa täysin vastavuoroisesti positiivisia käsityksiä tukemisesta ja sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen puutteesta (ks. Taulukko 16).

Positiivisia käsityksiä tukemisesta termien tietämyksen ja positiivisten asenteiden lisäksi selittivät kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista sekä positiiviset käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta. Negatiivisia käsityksiä tukemisesta taas selittivät koetut haasteet. Jälleen selityssuhteet menevät ristiin eli positiiviset käsityksen tukemisesta selittivät myös kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista, positiivisia käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta sekä vähäisempiä koettuja haasteita. Koulutussummamuuttujaa taas selittivät jo esiteltyjen lisäksi koetut haasteet: Kokemusta/käsitystä vähemmän kattavan koulutuksen saannista selitti koetut haasteet ja selityssuhde löytyi myös toiseen suuntaan eli koetut haasteet selittivät niin ikään kokemusta/käsitystä vähemmän kattavasta koulutuksesta. Positiiviset käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta vähensivät koettuja haasteita. Koetut haasteet eivät kuitenkaan selittäneet vastavuoroisesti negatiivisempia käsityksiä sukupuolitietoisuudesta, mihin palataan klusterianalyysin purkamisen yhteydessä. (Ks. Taulukko 16.)

Kun kootaan ja tiivistetään vielä kahden edellisen kappaleen informaatio, johtopäätöksenä on, että regressioanalyysin selityssuhteet olivat pääasiassa vastavuoroisia eli jos muuttujan x vaihtelua selitti muuttuja y, niin muuttujan y vaihtelua selitti useimmiten myös muuttuja x. Näin ei kuitenkaan ollut termien tietämyksen ja koettujen haasteiden kohdalla eikä koettujen haasteiden ja sukupuolitietoisesta opetuksen ja kasvatuksen kohdalla. Termien tietämystä selitti koetut haasteet, mutta koettuja haasteita ei selittänyt termien tietämys. Käsitteet sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta taas selittivät koettuja haasteita, mutta koetut haasteet eivät selittäneet käsitteitä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta. (Ks. Taulukko 15; Taulukko 16.)

Kaikkien summamuuttujien väliltä ei myöskään löydetty selityssuhteita. Selityssuhteet puuttuivat termien tietämyksen ja asenteiden, termien tietämyksen ja tukemisen, asenteiden ja koettujen haasteiden sekä koettujen haasteiden ja sukupuolitietoisesta opetuksen ja kasvatuksen väliltä. Vähiten vastavuoroisia selityssuhteita oli siis tietämys- ja haastesummamuuttujalla. Kokonaisuutena tulokset kuitenkin tukevat johtopäätöstä muuttujien tietynsuuntaisista suhteista ja kumuloituvuudesta. Kumuloituvuudella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että positiiviset pisteet muuttujassa x ennustaisivat positiivisia pisteitä myös useammassa muussa muuttujassa. Myös klusterianalyysin tulokset tukivat tätä johtopäätöstä (ks. 7.5. *Klusterianalyysin tulokset*).

8.1.2 Koulutussummamuuttuja ideologisuuden mittarina

Kun edellisessä alaluvussa koottiin regressioanalyysin tuloksia, todettiin, että kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista selitti asennesummamuuttujan vaihtelua, samoin kuin asenteet selittivät kokemusta/käsitystä kattavan koulutuksen saannista. Selityssuunta ei kuitenkaan ollut oletettu, vaan kokemus/käsitys kattavamman koulutuksen saannista selitti negatiivisempia asenteita ja päinvastoin. (Ks. Taulukko 15; Taulukko 16.) Tästä tehtiin johtopäätös, että koulutussummamuuttujasta muodostui koulutuksen ”todellisen” kattavuuden mittaamisen lisäksi myös eräänlainen ideologisuuden mittari, mikä oli täysin epätarkoituksenmukaista. Vaikka koulutussummamuuttujan ei oletettukaan mittaavan todellista koulutuksen saantia, vaan kokemuksia ja käsitteitä siitä, näiden kokemusten ja käsitysten oletettiin kuitenkin vastaavan todellisuutta. Ei kuitenkaan vaikuta loogiselta, että kattavan koulutuksen saanti selittäisi todellisuudessa negatiivisempia asenteita. Se, että kattavaa koulusta olisi suunnattu enemmän opettajille, joilla on negatiivisempia asenteita transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, kuulostaa jo huomattavasti loogisemmalta.

Tällöin koulutuksen järjestäminen olisi ollut niin sanotusti tarvelähtöistä, mutta kasvatus- ja koulutuslalla tuskin nautitaan tällaisesta resurssiylitarjonnasta.

Tässä vaikuttaa luontevalta päätellä, että opettajien kokemuksiin/käsityksiin kattavan koulutuksen saannista vaikuttavat ideologiset tekivät, mitä tukee myös koulutussummamuuttujan vaihtelua selittävä regressioanalyysin tulos: poliittinen suuntaus oli käänteisesti koulutusta selittävä muuttuja eli kun koulutussummamuuttujan arvot pienenivät, niin poliittisen suuntauksen arvot kasvoivat ja toisinpäin (ks. Taulukko 16). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kattavampaa koulutusta saaneet opettajat raportoivat olevansa poliittisesti enemmän oikealla ja vähemmän kattavampaa koulutusta saaneet opettajat taas raportoivat olevansa poliittisesti enemmän vasemmalla. Koulutussummamuuttujaan näyttäisikin sisältyvän poliittinen ulottuvuus ja sen myötä erilaisia normatiivisia latauksia eli esimerkiksi kysymyksiä siitä, kuinka tärkeää on kouluttaa opettajia transsukupuolisuudesta, millaista tämän koulutuksen pitäisi olla ja kuinka paljon on riittävästi koulutusta. Tällöin koulutussummamuuttuja mittaa paljon muutakin kuin vaan koulutuksen saantia.

Koulutussummamuuttujaa ei kuitenkaan suunniteltu ideologiseksi mittariksi, minkä vuoksi ei osata varmaksi sanoa, millaisia kokemuksia ja käsityksiä vastaajien takana on. Voidaan kuitenkin esittää epäily, että positiivisemmat asenteet omaavat opettajat pitivät koulutusta tärkeämpänä ja suhtautuivat kriittisemmin sen riittävyyteen kuin negatiivisemmat asenteet omaavat opettajat, mikä näyttäytyi tuloksissa siten, että positiivisemmat asenteet omaavat opettajat raportoivat saaneensa vähemmän kattavaa koulutusta kuin negatiivisemmat asenteet omaavat opettajat. Eli vastaajien kokemukset ja käsitykset saadusta koulutuksesta ja sen laadusta ovat perustavanlaatuisesti erilaisia.

Kuten klusterianalyysin tuloksissa jo todettiin, näyttäisi siltä, että muilla kuin skeptisiin klustereihin kuuluvilla opettajilla kokemus/käsitys saadusta koulutuksesta olisi yhteydessä tukemiseen ja koettuihin haasteisiin (poikkeuksena itseoppineiden ryhmä). Myös se, että skeptisistä klustereista kooltaan suurempaan klusteriin 6 kuuluvat opettajat tiesivät heikosti termejä, vahvistaa johtopäätöstä, että koulutussummamuuttuja ei kerro välttämättä kaikkien vastaajien kohdalla todellisesta koulutuksen saannista. Näyttäisi siis siltä, että koulutuksella ei pystytä vaikuttamaan samalla tavalla skeptisten opettajien asenteisiin ja käsityksiin kuin muiden opettajien. Tällöin herää haastava kysymys, miten skeptisten opettajien asenteista ja käsityksistä voitaisiin saada transsysteemillisempiä. Ratkaisun löytäminen olisi erittäin

merkittävää, sillä opettajien negatiiviset asenteet ja käsitykset liittyen transoppilaiden kanssa toimimiseen ja sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen heijastuvat heidän toimintatapoihinsa (vrt. Hamre & Pianta 2006, 60–62; Murray & Pianta 2007, 107–110). Larrabee ja Morehead (2008, 6–8) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia, kun he tutkivat, miten opettajaopiskelijat reflektoivat lgbtq-kokemusasiantuntijoiden pitämää seksuaali- ja sukupuolivähemmistöaiheista esitelmää. Suurin osa (52 %) opiskelijoista ilmaisi hyväksyntää esitelmän sisältöjä kohtaan, mikä näkyi kiinnostuksena oppia lisää lgbtq-yhteisöstä ja empatiana seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen puuttuvia juridisia oikeuksia kohtaan. Yli neljännes opiskelijoista kuitenkin kirjoitti myös vaikeuksista hyväksyä kuulemaansa, mikä on huomattavasti enemmän kuin skeptisten klustereiden osuus tämän tutkimuksen aineistossa (12,3 %).

Warin ja Price (2020) ovat löytäneet viitteitä, että lasten varhaisvuosina tapahtuneella sukupuolen moninaisuuteen kasvattamisella voisi olla positiivisia vaikutuksia lasten myöhempisiin käsityksiin aiheesta. Myös Ryanin, Patrawin ja Bednarin (2013, 90–102) mukaan lapset ovat suhteellisen valmiita oppimaan sukupuolen moninaisuudesta, ja sitä voidaan opettaa tehokkaasti ja asianmukaisesti huolellisella oppituntien suunnittelulla. Nämä eivät ole suoraan soveltuvia ratkaisukeinoja skeptisten opettajien asenteiden ja käsitysten muuttamiseen, mutta niillä voitaisiin ehkä ennaltaehkäistä myös opettajien sukupuolen moninaisuuteen liittyviä negatiivisia asenteita ja käsityksiä tulevaisuudessa.

8.2 Taustamuuttujiin liittyvät yhdenmukaisuudet

Ryhmien välisissä keskiarvovertailuissa löydettiin efektikooltaan keskisuuria eroja useamman taustamuuttujan osalta, joista seuraavaksi esitellään ne kuusi (6), jotka toistuivat useamman muuttujan kohdalla. Opettajien puuttumista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kiusaamiseen on aikaisemmissa tutkimuksissa lisännyt (opettajan) (1) seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluminen sekä transoppilaan tai (6) transläheisen tunteminen (Greytak ym. 2016, 70–71; Greytak & Kosciw 2014, 418–419). Tässä tutkimuksessa lähes kaikki kiusaamista havainnoineet opettajat olivat puuttuneet siihen, minkä vuoksi ryhmien välisten erojen tutkiminen ei ollut olennaista. Sen sijaan (1) *Seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat* tiesivät enemmän termejä ja omasivat positiivisemmat käsitykset transoppilaiden tukemisesta sekä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta (ks. Taulukko 3; Taulukko 10; Taulukko 13). Myös (2) *poliittisesti itsensä vasemmalle sijoittaneet opettajat* tiesivät enemmän termejä ja omasivat positiivisemmat käsitykset transoppilaiden tukemisesta sekä

sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta. Näiden lisäksi poliittisesti itsensä vasemmalle sijoittaneet opettajat omasivat positiivisemmat asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan. (Ks. Taulukko 4; Taulukko 8; Taulukko 10; Taulukko 14.) Poliittisen liberaaliuden on todettu olevan yhteydessä opettajien ja opettajaopiskelijoiden myönteisiin asenteisiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Silveira & Goff 2016; Scandurra ym. 2017; Jones ym. 2021).

(3) *Nuori ikä* ja (4) *tuore opettajuus* olivat yhteydessä parempaan termien tietämiseen sekä positiivisempiin käsityksiin sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta. Lisäksi tuoreiden opettajien asenteet olivat positiivisempia kuin pitkän työuran tehneiden. (Ks. Taulukko 3; Taulukko 7; Taulukko 13.) Asenteisiin oli yhteydessä myös opettajien (5) *sukupuoli*: naisopettajien asenteet olivat miesopettajia positiivisempia. Vastaava tulos on löydetty myös aikaisemmissa tutkimuksissa sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden keskuudesta (Silveira & Goff 2016; Scandurra ym. 2017; Jones ym. 2021). Sukupuoli oli yhteydessä opettajien käsityksiin sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta samalla tavalla eli naisopettajien käsitykset olivat miesopettajia positiivisempia. (Ks. Taulukko 7; Taulukko 13.) Viimeisenä useampaan summamuuttujaan yhteydessä oleva tekijänä oli (6) *sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaaminen*. Opettajat, joilla oli sukupuolivähemmistöön kuuluva läheinen, raportoivat positiivisemmista käsityksistä liittyen transoppilaiden tukemiseen. Nämä opettajat suhtautuivat myös positiivisemmin sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen. (Ks. Taulukko 10; Taulukko 13.) Aikaisemmissa opettajaopiskelijoilla toteutetuissa tutkimuksissa heteroseksuaalisuuden, uskonnollisuuden ja seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluvan ystävän puuttumisen on todettu olevan yhteydessä myös transfobisiin ja heteronormatiivisiin asenteisiin (Scandurra ym. 2017, 253; Jones ym. 2021, 434–437). Tässä tutkimuksessa (1) seksuaalisella suuntautumisella tai (6) sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaamisella ei kuitenkaan ollut vaikutusta asenteisiin.

Regressioanalyysin tulokset eivät olleet täysin yhtenäisiä ryhmien välisten keskiarvovertailujen kanssa, mutta ne tukivat keskiarvovertailuista löydettyjä taustamuuttujien yhdenmukaisuuksia suhteessa summamuuttujiin. Yhdenmukaisuuksilla tarkoitetaan sitä, että seksuaalivähemmistöön kuuluminen, poliittisesti vasemmalle sijoittuminen, nuori ikä, tuore opettajuus, naissukupuoli ja sukupuolivähemmistöön kuuluvan läheisen omaaminen selittivät pääasiassa summamuuttujien positiivisempia arvoja. Regressioanalyysissä yli 50 vuoden ikä ja miessukupuoli selittivätkin termien heikompa

tietämistä. Miesopettajien asenteet olivat myös naisopettajia negatiivisempia ja poliittinen suuntaus selitti asennesummamuuttujan vaihtelua niin, että poliittisesti vasemmalle sijoittuminen selitti positiivisempia asenteita ja poliittisesti oikealle sijoittuminen sen sijaan negatiivisempia asenteita. 30–39 vuoden ikä taas selitti kokemusta/käsitystä kattavamman koulutuksen saannista ja poliittinen suuntaus selitti opettajien käsityksiä sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta samalla tavalla kuin asennesummamuuttujankin kohdalla eli poliittisesti vasemmalle sijoittuminen selitti positiivisempia käsityksiä ja poliittisesti oikealle sijoittuminen sen sijaan negatiivisempia käsityksiä. (Ks. Taulukko 15; Taulukko 16.)

Haastesummamuuttujan kohdalla ikä tekee poikkeuksen yhdenmukaisuuksiin:

regressioanalyysissä yli 50 vuoden ikä selittää positiivisempia arvoja

haastesummamuuttujassa eli yli 50-vuotiaat opettajat raportoivat kokevansa vähemmän haasteita kuin nuoremmat opettajat (ks. Taulukko 16). Tässä tuloksessa ei sinänsä ole mitään yllättävää, sillä pitkän uran tehneiden opettajien yleinen kompetenssin kokemus on todennäköisemmin lyhyemmän aikaa opettaneita opettajia vahvempi, mikä selittänee tulosta. Aikaisemmasta tutkimuksesta löydetään myös tukea tälle oletukselle: Greytak ynnä muut (2016, 68) ovat havainneet, että vaikka vanhemmat opettajat olivat konservatiivisempia, työkokemus toi varmuutta puuttua seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuneihin solvauksiin, kun ikä jätettiin huomioimatta. Tosin tässä tutkimuksessa haasteita vähensi nimenomaan ikä eikä työskentelyvuodet opettajana, toisin sanoen opettajien työkokemus. Haasteiden vähäinen kokeminen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että esimerkiksi yli 50-vuotiaiden toimintatavat vastaisivat transoppilaiden tarpeisiin oppilaitoksissa. Sen takana, että opettaja raportoi haasteiden puuttumisesta, voi olla myös tilanne, jossa opettaja ei tunnista tai tunnista mahdollisia haasteita tai epäkohtia, jolloin haasteiden puuttumisen taustalla ei välttämättä olekaan vahvaa kompetenssia sukupuolen moninaisuuteen liittyen.

8.3 Opettajien skeptisyys positiivista erityiskohtelua ja sukupuolitietoisuutta kohtaan

Tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimusten tulosten keskinäistä vertailua tehdään vielä laajemmin luvussa 8.5 *Tulosten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin*, mutta tässä luvussa vertailunäkökulmana on suhtautuminen transoppilaiden ja -opiskelijoiden positiiviseen erityiskohteluun. Kuten aikaisemmin on käynyt ilmi, mittarin, jolla selvitettiin opettajien asenteita transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, taustalla oli yhdysvaltalaisen Silveiran ja Goffin (2016) tutkimuksessaan muodostama mittari. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis opettajien asenteiden osalta verrannollisia Silveiran ja Goffin (2016) saamiin

tuloksiin. Suorasta verrannollisuudesta ei kuitenkaan voida puhua, sillä vaikka väittämien kääntämisessä pyrittiin välttämään semanttisia muutoksia, näitä on silti saattanut tulla, varsinkin kun otetaan huomioon synonyymeihin liittyvät sävyvivahteet. Vaikka pieniä semanttisia eroja alkuperäisten ja suomennettujen väittämien välille olisikin syntynyt, voidaan olettaa, että alkuperäisiin väittämiin sisältyneet ajatukset ovat kuitenkin säilyneet.

Väittämään AS6 sisältyvä ajatus opettajien pystyvyydestä käyttää sukupuolineutraalia kieltä ja väittämään AS11 sisältyvä ajatus koulujen tarpeesta omata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt huomioonottava toimenpideohjelma saivat enemmän kannatusta Yhdysvalloissa kuin Suomessa. Yhdysvaltalaisista opettajista noin kaksi viidestä piti opettajia pystyvinä käyttämään sukupuolineutraalia kieltä, kun suomalaisista opettajista tähän uskoi vain yksi viidestä. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä huomioonottavaa toimenpideohjelmaa yhdysvaltalaisista opettajista piti tarpeellisenä lähes 75 %, kun taas heidän suomalaisista kollegoistaan tätä tarpeellisenä piti hieman alle 60 %. Vain näissä, positiivista erikoiskohtelua implikoivissa väittämissä yhdysvaltalaisten asenteet olivat suomalaisia opettajia selkeästi positiivisempia. (Silveira & Goff 2016.)

Kielinä englanti ja suomi ovat hyvinkin erilaisia, ja tämän tutkimuksen aiheen kannalta olennainen ero kielten välillä on kielen sukupuolittuneisuus. Esimerkiksi englannin kielessä pronominit ovat sukupuolittuneita, toisin kuin suomen kielessä. Molemmissa kielissä on kuitenkin sekä sukupuolittuneita että sukupuolineutraaleja ilmauksia. Onkin todella mielenkiintoista, miksi perusluonteeltaan sukupuolittavampaa kieltä puhuvat (yhdysvaltalaiset) opettajat kokevat sukupuolineutraalin kielen käyttämisen helpommaksi kuin suomalaiset opettajat, joiden kielessä pronomineilla ei tehdä eroa sukupuolten välillä.

Yhdysvalloissa on Gay-Straight-Alliance -ohjelma ja paljon muitakin spesifejä sosiaalisia tavoitteita edistäviä erikoistuneita liikkeitä ja hankkeita, minkä vuoksi voi olla, että opettajat suhtautuvat suomalaisia opettajia positiivisemmin myös seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt huomioonottavaan toimenpideohjelmaan. Näiden kahden väittämän tuloseroja voi kuitenkin tulkita myös eri tavalla kokonaisuutena. Suomalaisen koulutusjärjestelmän sanotaan tasapäistävän oppilaita (esim. Lappalainen 2011), mikä näkynee myös tämän tutkimuksen tuloksissa ja kyselylomakkeeseen jätetyissä kommentteissa: opettajat näyttäisivät kokevan vieraaksi ajatuksen, että vähemmistöryhmään kuuluvia oppilaita tai opiskelijoita pitäisi ottaa positiivisella tavalla erityisesti huomioon. Se saattaa olla esteenä, etteivät opettajat tunnista ja tunnusta sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden ja opiskelijoiden erityistarpeita. (Ks.

myös Liite 28.) Berg ja Kokkonen (2020b) ovat tehneet samanlaisia havaintoja ja johtopäätöksiä tutkimuksessaan.

Kyselylomakkeeseen jätetyissä kommentteissa myös ihmeteltiin, miksi eri sukupuolta olevien oppilaiden kanssa pitäisi toimia eri tavalla. Useissa kommentteissa tuotiin esiin, että opettajat kokevat kohtelevansa kaikkia oppilaita tasavertaisesti tai samalla tavalla (vrt. Berg & Kokkonen 2020b; Syrjäläinen & Kujala 2010, 35). Sukupuolitietoiseen opetukseen kuuluu sukupuolittavien, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden tunnistaminen, kyseenalaistaminen ja purkaminen sukupuolten tasa-arvoa rakentaen (ks. 2.1.4 *Sukupuolitietoinen opetus*), mitä kommenttien mukaiset ajatus- ja toimintatavat eivät edusta. Sen sijaan näissä ajatus- ja toimintatavoissa näkyy, että sukupuolittavia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tekijöitä ei välttämättä tunnisteta eikä niiden purkamiseen nähdä soveliaana sellaisia keinoja, joihin sisältyisi yksilöiden erilainen kohtaaminen heidän sukupuolensa perusteella. Opettajilla näyttäisi olevan skeptisyyttä sukupuolitietoisuutta kohtaan. (Ks. myös Liite 28.) Tätä tulkintaa tukevat klusterianalyysin tulokset: sitoutumattomiin klustereihin kuuluvat opettajat suhtautuivat huomattavasti varauksellisemmin sukupuolitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen kuin transoppilaita tukeviin koulukäytänteisiin (ks. Taulukko 17; Kuvio 18). Sukupuolitietoisuudesta on muodostunut vahvasti politisoitu ja ideologisoitu aihe (ks. Perussuomalaiset 2021, 6; Vasemmistoliitto 2022, 15–17), mikä voi johtaa tilanteeseen, että myös asenteiltaan maltillisilla opettajilla on jonkinasteista varauksellisuutta sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta kohtaan.

Skeptisyys sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta kohtaan ilmeni myös faktoriratkaisussa. Faktorista 6: kaksi-/useampijakoinen sukupuolikäsitys voidaan päätellä, että osa opettajista käytti työssään binääristä ja sukupuolittavaa kieltä, minkä taustalla tulkittiin olevan kaksijakoinen sukupuolikäsitys (ks. Kuvio 9). Toisaalta tällaisen kielen käyttäminen saattaa olla myös vakiintunut tapa, josta poisoppiminen voi kestää pidemmänkin aikaa eli taustalla ei välttämättä ole kaksijakoista sukupuolikäsitystä. Opettajien toiminnan nähdään kuitenkin heijastelevan heidän käsityksiään ja arvojaan. Faktorianalyysin avulla ei voida sanoa, kuinka suuri osa vastaajista käyttää binääristä ja sukupuolittavaa kieltä, minkä vuoksi tarkastettiin (ks. 6.3 *Aineiston käsittely*) väittämien SPTIOPKA7 ja SPTIOPKA8 frekvenssit. Väittämän *SPTIOPKA7: En tuo opettajan työssäni esiin muita sukupuolia kuin mies ja nainen* kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli lähes 15 % vastaajista ja noin 25 % ei ollut väittämän kanssa samaa eikä eri mieltä. Väittämän *SPTIOPKA8: Kutsun oppilaitani työtöiksi ja pojiksi* kanssa taas täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli lähes 40 % ja noin 15 % ei ollut väittämän

kanssa samaa eikä eri mieltä. Aineistosta siis löydettiin jonkin verran opettajia, joiden vastaukset antoivat viitteitä kaksijakoisesta sukupuolikäsityksestä.

Hill ja Willoughby (2005, 533–534) ovat määritelleet transkielteiseen toimintaan kuuluvan vastenmielisyyden kokemukset sukupuolinormeja rikkovia ihmisiä kohtaan (transphobia), henkisen ja fyysisen väkivallan sukupuolivähemmistöjä kohtaan (gender bashing) sekä ideologian, johon ei sovi päältä päin näkymätön sukupuolen moninaisuus tai biologisen ja sosiaalisen sukupuolen ristiriita (genderism). Kaksijakoinen sukupuolikäsitys on yksi tapa, jolla genderism eli ideologia, johon ei sovi päältä päin näkymätön sukupuolen moninaisuus tai biologisen ja sosiaalisen sukupuolen ristiriita, voi ilmentyä. Hillin ja Willoughbyn (2005, 533–534) määritelmää soveltaen voidaan todeta, että aineisto antaa siis viitteitä joidenkin opettajien lievästä transkielteisestä toiminnasta. Aineisto antaa myös viitteitä, että transkielteen toiminta kohdistuu vahvemmin binäärittömiin transnuoriin, mikä olisi linjassa Allenin ynnä muiden (2020) tulosten kanssa. Allen ynnä muiden (2020, 362–365) tutkimuksessa muunsukupuoliset nuoret kokivat saavansa vähemmän tukea opettajilta kuin binääriset transnuoret. He myös salasivat oman sukupuoli-identiteettinsä opettajilta useammin verrattuna binäärisiin transnuoriin.

Transoppilaat saattavat kokea opettajien positiivisesta erityiskohtelusta tai sukupuolitietoisesta opetuksesta ja kasvatuksesta kieltäytymisen viestinä hyväksynnän, kunnioituksen ja tuen puutteista, mikä liittyy Bränströmin (2018, 30–39) terveystmallin interpersoonalliseen stigmaan ja tutkijan pohjoismaalaisista transnuorten hyvinvointitutkimuksista muodostettuun teemaan *heikot sosiaaliset suhteet*.

Pohjoismaalaisissa tutkimuksissa selvisi, että transnuorten heikompien sosiaalisten suhteiden taustalla oli heidän kokemuksensa hyväksynnän, kunnioituksen ja tuen puutteista (Alanko & Lund 2020, 9, 13; Siverskogin ja Måwen 2021, 37 mukaan Bindesbøl ym. 2015; Ungdomsstyrelsen 2010, 31, 59, 83, 166; Siverskogin ja Måwen 2021, 21 mukaan Eggebø ym. 2015). Heikkojen ihmissuhteiden taas on todettu heikentävän merkittävästi transnuorten hyvinvointia (Alanko & Lund 2020, 12). Vaikka opettaja ei olisikaan sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan merkittävimpiä ihmissuhteita varsinkaan vanhempien oppilaiden kohdalla, eivät translapsen ja -nuoren hyvinvointia tue kokemukset, että häntä ei hyväksytä, kunnioiteta ja tueta.

8.4 Muita huomioita tuloksista

Kuten aikaisemmin on jo käynyt ilmi, ryhmien välisissä keskiarvovertailuissa löydettiin efektikooltaan keskiuuria eroja useamman taustamuuttujan osalta. Seuraavaksi nostetaan esiin sellaisia taustamuuttujia, jotka eivät esiintyneet laajoina, aineiston läpileikkaavina yhdenmukaisuuksina mutta nostavat esiin kiinnostavia ja pohdinnan arvoisia ilmiöitä. Tuloksia pohditaan niin, että ryhmävertailujen tuloksista nostetaan esiin tietty taustamuuttuja, joka sitten ohjaa pohdintaa eli jos kyseinen taustamuuttuja on ollut myös selittävänä tekijänä regressioanalyysissä, tämän purkaminen sijoittuu ryhmävertailutulokseen liittyvän pohdinnan jälkeen. Keskiarvovertailuja ja regressioanalyysia ei siis eroteta omiksi osioikseen, vaan niiden tuloksiin liittyvät pohdinnat nidotaan yhteen muodostaen loogisia kokonaisuuksia, joissa keskitytään yhteen taustamuuttuutaan kerrallaan.

8.4.1 Maantieteelliset taustamuuttujat summamuuttujien selittäjinä

Opetusmaakuntayhdistelmällä oli yhteyttä opettajien asenteisiin: Uudellamaalla opettavien asenteet olivat muualla Suomessa opettavia opettajia positiivisempia ja Pohjanmaalla (Etelä-Pohjanmaa, Keski-Pohjanmaa ja Pohjanmaa) opettavien taas negatiivisempia. Keski vahva ero maakuntayhdistelmien välisissä vertailuissa löydettiin vain Uudenmaan ja Pohjanmaan väliltä. (Ks. Taulukko 8.) Tulokset kertonee molempien maakuntayhdistelmien yleisemmästä asenneilmapiiristä liittyen monikulttuurisuuteen, johon vaikuttanee vahvasti maakuntayhdistelmien selkeät väestörakenne- ja koulutustasoerot. Uudellamaalla väestö on huomattavasti heterogeenisempää eli uusimaalaiset ovat tottuneet kohtaamaan monikulttuurisuutta omassa arjessaan, mikä edesauttane sen “suvaitsemista” (ks. SVT: Tunnuslukuja väestöstä alueittain 2022; Liite 29; vrt. Nikander, Salin & Hakovirta 2016, 523).¹² Uusimaa on myös Suomen korkeasti koulutetuin maakunta, mikä voi selittää positiivista suhtautumista monikulttuurisuuteen, sillä (korkea)koulutuksen on todettu olevan yhteydessä liberaaliin arvomaailmaan (esim. Lipset 1959; Weakliem 2002; Schoon, Cheng, Gale, Batty & Deary 2010; Surrige 2016). Etelä-Pohjanmaalla ja Keski-Pohjanmaalla oli

¹² Yhdysvalloissa positiivisen suhtautumisen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin ajatellaan kuuluvan monikulttuurisuusosaamiseen, jota opetetaan kouluissa monikulttuurisuuskasvatus-oppiaineessa (multicultural education). Monikulttuurisuuskasvatuksessa käsitellään muun muassa sukupuoleen, sosioekonomiseen statukseen, ”rotuun”, etnisyyteen, äidinkieleen, uskontoon, vammaisuuteen ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyviä eriarvoisuus- ja vähemmistökysymyksiä. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdina on, että eri vähemmistöryhmien elämäntilanteen ymmärtämiseen ja huomioonottamiseen kasvattamisen ajatellaan rakentavan positiivista suhtautumista vähemmistöryhmiin yleisesti. (Esim. Oullet 1996; Jennings & Macgillary 2011; Gorski, Davis & Reiter 2013.)

Kainuun ja Etelä-Savon kanssa pienin korkeasti koulutettujen osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä. (Tilastokeskus 2021.)

Arkikielessä Pohjanmaasta puhutaan joskus “Suomen raamattuvyöhykkeenä”, millä viitataan siihen, että Pohjanmaalla on alueita, joissa kristillisillä herätysliikkeillä ajatellaan olevan poikkeuksellisen suurta kannatusta verrattuna muuhun Suomeen (ks. Suomen evankelisluterilainen kirkko [EVL] n.d.). Kristilliset herätysliikkeiden taas mielletään perinteisesti kannattavan vanhoillisia ja konservatiivisia perhe- ja seksuaaliarvoja/-normeja, joihin voi olla haastavaa sovittaa ajatusta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä. Borgin (2023, 7–8) mukaan tällaisten maakuntien rakennetekijöihin perustuvien selitysten esittäminen pohdintaosiossa on perusteltua, sillä on järkevää olettaa, että maakuntatasoiset suhtautumiserot liittyvät ainakin jossain määrin niihin. Alueellisiin rakennetekijöihin perustuvat selitysmallit ovat kuitenkin pelkistäviä lähestymistapoja eikä niiden vaikutussuhteista opettajien asenteisiin pidä esittää täsmällisinä tai tarkkoina (vrt. Borg 2023, 7).

Regressioanalyysissa opetusmaakuntayhdistelmä oli selittävänä tekijänä tietämys- ja koulutussummamuuttujien kohdalla (ks. Taulukko 15; Taulukko 16). Opettajat, jotka opettivat Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Hämeen (Pirkanmaa, Keski-Suomi, Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Kymenlaakso) maakuntayhdistelmässä, tiesivät vähemmän termejä kuin muut opettajat (ks. Taulukko 15). Jäätiin pohtimaan, laskiko hämäläisten opettajien (1/3 ryhmästä) vastaukset maakuntayhdistelmän tietämyssummamuuttujan keskiarvoa, koska Hämeen seudulla ei ole yhtä suurta maakuntakeskusta tai yhtä laajaa yliopistotoimintaa kuin Pirkanmaalla tai Keski-Suomessa. Toisaalta vertailumaakuntayhdistelmistä ei myöskään välttämättä löytynyt suuria maakuntakeskuksia tai laajaa yliopistotoimintaa, minkä vuoksi tuloksia ei voi selittää niihin vedoten. Sille, että Pirkanmaalla, Keski-Suomessa ja Hämeessä opettavat opettajat tietäisivät todellisuudessa vähemmän transsaiheisiin liittyviä termejä, on vaikea löytää selityksiä, minkä vuoksi epäilläänkin, että näiden opettajien vastaustapa on ollut erilainen. Kenties näiden maakuntayhdistelmien opettajat suhtautuivat omaan tietämykseensä kriittisemmin tai epäileväisemmin.

Opettajat, jotka opettivat Pohjois-Suomen (Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu ja Lappi) maakuntayhdistelmässä raportoivat saaneensa vähemmän kattavaa koulutusta kuin muut opettajat (ks. Taulukko 16). Tähän tulokseen voidaan etsiä selityksiä Pohjois-Suomen muuhun Suomeen verraten homogeenisestä väestörakenteesta ja kristillisistä herätysliikkeistä

eli koulutukselle ei välttämättä koeta olevan niin paljon tarvetta tai sille voi olla vahvemmin kilpailevia näkemyksiä (ks. SVT: Tunnuslukuja väestöstä alueittain 2022; Liite 30; EVL). Pohjois-Suomessa asutus on myös harvempaa, jolloin palvelut eivät välttämättä saavuta siellä ihmisiä yhtä tehokkaasti (ks. SVT: Väestörakenteen ennakkotiedot alueittain 2023; Maanmittauslaitos 2021). Lisäksi opetuskunnan asukasluku selitti koulutussummamuuttujan vaihtelua: opettajat, jotka opettivat yli 190 000 asukkaan kunnassa, raportoivat saaneensa enemmän kattavaa koulutusta kuin väkiluvultaan pienemmissä kunnissa opettavat opettajat. Seta ry:n toiminta on keskittynyt pääasiassa asukasluvultaan suuriin kaupunkeihin, ja asukasluvultaan suurissa kaupungeissa suhtaudutaan positiivisemmin homoseksuaalisuuteen kuin maaseudulla (Seta ry [e]; Nikander ym. 2016, 523; Jalonen & Salin 2020, 266–267). Nämä tekijät voisivat selittää tulosta, että yli 190 000 asukkaan kaupungeissa opettajat raportoivat saaneensa kattavammin koulutusta.

8.4.2 Oppilaitoksien asiakirjat summamuuttujien selittäjinä

Regressioanalyysissä tietämyssummamuuttujaa eli termien tietämistä selitti sukupuoli vähemmistöjen sisältyminen oppilaitoksen opetussuunnitelmaan. Jos opettajat raportoivat, että heidän oppilaitoksensa opetussuunnitelmaan sisältyy sukupuoli vähemmistöt, ei se kuitenkaan selittänyt opettajien parempaa termien tietämistä vaan päinvastoin. (Ks. Taulukko 15.) Tulos kuulostaa epäloogiselta, minkä vuoksi onkin syytä epäillä sen paikkansa pitävyyttä sellaisenaan. Mahdollisesti opettajat eivät ole tässä välttämättä ymmärtäneet, mitä sukupuoli vähemmistöillä tarkoitetaan, vaan he ovat sekoittaneet ne seksuaalivähemmistöihin. Tällöin he ovat kuvitelleet vastanneensa esitettyyn kysymykseen, vaikka he ovat vastanneet, sisältyykö heidän oppilaitoksensa opetussuunnitelmaan seksuaalivähemmistöt, mikä lienee kuitenkin jo huomattavasti yleisempää. Tällainen “virhe” olisi todennäköisesti tapahtunut opettajille, joilla ei ole vahvaa substanssiosaamista transaiheista, mikä toimisi selityksenä myös termien heikommalle tietämykselle.

Sukupuolitietoinen opetus ja kasvatus -summamuuttujaa selitti sukupuoli vähemmistöjen sisältyminen oppilaitoksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaan. Toisin kuin sukupuoli vähemmistöjen sisältyminen oppilaitosten opetussuunnitelmiin, niiden sisältyminen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmiin selitti positiivisempia käsityksiä sukupuolitietoista opetuksesta ja kasvatuksesta. (Ks. Taulukko 16). Toisin sanoen opettajat, jotka raportoivat, että heidän oppilaitoksensa yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaan sisältyy sukupuoli vähemmistöt, omasivat positiivisemmat käsitykset sukupuolitietoisuudesta.

Tulos on helposti ymmärrettävissä, sillä voidaan pitää oletettavana, että opettajat, jotka ovat perehtyneet oppilaitoksensa yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaan, kokevat inklusion ja esteettömyyden tärkeimmiksi teemoiksi kuin näihin asiakirjoihin perehtymättömät opettajat. Voidaan myös olettaa, että kouluissa, joissa sukupuolivähemmistöjä huomioidaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmissa, transoppilaita huomioidaan myös käytännön tasolla esimerkiksi sukupuolitietoisella opetuksella ja kasvatuksella.

8.4.3 Opetuskouluaste summamuuttujien selittäjänä

Viimeiseksi nostetaan esiin regressioanalyyseissa selittäväksi taustamuuttujaksi nousut opetuskouluaste. Opetuskouluaste selitti sekä tukemis- että haastesummamuuttujan vaihtelua. Lukion opettajat raportoivat vähemmän positiivisista käsityksistä transoppilaiden tukemisessa kuin muiden kouluasteiden opettajat. (Ks. Taulukko 16.) Tuloksen ei kuitenkaan uskota kertovan niinkään siitä, että lukion opettajat pitäisivät transopiskelijoiden tukemista vähemmän tärkeänä, vaan siitä että lukion opettajat ylipäätään tukevat vähemmän opiskelijoitaan kuin peruskoulun opettajat. Tulokinnan paikkansa pitävyyttä tarkasteltiin tukemismuuttujien frekvenssien tarkastelulla: opettajien vastauksissa ei ollut kouluasteittain suuria eroja väittämässä *TU4: Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa* toisin kuin väittämässä *TU1: Osoitan usein tukeani sukupuolivähemmistöön kuuluille oppilaille*. Transoppilaiden tukemista tärkeänä piti 85–90 % opettajista, riippuen opetuskouluasteesta. Sen sijaan tuen omakohtaisen osoittamisen suhteen opettajien vastaukset erosivat selkeämmin opetuskouluasteiden välillä: alakoulun ja yhtenäiskoulun opettajista lähes 70 % raportoi tukevansa usein transoppilaita, kun taas yläkoulun opettajista näin raportoi tekevänsä noin 55 % ja lukion opettajista vähän yli 50 %.

Mitä korkeammalla kouluasteella oppilaat/opiskelijat ovat, sitä etäisemmäksi opettaja–oppilas-suhde muuttuu, mikä näkyy käytännössä usein siinä, että opettajien työtehtävistä opetustehtävä alkaa nousta kasvatustehtävän edelle (Hamre & Pianta 2006). Opettaja–opiskelija-suhteen etäisyys ja sen tuoma opiskelijoiden tukemisen vieraus tai tottumattomuus saattavat selittää myös, että lukion opettajat kokivat kompetenssinsa tukea transoppilaita kaikista kouluasteiden opettajista heikoimmaksi. Ala- ja yhtenäiskoulun opettajista 65–70 % raportoi tietävänsä, miten transoppilaita pitäisi tukea. Yläkoulun opettajissa vastaava luku oli hieman yli 60 % ja lukion opettajissa noin 55 %. Lisäksi alakoulun opettajista yli 55 % piti itseään hyvänä transoppilaiden tukemisessa. Yhtenäis- ja yläkoulun opettajista taas noin 45 % piti itseään hyvänä tässä ja lukion opettajista vain noin 35 %. Käsitserot tukemisessa

liittyivät siis osoitetun tuen määrään ja koettuun kompetenssiin. Lukion opettajien negatiivisempien tukemiskäsityksien tulkitaankin kertovan opettajien ja opiskelijoiden yleisesti etäisemmästä suhteesta eikä pelkästään opettajien ja transopiskelijoiden välisistä suhteista. Lukion opettajat eivät saisi kuitenkaan unohtaa, että myös heidän työnkuvaansa kuuluu kasvatuksellisia tehtäviä ja tavoitteita (LOPS 2019). Parhaimmillaan lukion opettajat voivat olla joillekin opiskelijoille harvoja turvallisia ja tukevia aikuisia, joilla on suuri merkitys näille opiskelijoille ja heidän kasvulleen.

Mitä haastesummamuuttujaan tulee, alakoulun opettajat raportoivat kokevansa enemmän haasteita kuin muiden kouluasteiden opettajat (ks. Taulukko 16). Tämä ei kuitenkaan selity sillä, että alakoulun opettajat kokisivat koulukulttuurin olevan haaste/este sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa toimimiselle tai sukupuolitietoisien opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiselle. Alakoulun opettajat nimittäin uskoivat toiseksi eniten siihen, että heidän koulunsa oppilaat suhtautuvat positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin. Alakoulun opettajat raportoivat myös toiseksi vähiten sukupuolijaottelevista tai -syrjivistä koulukäytänteistä. Toisaalta tutkijan oma kokemus opettajan tehtävissä toimiessa on ollut, että alakouluissa niin oppilailla kuin opettajillakin on paljon sukupuolittavia käytäntöjä. Ehkä alakoulun opettajat eivät kuitenkaan ole tulkinneet näitä nimenomaan kysytyiksi koulukäytänteiksi tai sitten heillä on erilainen käsitys käytännöistä. Joka tapauksessa nähdään, että pienten lasten omaehtoisesti ylläpitämä sukupuolittava toimintakulttuuri voi luoda alakoulun opettajille haasteita sukupuolitietoisien opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseen.

Voisiko koettu kompetenssi sen sijaan selittää eroavaisuuksia haasteiden kokemisessa? Alakoulun opettajien pedagogisen kompetenssin voisi olettaa olevan jopa muilla kouluasteilla opettavia opettajia korkeampi, sillä he ovat opiskelleet enemmän kasvatustiedettä. Lisäksi kuten edellä todettiin, alakoulun opettajat pitivät itseään parhaimpina transoppilaiden tukijoina verrattuna muiden kouluasteiden opettajiin. Yleisen korkeaksi koetun minäpystyvyyden onkin todettu yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa olevan yhteydessä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen toimia seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Lisäksi aineenopettajaopiskelijoilla heidän minäpystyvyyteensä kohdata seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita vaikutti sukupuoli: aineenopettajaksi opiskelevat naiset kokivat tältä osin minäpystyvyytensä hieman aineenopettajaopiskelijamielisiä suuremmaksi. (Jones ym. 2021, 434–437.) Tuoreessa

ruotsalaisessa tutkimuksessa on myös löydetty viitteitä siitä, että naisten kokemus omasta ammatillisesta kompetenssistaan voisi olla jopa miehiä suurempi (Zakrisson 2022).

Alakoulun opettajat kuitenkin kokivat vahvimasta minäpystyvyydestä huolimatta eniten haasteita, jolloin minäpystyvyys ei näyttäisi selittävän koettujen haasteiden määrää tai laatua tässä tutkimuksessa. Sen sijaan naissukupuoli näyttäisi toisaalta lisäävän minäpystyvyyden kokemusta, mutta toisaalta taas ei: naisopettajista lähes 50 % piti itseään hyvänä tukemaan transoppilaita, kun miesopettajien vastaava osuus oli tasan 35 % eli huomattavasti pienempi. Sekä nais- että miesopettajista puolestaan hieman yli 60 % raportoi tietävänsä, miten transoppilaita pitäisi tukea eli verratut sukupuolet kokivat tietävänsä aiheesta lähes yhtä hyvin.

Voisivatko alakoulun opettajat kokea enemmän haasteita sen vuoksi, että translasten ja -nuorten kasvava määrä ei näy niin vahvasti alakouluissa (vrt. Clark ym. 2014, 95)? Nimittäin vain alle 40 % alakoulun opettajista raportoi tietävänsä sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan, kun vastaava luku oli yläkoulun ja lukion opettajilla 80–85 %. Kun alakoulun opettajat eivät ole kohdanneet yhtä usein transoppilaita eivät he ole myöskään päässeet tai joutuneet yhtä lailla kerryttämään sukupuolen moninaisuuteen liittyvää ammattitaitoa, mikä voisi selittää heidän korkeampaa haasteiden raportointia. Trans- ja muunsukupuolisuuden ei myöskään ajatella välttämättä koskevan alakouluikäisiä lapsia, jolloin alakouluissa ei välttämättä ole koettu yhtä tärkeäksi perehtyä aiheeseen. Kuitenkin, kun tukemis- ja haastesummamuuttujan keskiarvoeroja vertailtiin ANOVA:lla kouluasteiden välillä, huomattiin, että efektikoot olivat heikkoja eli kouluasteella oli vain heikko yhteys tukemis- ja haastesummamuuttujien vaihteluun.

8.5 Tulosten vertailua aikaisempiin tutkimuksiin

Tutkimuksessa löydettiin useita tuloksia, joihin löytyy vertailukohta aikaisemmasta tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimusten välillä on vähintäänkin pieniä eroja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmissä, minkä vuoksi vertailua toteutetaan lähinnä ilmiötasolla. Vertailua toteutetaan myös kaksisuuntaisesti eli tämän tutkimuksen saatuja tuloksia verrataan aikaisempiin tutkimuksiin ja aikaisempien tutkimusten perusteella laskettiin yksittäisten muuttujien frekvenssejä (ryhmittäin) vertailuasetelman saavuttamiseksi.

8.5.1 Suomalaisen opettajien positiivisemmat asenteet liittyen opettajien velvollisuuksiin ja sukupuolimoraalisuuteen

Silveiran ja Goffin (2016) tutkimuksessa, jossa selvitettiin yhdysvaltalaisen musiikinopettajien asenteita sukupuolivähemmistöjä tukevia koulukäytänteitä kohtaan, saatiin AS8:a vastaavan väittämän kohdalla tulokseksi, että 69,7 % vastaajista oli pitänyt täysin epähyväksyttävänä, että opettaja kommentoisi oppilaalle, ettei hän ole tarpeeksi “maskuliininen” tai “feminiininen”. Tässä tutkimuksessa taas jopa 96,7 % vastaajista piti tätä täysin epähyväksyttävänä. Yhdysvaltalais tutkimuksessa AS3:a vastaava väittämä ei erottunut samalla tavalla homogeenisiä vastauksia saavana. Siinä hieman alle puolet opettajista oli täysin samaa mieltä, että on kouluhenkilökunnan vastuulla puuttua toisten negatiivisiin kommentteihin, jotka kohdistuvat sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun. Tässä tutkimuksessa taas jopa yli 90 % opettajista piti tällaiseen toimintaan puuttumista täysin kouluhenkilökunnan vastuulla. Vaikka suomalaisilla opettajilla on harvinaisen suuri autonomia työnsä toteuttamisessa, he näyttäisivät olevan lähes yksimielisiä siitä, minkälainen toiminta on opettajalta hyväksyttävää ja mitä kuuluu opettajien sivuuttamattomiin velvollisuuksiin. Toisaalta autonominen asema voi tuoda myös varmuutta olla vahvasti jotain mieltä. Lisäksi Suomessa valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat vahvasti opettajien työssä välittyvää arvomaailmaa ja Suomen kouluissa on tehty aktiivista kiusaamisen vastaista työtä vähintään 2000-luvulta saakka.

AS12-väittämää vastaavan väittämän eli että kouluissa on sopimatonta opettaa sukupuolen moninaisuudesta kanssa täysin eri mieltä oli yhdysvaltalais tutkimuksessa vain noin joka viides, kun tässä tutkimuksessa sopimattomuuden kanssa täysin eri mieltä oli noin neljä viidestä (Silveira & Goff 2016). Tämä kertonee laajemmin yhteiskuntien kulttuurieroista, sillä vaikka Yhdysvalloissa on esimerkiksi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt erikseen huomioonottava kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (Gay-Straight Alliance) ja laajemmassa mittakaavassa näille ryhmille tuotettua kulttuuria, Yhdysvalloissa voidaan pitää tabuina sellaisia asioita, jotka Suomessa nähdään suhteellisen tavallisina. Tällaisia ovat esimerkiksi alastomuus ja seksuaalisuus sekä näihin liittyvät teemat (esim. Davies 1982; Evans ym. 2000; Gudelunas 2005). Lisäksi Yhdysvaltojen poliittinen kenttä on melko dikotomisesti jakautunut (suomalaisesta näkökulmasta suhteellisen) konservatiiveihin (Yhdysvaltain republikaaninen puolue) ja liberaaleihin (Yhdysvaltain demokraattinen puolue) (Federal Election Commission 2022, 5–6), ja siellä esiintyy myös huomattavasti uskonnollista konservatismia (esim. Shortridge 1976; Lienesch 1982; Phillips-Fein 2011).

Muut merkittävät erot tutkimusten välillä kohdistuivat väittämiin *AS4: Jokaisen koulun vessan pitäisi olla suunnattu joko vain pojille tai tytöille (käänteinen)* ja *AS15: ”Mies” ja ”nainen” pitäisivät olla ainoat sukupuolivaihtoehdot koululomakkeissa (käänteinen)*. Väittämään AS4 sisältyvä ajatus koulujen vessojen sukupuolineutraaliudesta ja väittämään AS15 sisältyvä ajatus sukupuolen epäbinäärisyyden tunnustettavuudesta saivat yhdysvaltalaisilta opettajilta huomattavasti vähemmän kannatusta kuin suomalaisilta. Yhdysvaltalaisista opettajista lähes 30 % kannatti koulussaan myös sukupuolineutraalien vessatilojen järjestämistä, kun heidän suomalaisista kollegoistaan tätä kannatti lähes 85 %. Binääritöntä sukupuolivaihtoehtoa koululomakkeissa taas kannatti yhdysvaltalaisista opettajista noin 1/3, kun suomalaisista opettajista tätä kannatti yli 85 %. (Silveira & Goff 2016.)

Erot ovat siis näiden väittämien sisältämien ajatusten kannatuksissa erittäin selkeitä ja suuria, mitä selittänee varmasti osittain Yhdysvaltojen (ainakin joidenkin alueiden) konservatiivisempi ilmapiiri. Toisaalta yhdysvaltalaisten ajatuksiin sukupuolineutraaleista wc-tiloista vaikuttanee vielä vahvemmin Yhdysvalloissa vahvana käyty keskustelu erityisesti transnaisten oikeudesta käyttää naisten wc-tiloja ja tästä maalatut uhkakuvat (esim. Bagagli, Chaves & Zoppi Fontana 2021; Lopez 2017; Grinberg & Stewart 2017; Greenesmith 2023; Fox News Chanel 2023). Haluttomuutta tunnustaa epäbinäärisyyttä taas voisi selittää tutkimusten eriaikaisuus: yhdysvaltalainen tutkimus on julkaistu tätä tutkimusta 7 vuotta aikaisemmin. Tutkimusten välissä olevassa ajassa transnaisten saama mediajulkisuus on oletettavasti lisääntynyt kaikissa länsimaissa. Oleellista on myös, että julkisuus on ollut hierarkkista – ensin mediassa ryhdyttiin puhumaan binäärisistä transsukupuolisista ja vasta myöhemmin epäbinäärisistä transihmisistä.

8.5.2 Opettajien käsitykset tukemisesta ja siihen liittyvät ristiriitaisuudet

Swanson ja Gettinger (2016, 340–341) saivat kyselylomaketutkimuksessaan tulokseksi, että opettajat kokivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen tukemisen huomattavasti tärkeämmäksi verrattuna siihen, kuinka paljon he raportoivat tukevansa käytännössä näitä oppilaita. Greytak ja kollegat (2016, 63–66) ovat saaneet samankaltaisen, ristiriitaisuutta ilmaisevan tuloksen: yli 80 % lukion opettajista piti tärkeänä varmistaa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille turvallinen ja tukeva oppimisympäristö, mutta he eivät raportoineet sitoutuvansa tähän yhtä intensiivisesti ja he kokivat epämurkuvuutta näissä toimissa. Tässä tutkimuksessa taas lähes 90 % opettajista piti transoppilaiden/-opiskelijoiden tukemista

tärkeänä. Tärkeänä pitämisen ja raportoidun tuen toteuttamisen välisiä suhteita taas selvitettiin vertailemalla väittämien *TU1: Osoitan usein tukeani sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille* ja *TU4: Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa* tunnuslukuja, joista ensimmäinen selvittää opettajien käsitystä omasta tuen toteuttamisestaan ja jälkimmäinen opettajien käsitystä tukemisen tärkeydestä ylipäättään.

Tunnusluvusta löydettiin Swansonin ja Gettingerin (2016, 340–341) sekä Greytakin ja kollegoiden (2016, 63–66) tutkimustuloksia vastaava tulos eli opettajat pitivät tukemista tärkeämpänä verrattuna siihen, miten he raportoivat tukevansa transoppilaita. TU1-väittämän eli tuen toteuttamista selvittävän väittämän keskiarvo oli 2,21 ja mediaani 2, kun TU4-väittämän eli tuen tärkeyttä selvittävän väittämän keskiarvo taas oli 1,62 ja mediaani 1. Keskiarvojen ja mediaanien tarkastelun lisäksi laskettiin muuttujien frekvenssit. Yli puolet opettajista oli täysin samaa mieltä transoppilaiden tukemisen tärkeydestä oppilaitoksissa, kun taas täysin samaa mieltä tuen usein osoittamisesta näille oppilaille oli enää noin joka neljäs opettaja. Toinen merkittävä ero muuttujien välillä liittyi ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien määriin. Alle 10 % opettajista ei ollut samaa eikä eri mieltä tukemisen tärkeyden kanssa, sen sijaan yli 30 % ei ollut samaa eikä eri mieltä tuen usein osoittamisen kanssa.

Opettajien laajan tietämyksen ja positiivisten asenteiden LGBTQ-oppilaita ja opiskelijoita kohtaan on todettu olevan positiivisessa yhteydessä siihen, miten he tukivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja kuinka tärkeäksi he tukemisen kokivat (Swanson & Gettinger 2016, 338). Tässä tutkimuksessa saatiin jälleen vastaava tulos eli opettajat, jotka tiesivät paremmin termejä ja omasivat positiivisemmat asenteet transoppilaita tukevia koulukäytänteitä kohtaan, omasivat myös positiivisemmat käsitykset tukemisesta.

Opettajien tukemissummamuuttujien väittämien keskiarvo oli 2,22 viisiportaisella Likert-asteikolla. Asenneluokkien muodostus- ja nimeämistapojen mukaisesti (keskiarvo pyöristyy lukuun 2, mutta on < 2) opettajien käsityksiä transoppilaiden tukemisesta ja heidän omasta roolistaan siinä voisi kutsua melko positiiviseksi. Sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat ja opiskelijat eivät kuitenkaan luota saavansa tai eivät ole kokeneet saaneensa opettajilta tarvitsemaansa tukea (Sausa 2005; McBride & Neary 2021; McGuire ym. 2010; Bower-Brown ym. 2021; Grossman & D’augelli 2006; Taylor & Peter 2011; Peter ym. 2021; Greytak ym. 2016; Kosciw ym. 2020; Kurian 2020; McBride 2021; Bradlow ym. 2017; Wernick ym. 2014; Jones & Hillier 2013; Ullman 2017; Allen ym. 2020; Jokela ym. 2020; Alanko 2013; Lehtonen 2003; 2014; 2018; Berg & Kokkonen 2020a; Laiti ym. 2021; Huotari ym. 2011).

Opettaja–oppilas-(vuorovaikutus)suhteita tarkastelleissa tutkimuksissa on löydetty vastaavia opettajien ja cishetero-oppilaiden käsitysten välisiä epäyhteneväisyyksiä tai ristiriitaisuuksia (Poulou 2017, 430–434; Khine & Atputhasamy 2005, 6–7). Khinen ja Atputhasamyn (2005, 6–7) tutkimuksessa opettajat pitivät itseään oppilailleen ystävällisimpinä, avuliaampina ja ymmärtäväisempinä kuin heidän oppilaansa raportoivat. Opettajilla oli siis oppilaita positiivisempi kuva itsestään, kuten myös tämän tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää, kun niitä verrataan aikaisempaan tutkimukseen. Poulou (2016, 434) pohtiikin tätä käsitysten yhdenmukaisuuden puutetta opettajien ihanteiden näkökulmasta lainaten Wubbelsia (1992). Hän esittää mahdolliseksi selitysvaihtoehdoksi, että opettajien ihanteet vääristävät opettajien tapaa raportoida omasta vuorovaikutuksestaan, jolloin raportoinnit eivät vastaakaan heidän todellista toimintaansa.

8.5.3 Opettajien kokemat haasteet

Aikaisemmissa tutkimuksissa suurin osa opettajien raportoimista esteistä, haasteista tai ongelmista on liittynyt koulutuksen, tiedon, ajan tai lgbtq-inklusiivisen opetussuunnitelman puutteisiin (Swanson & Gettinger 2016, 339–340; Greytak ym. 2016, 73; Wright & Smith 2013, 8). Näiden lisäksi haasteiksi on raportoitu koulukulttuureihin tunkeutunut toksinen maskuliinisuus ja kielteisyyys sukupuolen moninaisuutta kohtaan, opettajakollegoiden konservatiivisuus, ulkoiset paineet sekä piilo-opetussuunnitelma (Pearce & Cumming-Potvin 2017, 81–82, 85–87; Bower & Klecka 2009.) Kaikkia näitä haasteita ei pystytty tai edes koettu tarpeelliseksi asettaa väittämien tasolla. Tässä tutkimuksessa löydettiin kuitenkin useita samoja haasteita kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa ja niitä olisi löydetty enemmänkin, jos niitä olisi tutkittu kaikkien summamuuttujien sisältä, mutta niiden tutkiminen rajattiin haaste- ja koulutusväittämiin. Vaikka haasteita löydettiin, opettajat raportoivat niitä kuitenkin suhteellisen vähän. Opettajat eivät nimittäin useinkaan vastanneet kokevansa haasteita, vaan etteivät ole haasteväittämän kanssa samaa eikä eri mieltä eli he eivät myöntäneet kokevansa haasteita, mutta toisaalta eivät myöskään kieltäneet.

Tässä aineistossa jossain määrin merkittäviksi haasteiksi nousi ajan, kokemuksen ja koulutuksen puute. *KOHA2-väittämän: Minulla ei ole tarpeeksi aikaa perehtyäkseni sukupuolivähemmistöihin* kanssa samaa mieltä oli hieman yli 15 % ja ei samaa eikä eri mieltä hiukan alle 25 %. Uudeksi haasteeksi taas nousi kokemuksen puute, mikä näkyi siinä, että *KOHA6-väittämän: Minulla ei ole tarpeeksi kokemusta sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista, minkä vuoksi en koe osaavani kohdata heitä* kanssa taas samaa mieltä oli lähes 20

% ja ei samaa eikä eri mieltä lähes 25 %. Hamren ja Piantan (2006, 60–62) mukaan opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin vaikuttavat muun muassa opettajan ja oppilaan yksilölliset piirteet ja käsitykset suhteesta. Jos opettaja siis kokee, ettei hän koe kokemuksen puutteen vuoksi osaavansa kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita, vaikuttaa tämä Hamren ja Piantan mukaan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Myös Murrayn ja Piantan (2007, 107–110) mukaan muun muassa opettajien uskomukset vaikuttavat opettaja–oppilas-suhteisiin. Minäpystyvyyden taas on yleisesti katsottu olevan yhteydessä suoriutumiseen erilaisissa tehtävissä. Tässä tapauksessa voidaan olettaa, että opettajien kokemus osaamattomuudesta kohdata transoppilaita on negatiivisesti yhteydessä suhteen laatuun.

Koulutusta mahdollisena haasteena tutkittiin laskemalla koulutusväittämien vastauksien keskiarvo, joka oli 3,49. Se on todella suuri verrattuna muiden summamuuttujien väittämien keskiarvoihin ja kertoo myös, että opettajat sijoittuivat keskimääräisesti vastausvaihtoehtojen ei samaa eikä eri mieltä ja jokseenkin eri mieltä väliin, kun heiltä kysyttiin, ovatko he saaneet riittävästi koulutusta eri aiheista. Koulutusta ei pidetty siis yleisesti ottaen kovinkaan riittävänä. Opettajista 66 % vastasi, etteivät he olleet saaneet oppilaitoksen sisäistä tai ulkopuolista koulutusta liittyen sukupuolivähemmistöihin. Wrightin ja Smithin (2013, 8) tutkimuksessa lgbtq-opettajista 66 % ei ollut myöskään saanut koulutusta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvista opiskelijoista. Lisäksi haasteeksi nousi esiin ulkoiset paineet, mikä näkyi haastesummamuuttujaan mukaan nousseen *SPTIOPKA12-väittämän: Sukupuolitietoisen opetuksen toteuttaminen tuntuu vaikealta, koska oppilaideni vanhempien odotukset ovat niin ristiriitaisia aiheen suhteen* vastauksissa. Tämän väittämän kanssa samaa mieltä oli lähes 15 % ja ei samaa eikä eri mieltä jopa yli 35 %. Tulos tukee Hamren ja Piantan (2006, 60–62) opettaja–oppilas-suhteen käsitteellistä mallia, jonka mukaan opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin vaikuttavat muun muassa suhteen ulkopuoliset, yhteisöjen vaikutteet. Tässä tapauksessa ulkopuoliset paineet rajoittavat tai estävät osaa opettajista toteuttamasta transoppilaita huomioonottavaa sukupuolitietoista opetusta.

Ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien takana on todennäköisesti useita opettajien erilaisia käsityksiä, kokemuksia ja uskomuksia tai toisaalta myös esimerkiksi kokemusten puutetta, vaikkei se sinänsä olekaan este uskomuksille. Jälkikäteen todettuna, voidaan myös sanoa, että osassa tutkijan itse luomissa väittämässä muotoilu ontuu, sillä niissä on löydettävissä kaksiosaisuutta. Esimerkiksi KOHA6-väittämän kohdalla vastaajan pitäisi ensin olla samaa mieltä sen kanssa, ettei hänellä ole riittävästi kokemusta transoppilaita, minkä jälkeen hänen

pitäisi olla vielä samaa mieltä sen kanssa, ettei hän tämän (kokemuksen puutteen) vuoksi koe osaavansa kohdata näitä oppilaita. Tällaiset kaksiosaiset omaavat väittämät ovat haastavia vastaajille, sillä vastaaja voi olla samaa mieltä väittämän ensimmäisen väitteen kanssa, mutta ei toisen tai päinvastoin, ja siten väittämään voi olla haastavaa vastata. Tämä taas saattaa näkyä ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien suurena määränä. Olisikin ollut parempi, että väittämät olisi muotoiltu toisin. KOHA6-väittäjä olisi toiminut paremmin muotoiltuna esimerkiksi näin: *Kohdatessani (hypoteettisesti) sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita koen haasteeksi, että minulla ei ole juurikaan kokemusta heidän kanssaan toimimisesta.* Toisaalta ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien suurta määrää voi myös selittää opettajien tietynlainen haluttomuus ottaa vahvasti kantaa aiheeseen, mikä sopisi tasapäistämisen ideologiaan.

8.5.4 Koulutuksen saannin vaikutukset, transoppilaisiin kohdistunut koulukiusaaminen ja siihen liittyvät asiakirjat

Lgbtq-aiheisen koulutuksen saannin on todettu olevan positiivisesti yhteydessä opettajien asenteisiin ja valveutuneisuuteen (Greytak ym. 2016, 74, 77). Tässä tutkimuksessa koulutuksen saannilla ei todettu olevan yhteyttä opettajien käsityksiin transoppilaiden tukemisesta. Päinvastoin opettajien negatiivisempia asenteita selitti kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista, joka tosin ei tarkoita samaa kuin oppilaitoksen sisäisen tai ulkoisen koulutuksen saanti (ks. Taulukko 15). Kokemus/käsitys kattavan koulutuksen saannista kuitenkin selitti opettajien positiivisempia käsityksiä tukemisesta ja vähäisempiä koettuja haasteita (ks. Taulukko 16).

Kuten aikaisemmin on todettu, opettajien sukupuolivähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen havaitseminen vaihteli suuresti kouluasteiden välillä. Toiseksi vähiten kiusaamisesta raportoivat alakoulun opettajat (48 %), mihin saattanee vaikuttaa, että vain alle 40 % alakoulun opettajista tiesi jonkun transoppilaan. Kuten aikaisemmin on todettu, opettajat, jotka eivät tienneet jonkun oppilaansa kuuluvan sukupuolivähemmistöön, raportoivat havainneensa vähemmän sukupuolivähemmistöihin kohdistunutta kiusaamista. (Ks. Luku 7.3.4 *Koulukiusaaminen*). Toisaalta nekin opettajat, jotka eivät tienneet ketään sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilasta/opiskelijaa, raportoivat yllättävän paljon sellaista transoppilaisiin kohdistunutta kiusaamista, jonka edellytyksenä olisi tietää transoppilas eli kiusaamisen uhri (kaikki muut kiusaamisen muodot paitsi opettajien halventava kielenkäyttö) (ks. Liite 31). Tästä herää kysymys, ovatko opettajat vastanneet havainneensa sukupuolivähemmistöön kuuluihin oppilaisiin kohdistunutta kiusaamista myös silloin, kun he

ovat todellisuudessa havainneet seksuaalivähemmistöihin kohdistuvaa kiusaamista tai halventavaa kielenkäyttöä (vrt. ”homottelu” [Lehtonen 2021, 162–163]). Oppilaiden halventavasta kielenkäytöstä on todennäköisesti raportoitu myös tapauksissa, joissa sillä ei ole ollut selkeää uhria (ks. Liite 31). Lisäksi on mahdollista, että opettajat ovat havainneet oppilaisiin kohdistuvaa transkielteistä toimintaa, mutta heillä ei ole ollut tiedossa, että tämä oppilas olisi ”trans”.

Kuten Taylorin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016, 124–126), tässäkin tutkimuksessa opettajat näyttäsivät olevan tietoisia homo- ja transfobisen kiusaamisen/häirinnän yleisyydestä, sillä yli puolet opettajista raportoivat havainneensa sitä. Kolbert ja kollegat (2015, 256) olettivat kyselytutkimuksessaan, että seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat olisivat havainneet enemmän lgbtq-oppilaisiin ja -opiskelijoihin kohdistuvaa kiusaamista kuin heidän heterokollegansa. Näin ei kuitenkaan ollut, mutta tässä tutkimuksessa löydettiin lähes keskivahva ero transoppilaisiin kohdistuneen kiusaamisen havaitsemisessa lgb-opettajien ja hetero-opettajien väliltä ($t(348) = -3,18, p < 0,01; d = 0,49$). Seksuaalivähemmistöön kuuluvista opettajista yli 80 % oli havainnut sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa kiusaamista. Vastaava luku seksuaalivähemmistöön kuuluvilla opettajilla oli hieman alle 55 % eli huomattavasti vähemmän. Vaikka opettajien ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden näkemykset opettajien näille oppilaille tarjoamasta tuesta eivät kohtaa, näyttäsivät opettajien ja transoppilaiden käsitykset näihin oppilaisiin kohdistuneen kiusaamisen yleisyydestä olevan suhteellisen yhteneväiset (esim. Bradlow ym. 2017; Greytak ym. 2016; Clark ym. 2014, 95–97; Hatchel & Marx 2018, 1297–1298; Jokela ym. 2020, 4).

Tuloksissa jo esiteltiin, että tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista raportoi, että heidän koulussaan on jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (n. 63 %). Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kun kouluissa oli kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (enumerated antibullying policy), opettajat sitoutuivat enemmän seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemiseen (Swanson & Gettinger 2016, 338–339). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty vastaavaa eroa ryhmien välillä. Kiusaamisen vastaisten toimenpideohjelmien (generic policy) on todettu olevan yhteydessä siihen, että opettajat raportoivat vähemmän seksuaalisen ja sukupuolen moninaisuuden liittyvää kiusaamista ja häirintää (Greytak ym. 2016, 78). Tässä tutkimuksessa saatiin vastaavan kaltainen tulos: toimenpideohjelmallisissa kouluissa työskentelevistä opettajista 63 % ei ollut havainnut transoppilaisiin kohdistuvaan kiusaamista, kun taas vastaava luku toimenpideohjelmattomissa kouluissa työskentelevillä opettajilla oli 47 %. Ryhmien väliset

erot olivat tilastollisesti merkittäviä ja lähes keskivahvoja ($t(348) = -2,95, p < 0,01; d = 0,49$). Niistä opettajista, joiden koulussa oli jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, ei kuitenkaan 45 % tiennyt onko koulun toimenpideohjelman materiaaleissa tullut vastaan sukupuolivähemmistöön kuuluviin lapsiin ja nuoriin kohdistuva kiusaaminen. Tulos on sinänsä mielenkiintoinen, että kysymykseen voisi odottaa vastattavan kyllä tai ei, mutta on ilmeisesti niin, että monet opettajat eivät olekaan tutustuneet koulunsa toimenpideohjelmien materiaaleihin.

Toimenpideohjelmallisissa kouluissa työskentelevistä opettajista 27 % vastasi, että materiaaleissa ei ole tullut vastaan sukupuolivähemmistöihin kohdistuva kiusaamista. Yhteensä siis yli 70 % tähän tutkimukseen vastanneista opettajista ei tiennyt, että heidän koulunsa toimenpideohjelma käsittelisi transperäistä kiusaamista. Wrightin ja Smithin (2013, 8) tutkimuksessa 50–59 % lgb¹³-kasvattajista oli raportoinut, että heidän koulunsa häirinnänvastaisissa toimenpideohjelmissa (harrasment policy) ei ollut erikseen käsitelty homofobista kielenkäyttöä tai seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvää syrjintää. Homofobinen kielenkäyttö ja seksuaalinen suuntautuminen linkittyvät vahvasti myös sukupuolivähemmistöihin (Clark ym. 2014, 95), mutta transnuoret voivat kärsiä näiden lisäksi transfobisesta kielenkäytöstä ja sukupuolivähemmistöön kuulumiseen liittyvästä syrjinnästä (esim. Hill & Willoughby 2005, 533–534). Seksuaalivähemmistöjen oikeuksiin on kuitenkin herätty huomattavasti aikaisemmin kuin sukupuolivähemmistöjen (esim. Seta ry [d]), mikä selittänee, että transperäinen kiusaaminen ja häirintä ovat vielä suhteellisen näkymättömiä aiheita toimenpideohjelmissa.

Opettajat eivät tässä tutkimuksessa myöskään tieneet kovin hyvin, mainitaanko koulujen omissa opetussuunnitelmissa sukupuolivähemmistöt erillisenä ryhmänä tai onko koulun yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmassa otettu sukupuolivähemmistöt huomioon erillisenä ryhmänä: molempiin kysymyksiin noin 60 % opettajista valitsi en tiedä -vaihtoehdon. Vähän alle 10 % opettajista vastasi, että heidän koulunsa opetussuunnitelmassa mainitaan sukupuolivähemmistöt ja lähes 30 % vastasi, että ei mainita. Yhteensä siis noin 90 % vastanneista opettajista ei joko tiennyt, mainitaanko heidän koulunsa opetussuunnitelmassa sukupuolivähemmistöjä tai vastasi, että ei mainita. Yhdysvaltaisista lgb-kasvattajista n. 70 %

¹³ LGB lyhenteellä tarkoitetaan seksuaalivähemmistöön kuuluvia ihmisiä ja se tulee englanninkielisistä sanoista lesbian, gay ja bi eli lesbot, homot ja biseksuaalit (Stonewall n.d.). Useimmiten tässä tutkimuksessa käytetään kuvaavana ilmaisuna ”seksuaalivähemmistöön kuuluvat”, mutta se on melko pitkä ja taipuu ajoittain kankeasti, minkä vuoksi käytetään myös etuliitettä lgb.

raportoi, että heidän koulunsa opetussuunnitelmassa ei olla huomioitu seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä. Tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan verrannollisia, sillä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa opetussuunnitelmien inklusiivisuutta on tutkittu neliportaisella Likert-asteikolla ja tässä tutkimuksessa sitä on tutkittu kyllä, en ja en tiedä - vastausvaihtoehdoilla. Lisäksi yhdysvaltalaiset lgb-kasvattajat arvioivat opetussuunnitelmien sisältöä myös seksuaalivähemmistöjen näkökulmasta. (Wright & Smith 2013, 8–10.)

Kuten aikaisemmin on todettu, pelkkä yleisen kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (generic policy) ei ole edistänyt seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvien solvauksien tunnistamista samalla tavalla kuin näihin aiheisiin keskittyneet toimenpideohjelmat (Greytak ym. 2016, 77). Lisäksi Kolbert ynnä muut (2015, 256–257) ovat huomanneet, myös tässä tutkimuksessa vahvasti nousseen ilmiön, että opettajat eivät välttämättä ole kovinkaan tietoisia koulupiirinsä kiusaamisen vastaisen toimenpideohjelman (anti-bullying policy) sisällöistä. Opettajien epätietoisuus näkyy tässä tutkimuksessa myös opetussuunnitelmien sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmien tasolla. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Kolbertin (2015, 257) ynnä muiden johtopäätöstä, että vaikka kiusaamista pyritään vähentämään erilaisin toimenpideohjelmin ja suunnitelmin, näiden toteuttamisesta vastaavat kasvattajat eivät ole ehkä kuitenkaan tietoisia näistä ja/tai niiden sisällöistä.

8.6 Tutkimuksen luotettavuus ja sen soveltamismahdollisuudet

Tutkimuksen laajasta otoskoosta huolimatta on syytä pohtia, kuinka hyvin se vastaa perusjoukkoa eli kuinka hyvin aineisto kertoo suomalaisten peruskoulun ja lukion opettajien valmiuksista kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta yleisesti. Kysely on todennäköisesti houkutelut sellaisia opettajia vastaamaan, jotka ovat kokeneet tutkimusaiheen tärkeäksi ja näin ollen omanneet tavallista enemmän tutkimuksessa mitattuja valmiuksia. Tällöin opettajien valmiudet näyttäytyvät todellisuutta positiivisimmilta, mikä pitää ottaa huomioon tulosten luotettavuutta arvioidessa. Voidaan olettaa, että todellisuudessa opettajilla ei ole keskimääräisesti tai yleisesti yhtä paljon valmiuksia kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta, kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat. Tutkimuslupien saamisen jälkeen jokaisella rehtorilla oli mahdollisuus joko lähettää kyselylomake koulunsa opettajille tai olla lähettämättä. Rehtoreilla oli siis merkittävä rooli lomakkeen levittämisessä ja saattaakin olla, että rehtoreiden omat asenteet aiheita kohtaan ovat vaikuttaneet päätökseen lomakkeen

välittämisestä eteenpäin. Voi myös olla, että niissä kouluissa, joissa rehtori välitti lomakkeen opettajilleen, on sukupuolitietoisuuteen kiinnitetty erityistä huomiota rehtorin toimesta. Tämä osaltaan on mahdollinen tutkimuksen otantaa vääristävä tekijä.

Toisaalta kyselyyn vastasi myös opettajia, jotka jättivät kyselyn avoimeen palautekenttään selkeän skeptisiä kommentteja tutkimusaiheesta (ks. Liite 32). Näiden opettajien vastaustavat vaikuttivat usein epäloogisilta ja tahallisesti koko vastauksien laatua turmelevilta. Aiheeseen liittyvä ideologisuus on siis mahdollisesti motivoinut eräänlaisia trollivastaajia osallistumaan tutkimukseen, mikä osaltaan heikentää tulosten luotettavuutta.

Vaikka tutkijan on suhtauduttava omaan tutkimusaiheeseensa lähtökohtaisesti objektiivisesti, tutkija asettuu aina jonkinlaiseen suhteeseen aiheensa kanssa. Tyypillistä on, että tutkija pitää omaa tutkimusaihettaan tärkeänä ja aiheen valintaan on voinut vaikuttaa myös muunlaisia, mahdollisesti henkilökohtaisiakin syitä. Omista asenteista ja intresseistä pitää kuitenkin pystyä jossain määrin irtaantumaan, jotta aineistoa pystyisi analysoimaan mahdollisimman objektiivisesti ja täten tuomaan esiin siitä nousevat asiat sellaisinaan. Tutkija pyrki toimimaan tällä tavoin, mutta hän myös tiedosti omat arvolähtökohtansa ja sen, että niillä on voinut olla vaikutusta aineiston analyysiin, siitä tehtyihin johtopäätöksiin ja toteutettuun pohdintaan. Tällaiset vaikutussuhteet ovat tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijöitä, mutta toisaalta myös ihmistieteissä väistämättömiä, sillä tutkijan ja tutkittavan ilmiön välillä on aina jonkinlainen kytkös. Tutkija ja se, mitä tiedetään myös kietoutuvat saumattomasti toisiinsa ja tulokset ovat ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan eli kontekstiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan arvot toki muovaavat vähemmän sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. (Ks. Hirsjärvi ym. 2008, 157.)

Kuten edellä on sivuttu, tämän tutkimuksen aihetta olisi saattanut olla jopa mielekkäämpää tutkia kvalitatiivisin menetelmin, esimerkiksi haastattelemalla. Saaduista tuloksista nousi nimittäin monia sellaisia kysymyksiä, joihin ei kvantitatiivisin menetelmin ole mahdollista saada vastauksia. Tämä tiedostaen pyrittiin kuitenkin näihin kysymyksiin esittämään välillä useampiakin mahdollisia selityksiä. Ne perustuivat tutkijan omaan pohdintaan, jolloin ne ovat nimenomaan mahdollisia tulkintoja eivätkä aineistosta esiin nousutta empiriaa.

Kvantitatiivisessa aineistonkeruutavassa on toki myös etunsa ja siihen päädyttiin ensisijaisesti tilastollisen yleistettävyyden tavoitteen vuoksi. Tämä tutkimus oli luonteeltaan kartoittava ja kyselylomake nähtiin palvelevan parhaiten tätä tarkoitusta, sillä lomakkeella voitiin kartoittaa tietoa suurelta määrältä vastaajia.

Tutkimuksen kartoittavuus näkyi myös vahvasti eksploratiivisten analyysimenetelmien (faktori-, askeltavan regressio- ja klusterianalyysi) valinnassa. Eksploratiivisia menetelmiä on tosin kritisoitu löyhistä tai jäsentymättömistä teoriakytköksistä, intuitiivisuudesta ja heuristisuudesta sekä virhealttiudesta (esim. Nummenmaa 2009).

Viimeiseksi ja mahdollisesti merkittävimmin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät liittyivät kyselylomakkeeseen. Kuten jo menetelmäosiossa on käyty läpi, kyselylomake päätyi levitykseen tarkoitettua aikaisemmin (ks. tarkemmin 6.2 *Tutkimuksen toteutus*). Lomakkeen lopputarkastusta ei ollut tehty, kun osa opettajista oli jo ehtinyt vastata kyselyyn. Tällaisia vastaajia oli 28 (n=28) eli 7,8 % kaikista vastaajista, mikä ei onneksi ole prosentuaalisesti kovin merkittävä osuus. Kyselylomakkeeseen tehtiin kuitenkin merkittäviä muutoksia sen jälkeen: useiden väittämien kirjoitusasua muotoiltiin yksiselitteisemmäksi ja taustamuuttujien vastausvaihtoehtoja muokattiin toisensa poissulkeviksi. Liian aikaisin vastanneiden 28 opettajan vastaukset jälkikäteen muokattiin väittämiin muutettiin manuaalisesti puuttuviksi arvoiksi, jotka myöhemmin uudelleen koodattiin keskiarvokorvauksella. Taustamuuttujissa vastaukset pidettiin keskimmäisessä vastausvaihtoehdossa. Esimerkiksi jos vastaaja oli valinnut vastausvaihtoehdon 30–40 vuotta, vastaus tulkittiin 30–39 vuotta vastaukseksi eikä 20–29 vuotta (alun perin 20–30 vuotta) tai 40–49 vuotta (alun perin 40–50 vuotta) vastausvaihtoehdoksi, vaikka kaikki esitetyt vaihtoehdot olisivat mahdollisia, sillä vastausvaihtoehdot eivät poissulkeneet toisiaan ennen lomakkeen tarkistusta. Keskimäinen vastausvaihtoehto valittiin, koska se vastaa todennäköisemmin vastaajan ikää.

Aineiston analyysivaiheessa löydettiin viitteitä, ettei joidenkin väittämien muotoilu ollut onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla (ks. tarkemmin 6.3 *Aineiston käsittely*), mikä heikentänee eniten tutkimuksen luotettavuutta. Tällaisia väittämiä ei kuitenkaan ollut kovin monta. Analyysia tehdessä huomattiin myös, että tutkijan itse muodostamassa kokemus ja käsitys -mittarissa korostui ei samaa eikä eri mieltä -vastaukset tiettyjen väittämien kohdalla. Löydös sai pohtimaan, olisiko mittariin pitänyt valita neliportainen Likert-asteikko. Mittarissa käytetyn viisiportaisen Likert-asteikon voidaan ajatella kadottavan dataa tarjoamalla neutraali vastausvaihtoehto, mutta ei samaa eikä eri mieltä -vastausvaihtoehtoa pudottamisen voidaan nähdä lähinnä näennäisesti kohottavan vastausten reliabiliteettia (ks. Kyselylomakkeen laatiminen).

Tässä tutkimuksessa tehtiin suomalaisessa kontekstissa useita täysin uusia löydöksiä, joihin olisi syytä pureutua tarkemmin haastattelemalla opettajia näistä teemoista. Haastattelemalla

voitaisiin esimerkiksi keskittyä selvittämään opettajien kokemusten ja käsitysten sekä ideologisuuden välisiä kytköksiä tai opettajien skeptisyyttä positiivista erityiskohtelua ja sukupuolitietoisuutta kohtaan. Tällaiset lähestymistavat tuottaisivat syvällisempää ja moniulotteisempaa tietoa ilmiöistä. Olisi syytä myös selvittää, millaisia prosesseja tässä tutkimuksessa löydettyjen taustamuuttujien, esimerkiksi sukupuolten välisten erojen taustalla on ja miten näitä eroja pystyttäisiin tasoittamaan. Nämä haasteet ovat kuitenkin erittäin monitahoisia, jolloin niiden ratkaisemiseen tarvittaisiin useiden eri alan ammattilaisten ja organisaatioiden yhteistyötä. Aiheeseen voisi ottaa myös erilaisen tulokulman ja tutkia sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia rinnakkain opettajien vastaavien kanssa. Tällaisessa tutkimuksessa voisi olla ennalta asetettu vertaileva näkökulma, jolla pyrittäisiin paikantamaan kokemusten ja käsitysten ristiriidan paikkoja ja näin kohdentamaan ratkaisujen löytämistä niihin.

Vähän kartoitetun tutkimusaiheen valinnan ja tutkimuksessa tehtyjen uusien löydöksiä toivotaan sekä inspiroivan muita tarttumaan vastaaviin tutkimusaiheisiin että herättävän yhteiskunnallista keskustelua. Jälkimmäisenä mainitun saavuttamiseksi aiotaan tiedustella Seta ry:ltä¹⁴, ovatko he kiinnostuneita hyödyntämään tai julkaisemaan tämän tutkimuksen tuloksia. Tämän tutkimuksen tulosten nähdään tarjoavan arvokasta, hyödynnettävissä olevaa tietoa esimerkiksi Seta ry:lle ja muille aiheeseen liittyvän koulutuksen järjestäjille sekä koulutus-, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnittelulle.

¹⁴ Seta ry on suomalainen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen, ihmisoikeus- ja kansalaisjärjestö, joka pyrkii mm. nostamaan seksuaaliseen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyviä asioita ihmisoikeuskeskusteluun ja ajankohtaiseen politiikkaan. Seta ry tarjoaa myös koulutus- ja asiantuntijapalveluita näihin aiheisiin liittyen. (Seta ry [c].)

Lähteet

- Aarnipuu, T. (2008). *Trans – sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Like.
- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169–187.
- Aitken, M., Steensma, T. D., Blanchard, R., VanderLaan, D. P., Wood, H., Fuentes, A., ... & Zucker, K. J. (2015). Evidence for an altered sex ratio in clinic-referred adolescents with gender dysphoria. *J Sex Med*, 12(3), 756–763.
- Alanko, K. (2013). Hur mår HBTIQ-unga i Finland? Ungdomsforskningsnätverket och Setä.
- Alanko, K., & Lund, H. (2020). Transgender Youth and Social Support: A Survey Study on the Effects of Good Relationships on Well-being and Mental Health. *Young*, 28(2), 199–216.
- Allen, B. J., Andert, B., Botsford, J., Budge, S. L., & Rehm, J. L. (2020). At the Margins: Comparing School Experiences of Nonbinary and Binary-Identified Transgender Youth. *Journal of School Health*, 90(5), 358–367.
- Anderssen, N., Sivertsen, B., Lønning, K. J., & Malterud, K. (2020). Life satisfaction and mental health among transgender students in Norway. *BMC Public Health*, 20(1), 1–11.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Backman, S. (4.11.2021). Vihaviestejä somessa ja huutelua kentällä – 17-vuotias korkeushyppääjä ja transnainen Jade Nyström ihmettelee, miksi aikuiset ovat niin lapsellisia. Yle. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/3-12172209> Viitattu 6.2.2023.
- Bagagli, B. P., Chaves, T. V., & Zoppi Fontana, M. G. (2021). Trans Women and Public Restrooms: The Legal Discourse and Its Violence. *Frontiers in Sociology*, 6:652777.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2020a). ”Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan”: sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset. *Kasvatus ja aika*, 14(3), 43–59.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2020b). ”Ei tehdä mitään numeroa”: heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhetoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista. *Kasvatus*, 51(3), 343–355.
- Bling, M. (2022). *23 transmyyttiä – Totta ja tarua transihmisistä*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Borg, S. (2023). *Maakunnat vertailussa – Taustaraportti maakuntien rakennetekijöistä ja KAKS:n maakuntapuntareista*. Helsinki: KAKS – Kunnallisalan kehittämissätiö. Haettu osoitteesta: <https://kaks.fi/wp-content/uploads/2023/10/60-sami-borg-maakunnat-vertailussa.pdf> Viitattu 15.1.2024.
- Bower, L., & Klecka, C. (2009). (Re)considering normal: Queering social norms for parents and teachers. *Teaching Education*, 20(4), 357–373.

- Bower-Brown, S., Zadeh, S., & Jadva, V. (2021). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools. *Journal of LGBT Youth, 20*(1), 74–92.
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A., & Jadva, V. (2017). School Report: The Experiences of Lesbian, Gay, Bi and Trans Young People in Britain's Schools in 2017. Stonewall and University of Cambridge.
- Bray, S. (2015). Gender Dysphoria, Body Dysmorphia, and the Problematic of Body Modification. *The Journal Speculative Philosophy, 29*(3), 424–436.
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. Teoksessa A. H., Fischer (toim.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 24–47.
- Bränström, R. (2018). Hälsa och livsvillkor bland unga hbtq-personer – Vad vet vi och vilka forskningsbehov finns? Stockholm: Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd (Forte).
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous*. (suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi). Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäisteos julkaistu 1990).
- Center for Reproductive Rights. (n.d.). After Roe Fell: Abortion Laws by State. Haettu osoitteesta: <https://reproductiverights.org/maps/abortion-laws-by-state/> Viitattu 9.3.2024.
- Challa, M., Scott, C., & Turban, J. L. (2020). Epidemiology of Pediatric Gender Identity. Teoksessa: M., Forcier, G., Van Schalkwyk, & J. L., Turban (toim.), *Pediatric Gender Identity: Gender-affirming Care for Transgender & Gender Diverse Youth*. New York: Springer Cham. 15–31.
- Clark, T. C., Lucassen, M. F., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M., & Rossen, F. V. (2014). The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey (Youth'12). *Journal of Adolescent Health, 55*(1), 93–99.
- Cohen-Kettenis, P. T. (2006). Gender identity disorders. Teoksessa C., Gillberg, R., Harrington & H-C., Steinhausen (toim.), *A Clinician's Handbook of Child and Adolescent Psychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press. 695–725.
- Connolly, M. D., Zervos, M. J., Barone II, C. J., Johnson, C. C., & Joseph, C. L. (2016). The Mental Health of Transgender Youth: Advances in Understanding. *Journal of Adolescent Health, 59*(5), 489–495.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research, 102*(4), 303–320.
- Davies, C. (1982). Sexual Taboos and Social Boundaries. *American Journal of Sociology, 87*(5), 1032–1063.
- De Pedro, K. T., Lynch, R. J., & Esqueda, M. C. (2018). Understanding safety, victimization and school climate among rural lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) youth. *Journal of LGBT Youth, 15*(4), 265–279.
- Devor, A. H. (2004). Witnessing and Mirroring: A Fourteen Stage Model of Transsexual Identity Formation. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy, 8*(1-2), 41–67.

- De Vries, A. L. C., & Cohen-Kettenis, P. T. (2012). Clinical Management of Gender Dysphoria in Children and Adolescents: The Dutch Approach. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 301–320.
- De Vries, A. L. C., McGuire, J. K., Steensma, T. D., Wagenaar, E. C., Doreleijers, T. A., & Cohen-Kettenis, P. T. (2014). Young Adult Psychological Outcome After Puberty Suppression and Gender Reassignment. *Pediatrics*, 134(4), 696–704.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211–223.
- Durbeej, N., Abrahamsson, N., Papadopoulos, F. C., Beijer, K., Salari, R., & Sarkadi, A. (2019). Outside the norm: Mental health, school adjustment and community engagement in non-binary youth. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(5), 1–10.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201.
- Eduskunta. (17.2.2017). Istunto 9/17.02.2017. Haettu osoitteesta: <https://www.eduskunta.fi/FI/Vaski/sivut/aanestys.aspx?aanestysnro=1&istuntonro=9&vuosi=2017> Viitattu 16.3.2024.
- Eduskunta. (1.2.2023). Istunto 159/01.02.2023. Haettu osoitteesta: <https://www.eduskunta.fi/FI/Vaski/sivut/aanestys.aspx?aanestysnro=1&istuntonro=159&vuosi=2022> Viitattu 16.3.2024.
- Eduskunta. (11.11.2021). PTK 132/2021. Haettu osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_132+2021+9.aspx#19.08Sir%C3%A9n Viitattu 9.3.2024.
- Eduskunta. (4.10.2022). PTK 103/2022. Haettu osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_103+2022+5.aspx#20.08Sj%C3%B6blom Viitattu 9.3.2024.
- Eduskunta. (24.1.2023). PTK 154/2022. Haettu osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_154+2022+6.aspx#19.00Lohi Viitattu 9.3.2024.
- Eduskunta. (31.1.2023). PTK 158/2022. Haettu osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_158+2022+3.aspx#17.31Autto Viitattu 9.3.2024.
- European Commission. (2019). Eurobarometer on Discrimination 2019: The social acceptance of LGBTI people in the EU. Bryssel. Haettu osoitteesta: https://commission.europa.eu/system/files/2019-10/ebs_493_data_fact_lgbti_eu_en-1.pdf Viitattu 4.3.2022.
- Euroopan ihmisoikeussopimus SopS 85–86/1998. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980086> Viitattu 13.1.2022.
- Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2000). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Clearing House*, 73(5), 295–302.

Fast, A. A., & Olson, K. R. (2018). Gender Development in Transgender Preschool Children. *Child Development, 89*(2), 620–637.

Federal Election Commission. (2022). Election Results for the U.S. President, the U.S. Senate and the U.S. House of Representatives. Washington DC.

Folkhälsomyndigheten. (2015). Hälsan och hälsans bestämningsfaktorer för transpersoner - En rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige. Stockholm.

Fox News Chanel. (8.3.2023). Arkansas Legislature approves controversial transgender bathroom bill. Haettu osoitteesta: <https://www.foxnews.com/politics/arkansas-legislature-approves-controversial-transgender-bathroom-bill> Viitattu 15.1.2024.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 690–704.

Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2013). An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. Multicultural Teacher Education Coursework. *Journal of LGBT Youth, 10*(3), 224–248.

Greenesmith, H. (4.12.2023). 2023 Was the Year of Anti-Trans Hysteria. In These Times. Haettu osoitteesta: <https://inthesetimes.com/article/nashville-tennessee-anti-transgender-hysteria-legislation-attacks-lgbtq> Viitattu 15.1.2024.

Greytak, E. A., & Kosciw, J. G. (2014). Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. *Teaching Education, 25*(4), 410–426.

Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C., & Giga, N. M. (2016). From Teasing to Torment: School Climate Revisited. A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers. New York: GLSEN.

Grinberg, E., & Stewart, D. (7.3.2017). 3 myths that shape the transgender bathroom debate. Cable News Network (CNN). Haettu osoitteesta: <https://edition.cnn.com/2017/03/07/health/transgender-bathroom-law-facts-myths/index.html> Viitattu 15.1.2024.

Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2006). Transgender youth: Invisible and vulnerable. *Journal of homosexuality, 51*(1), 111–128.

Gudelunas, D. (2005). Talking taboo: Newspaper advice columns and sexual discourse. *Sexuality & Culture, 9*(1), 62–87.

Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 133–150.

Hall, W. J. (2017). Psychosocial Risk and Protective Factors for Depression Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer Youth: A Systematic Review. *Journal of Homosexuality, 65*(3), 1–54.

Hallikainen, I. (27.10.2022). Aborttilain uudistus repii keskustan rivejä – konkariedustaja ilmaisi tyytymättömyytensä. Ilta-Sanomat. Haettu osoitteesta: <https://www.is.fi/politiikka/art-2000009162055.html> Viitattu 9.3.2024.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. Teoksessa G. G., Bear & K. M., Minke (toim.) *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington DC: National Association of School Psychologists. 59–71.
- Hartman, A. (2019). *A War for the Soul of America: A History of the Culture Wars*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hatchel, T., & Marx, R. (2018). Understanding Intersectionality and Resiliency among Transgender Adolescents: Exploring Pathways among Peer Victimization, School Belonging, and Drug Use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(6), 1289–1303.
- Hatzenbuehler, M. L., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2008). Emotion regulation and internalizing symptoms in a longitudinal study of sexual minority and heterosexual adolescents. *J Child Psychol Psychiatry*, *49*(12), 1270–1278.
- Hatzenbuehler, M. L., Nolen-Hoeksema, S., & Dovidio, J. (2009). How Does Stigma “Get Under the Skin”? The Mediating Role of Emotion Regulation. *Psychol Sci*, *20*(10), 1282–1289.
- Hatzenbuehler, M. L., & Pachankis, J. E. (2016). Stigma and Minority Stress as Social Determinants of Health Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: Research Evidence and Clinical Implications. *Pediatr Clin North Am*, *63*(6), 985–997.
- Hill, D., & Willoughby, B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, *53*(7–8), 531–544.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käyttö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita. (13.–14., osin uudistettu painos)*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita. (15., uudistettu painos)*. Helsinki: Tammi.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, *33*(3), 290–311.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A., Hargreaves & M. G., Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press. 122–142.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, *39*(4), 289–301.
- Huotari, K., Törmä, S., & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa. (Sisäasiainministeriön julkaisut 11/2011)*. Sisäasiainministeriö.

- Huuska, M. (2015). "Mummi, olenko minä ihminen?" – tarinat translapsista. *SQS – Suomen Queer-Tutkimuksen Seuran Lehti*, 7(1–2), 50–58.
- Hyttinen, K. (1.2.2023). Viisikymppisenä taitoluistelun aloittanut transnainen Minna-Maaria Antikainen kaatui luistelun EM-kilpailussa. MTV Uutiset. Haettu osoitteesta: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/em-kisojen-avajaisissa-kaatunut-transnainen-minna-maaria-60-ei-hatkahda-somen-pilkkapuheista-eivat-ymmartaneet-teemaa/8623344#gs.2g7r3r> Viitattu 6.2.2023.
- Härkänen, T. (2016). Puuttuvat havainnot [verkkojulkaisu]. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. < <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/puuttuvat/puuttuvat.html> >. Viitattu 10.3.2023.
- Interactive, H., & GLSEN. (2005). From Teasing to Torment: School Climate in America, A Survey of Students and Teachers. New York: GLSEN.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 297–311.
- Isotalo, V., & Järvi, T. (2020). Ehdokkaiden arvomaailmat. Teoksessa E., Kestilä-Kekkonen, & Å., von Schoultz (toim.) *Ehdokkaat vaalikentillä: Eduskuntavaalit 2019*. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita, Nro 2020:16. Helsinki: Oikeusministeriö. 172–201.
- Jalonen, J., & Salin, M. (2020). Pitäisikö homoseksuaaleilla olla oikeus elää haluamallaan tavalla? Tutkimus suomalaisten suhtautumisesta homoseksuaaleihin 2000-luvulla. *Yhteiskuntapolitiikka* 85:3, 259–270.
- Janhunen, K. M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Jennings, T., & Macgillivray, I. K. (2011). A content analysis of lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in multicultural education textbooks. *Teaching Education*, 22(1), 39–62.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2013). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social indicators research*, 114(3), 1073–1086.
- Johns, M. M., Zamantakis, A., Andrzejewski, J., Boyce, L., Rasberry, C. N., & Jayne, P. E. (2021). Minority Stress, Coping, and Transgender Youth in Schools—Results from the Resilience and Transgender Youth Study. *Journal of School Health*, 91(11), 883–893.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385–398.
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T., & Klemetti, R. (2020). Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019. (Työpaperi 38/2020). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL.
- Jones, M. H., Hershberger, M. A., Goodrich, K. M., Hackel, T. S., & Love, A. (2021). Preservice Teachers' Self-Efficacy for Teaching LGBTQ Youth. *The Teacher Educator*, 56(4), 427–444.

Jones, T., & Hillier, L. (2013). Comparing Trans-Spectrum and Same-Sex-Attracted Youth in Australia: Increased Risks, Increased Activisms. *Journal of LGBT Youth*, 10(4), 287–307.

Juutilainen, P-K. (2003). Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. (Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 92). Joensuun yliopisto.

Juvonen, T. (2015). Kaapista kaapin päälle: Homoseksuaaliset ihmiset ja heidän oikeutensa edustuksellisessa politiikassa. Tampere: Vastapaino.

Kalin, O. (16.7.2021). Ilkka Koskikara leikattiin lapsena tytöksi, koska sen ajateltiin olevan hyväksi hänelle: "Minun elämä pilattiin täysin". Yle. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/3-12020118> Viitattu 15.1.2024.

Kaltiala, R., Bergman, H., Carmichael, P., De Graaf, N. M., Egebjerg Rischel, K., Frisén, L., ... & Waehre, A. (2020). Time trends in referrals to child and adolescent gender identity services: a study in four Nordic countries and in the UK. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(1), 40–44.

Kaltiala-Heino, R., & Lindberg, N. (2019). Gender identities in adolescent population: methodological issues and prevalence across age groups. *European Psychiatry*, 55, 61–66.

Kaltiala-Heino, R., Mattila, A., Kärnä, T., & Joutsenniemi, K. (2015). Sukupuoli-identiteetin diagnosoiminen. *Duodecim*, 131(4), 367–371.

Kansallinen Kokoomus. (2023). Nyt on oikea aika laittaa talous kuntoon: Kokoomuksen talouspoliittinen ohjelma 2023. Haettu osoitteesta: <https://www.kokoomus.fi/wp-content/uploads/2023/01/Nyt-on-oikea-aika-laittaa-talous-kuntoon-esitysdiat.pdf> Viitattu 9.3.2024.

Kantola, M. (2017). Jakautunut kansakunta. Yhdysvaltojen poliittinen historia Richard Nixonista Barack Obamaan. Helsinki: Gaudeamus.

Karvinen, E. (1.7.2022). Transtyttö Irene oli koulukiusattu. Iltalehti. Haettu osoitteesta: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/a22267d7-a8ad-4fbd-bc48-15b36f5f48d9> Viitattu 6.2.2023.

Katz-Wise, S. L., Budge, S. L., Fugate, E., Flanagan, K., Touloumtzis, C., Rood, B., ... & Leibowitz, S. (2017). Transactional Pathways of Transgender Identity Development in Transgender and Gender-Nonconforming Youth and Caregivers from the Trans Youth Family Study. *International Journal of Transgenderism*, 18(3), 243–263.

Kehräjä. (4.12.2020). Opas sateenkaarisanastoon. Haettu osoitteesta: <https://kehräjä.com/opas-sateenkaarisanastoon/> Viitattu 5.2.2024.

Khine, M. S., & Atputhasamy, L. (2005). Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms. In Conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy and Practice, Singapore.

King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 279–295.

Kolbert, J. B., Crothers, L. M., Bundick, M. J., Wells, D. S., Buzgon, J., Berbary, C., ... & Senko, K. (2015). Teachers' perceptions of bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender,

and questioning (LGBTQ) students in a Southwestern Pennsylvania sample. *Behavioral Sciences*, 5(2), 247–263.

Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere University Press.

Korpela, J. (2018). *Pyhän avioliiton rajat: Tutkimus eduskunnan täysistunnon sukupuolineutraalia avioliittoa koskevista puheenvuoroista vuosilta 2012–2017*. [Pro gradu – tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub-tietoarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018042518453>

Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kurian, N. (2020). Rights-protectors or rights-violators? Deconstructing teacher discrimination against LGBT students in England and the UN Convention on the Rights of the Child as an advocacy tool. *The International Journal of Human Rights*, 24(8), 1080–1102.

Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R., & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52). Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kyselylomakkeen laatiminen [verkkójulkaisu]. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/> Viitattu 24.11.2023.

Laiti, M., Parisod, H., Pakarinen, A., Sariola, S., Hayter, M., & Salanterä, S. (2021). LGBTQ plus Students' Experiences of Junior High School Nursing in Finland: A Qualitative Study. *Journal of School Nursing*, 37(6), 491–502.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 (muutettu lailla 1329/2014). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> Viitattu 13.1.2022.

Lappalainen, T. (18.9.2011). Pekka Pellinen: ”Suomalainen koulu on pikkuisen liian tasapäistävä”. Suomen Kuvalehti. Haettu osoitteesta: <https://suomenkuvalehti.fi/kotimaa/pekka-pellinen-suomalainen-koulu-on-pikkuisen-liian-tasapaistava/> Viitattu 31.1.2024.

Lapsiasiavaltuutettu. (n.d.). *Intersukupuolisten lasten oikeus koskemattomuuteen on turvattava*. Jyväskylä. Haettu osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/-/tiedote-intersukupuoliset-lapset> Viitattu 15.1.2024.

Larrabee, T. G., & Morehead, P. (2008). Prospective Teachers' Reflections: Responding to a Call for LGBT-inclusive Classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 10(1), 1–15.

Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). The Socialization of Gender. Teoksessa: J. E., Grusec, & P. D., Hastings (toim.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: The Guilford Press. 561–587.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. (Julkaisuja 31). Nuorisotutkimusverkosto.

- Lehtonen, J. (2006). Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt Suomen kunnissa: keinoja ja ideoita yhdenvertaisuuden tueksi. (ESR Tutkimukset ja selvitykset No. 8/06). Työministeriö.
- Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa M., Suortamo, L., Tainio, E., Ikävalko, T., Palmu, & S., Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2013). Sukupuolivähemmistöt koulussa – moninaisia tarinoita ja haastavia tutkimusvalintoja? *SQS: Suomen queer-tutkimuksen seuran lehti*, (1–2), 42–49.
- Lehtonen, J. (2014). Sukupuolittuneita valintoja? Ei-heteroseksuaaliset ja transnuoret koulutuksessa. *Sukupuolentutkimus*, 27(4), 67–71.
- Lehtonen, J. (2018). Ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa. Teoksessa A., Kivijärvi, T., Huuki, & H., Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, J. (2019). Kun kaksijakoinen sukupuoli ajattelu murtuu-sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus tasa-arvobarometrissa. Teoksessa M., Teräsaho, & J., Närvi (toim.), *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon: Analyyssejä tasa-arvobarometrasta 2017*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 136–157.
- Lehtonen, J. (2021). Heteronormative Violence in Schools: Focus on Homophobia, Transphobia and the Experiences of Trans and Non-heterosexual Youth in Finland. Teoksessa Y., Odenbring, & T., Johansson (toim.), *Violence, Victimization and Young People. Education and Safe Learning Environments*. New York: Springer Cham. 155–172.
- Levitt, H. M., & Ippolito, M. R. (2014). Being Transgender: The Experience of Transgender Identity Development. *Journal of Homosexuality*, 61(12), 1727–1758.
- Lewis, R. K., & Sembiante, S. F. (2019). Research and Practice in Transition: Improving Support and Advocacy of Transgender Middle School Students. *Middle Grades Review*, 5(1), 2, 1–13.
- Lienesch, M. (1982). Right-Wing Religion: Christian Conservatism as a Political Movement. *Political Science Quarterly*, 97(3), 403–425.
- Linnakylä, P. (1993). Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V., Brunell, & P., Kupari (toim.), *Peruskoulu oppimisympäristönä: Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 39–56.
- Lipset, M. S. (1959). Democracy and Working-Class Authoritarianism. *American Sociological Review*, 24(4), 482–502.
- Lohikoski, P., Putila, P., Sassi, E., & Viitamaa-Tervonen, O. (2007). Tasa-arvoa oppilaitoksiin – Toimintamalleja tasa-arvosuunnittelun tueksi. Kerava: Painojussit Oy.
- Lopez, G. (22.2.2017). Anti-transgender bathroom hysteria, explained. Vox. Haettu osoitteesta: <https://www.vox.com/2016/5/5/11592908/transgender-bathroom-laws-rights> Viitattu 15.1.2024.
- Lukiolaki 714/2018. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714> Viitattu 13.1.2022.

- Maanmittauslaitos. (2023). Suomen pinta-ala kunnittain 1.1.2023. Haettu osoitteesta: https://www.maanmittauslaitos.fi/sites/maanmittauslaitos.fi/files/attachments/2023/02/Vuoden_2023_pinta-alatilasto_kunnat_maakunnat.pdf Viitattu 15.1.2024.
- Mayer, K. H., Garofalo, R., & Makadon, H. J. (2014). Promoting the Successful Development of Sexual and Gender Minority Youths. *American Journal of Public Health, 104*(6), 976–981.
- McBride, R. S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth, 18*(2), 103–134.
- McBride, R. S., & Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education, 33*(8), 1090–1107.
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Student Experiences and School Responses. *Journal of youth and adolescence, 39*(10), 1175–1188.
- Mendoza-Denton, R., Downey, G., Purdie, V. J., Davis, A., & Pietrzak, J. (2002). Sensitivity to status-based rejection: implications for African American students' college experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(4), 896–918.
- Meyer, E. J., Tilland-Stafford, A., & Airton, L. (2016). Transgender and gender-creative students in PK–12 schools: What we can learn from their teachers. *Teachers College Record, 118*(8), 1–50.
- Mink, M. D., Lindley, L. L., & Weinstein, A. A. (2014). Stress, Stigma, and Sexual Minority Status: The Intersectional Ecology Model of LGBTQ Health. *Journal of Gay & Lesbian Social Services, 26*(4), 502–521.
- Molla, E. (2016). The Role of School in Gender Socialization. *European Journal of Educational Sciences, 3*(1), 1–7.
- Murad, M. H., Elamin, M. B., Garcia, M. Z., Mullan, R. J., Murad, A., Erwin, P. J., & Montori, V. M. (2010). Hormonal therapy and sex reassignment: a systematic review and meta-analysis of quality of life and psychosocial outcomes. *Clinical Endocrinology, 72*(2), 214–231.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice, 46*(2), 105–112.
- Nationellt centrum för kvinnofrid. (2018). Våld mot hbtw-personer – en forsknings- och kunskapsöversikt. (Redovisning av regeringsuppdrag i Regleringsbrev för budgetåret 2017). Uppsala universitet.
- Neihum, A. (20.3.2023). "Seksuaalivähemmistöjen oikeuksista puhutaan liikaa" on väite MTV:n vaalikoneessa – se jakaa puolueet kolmeen ryhmään. MTV-Uutiset. Haettu osoitteesta: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/seksuaalivahemmistojen-oikeuksista-puhutaan-liikaa-on-vaite-mtv-n-vaalikoneessa-se-jakaa-puolueet-kolmeen-ryhmaan/8658460#gs.5ls0ti> Viitattu 9.3.2024.
- Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2010). Internalized homophobia and internalizing mental health problems: a meta-analytic review. *Clin Psychol Rev, 30*(8), 1019–1029.

- Niiniluoto, I. (1980). Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nikander, C., Salin, M., & Hakovirta, M. (2016). Kelpaavatko samaa sukupuolta olevat parit vanhemmiksi? Tutkimus suomalaisten suhtautumisesta nais- ja miesparien vanhemmuuteen. *Yhteiskuntapolitiikka* 81:5, 516–527.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Oikarinen, T. (2019). Ei tietoa eikä vaihtoehtoja: Selvitys intersukupuolisten ihmisten oikeuksista ja kokemuksista. (Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2019:3). Oikeusministeriö ja ulkoministeriö.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (n.d.). Eläkeikä. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/elake/elakeika/> Viitattu 22.4.2022.
- Opetushallitus. (n.d.). Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sukupuolittietoinen-opetus-ja-ohjaus> Viitattu 23.12.2023.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18). Helsinki.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Viitattu 13.1.2022.
- Ouellett, M. L. (1996). Systemic Pathways for Social Transformation: School Change, Multicultural Organization Development, Multicultural Education, and LGBT Youth. *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, 1, 273–294.
- Pachankis, J. E. (2007). The psychological implications of concealing a stigma: a cognitive-affective-behavioral model. *Psychol Bull*, 133(2), 328–345.
- Pearce, J., & Cumming-Potvin, W. (2017). English classrooms and curricular justice for the recognition of LGBT individuals: What can teachers do? *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 77–92.
- Perusopetuslaki 628/1998. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 13.1.2022.
- Perussuomalaiset. (2021). Asiat tärkeysjärjestykseen: Perussuomalaisten kuntavaaliohjelma. Haettu osoitteesta: <https://www.suomenuutiset.fi/wp-content/uploads/2021/01/Asiat-tarkeysjarjestykseen-kuntavaaliohjelma.pdf> Viitattu 15.1.2024.
- Peter, T., Campbell, C. P., & Taylor, C. (2021). Still in every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.
- Phillips-Fein, K. (2011). Conservatism: A State of the Field. *The Journal of American History*, 98(3), 723–743.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, (121), 33–46.

Posti- ja verkkokyselyaineiston kokoaminen [verkkójulkaisu]. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/postikysely/postikysely/>> Viitattu 24.11.2023.

Poulou, M. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher–Student Relationships: Preschool Teachers’ and Students’ Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427–435.

Prothero, S. (2016). Why Liberals Win (Even When They Lose Elections). How America’s Raucous, Nasty, and Mean “Culture Wars” Make for a More Inclusive Nation. New York: HarperOne.

Pulkkinen, L. (2023). Aikuisuus. Teoksessa L., Pulkkinen, T., Ahonen, & I., Ruoppila (toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 243–309.

Ruotsila, M. (2018). Sydänmaiden kapina. Donald Trump, amerikkalainen konservatismi ja äärioikeiston nousu. Helsinki: Gaudeamus.

Russell, S. T., & McGuire, J. K. (2008). The School for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Students. Teoksessa: M., Shinn & H., Yoshikawa (toim.), *Toward Positive Youth Development: Transforming Schools and Community Programs*. Oxford: Oxford University Press. 133–149.

Ryan, C. L., Patraw, J. M., & Bednar, M. (2013). Discussing princess boys and pregnant men: Teaching about gender diversity and transgender experiences within an elementary school curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 10(1–2), 83–105.

Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.

Saarinen, A., Lyytinen, P., Ahonen, T., & Lyytinen H. (2023). Varhaislapsuus. Teoksessa L., Pulkkinen, T., Ahonen, & I., Ruoppila (toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 34–102.

Salminen, E. (2015). “What does this have to do with anything?” The correlation between proficiency in LGBTIQ-related vocabulary and attitudes towards LGBTIQ sensitive education: The case of teachers of English in Finland. [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201512042485>

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research*, 13(3), 383–397.

Sausa, L. A. (2005). Translating research into practice: Trans youth recommendations for improving school systems. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(1), 15–28.

- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P., & Amodeo, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: The role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 245–261.
- Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: “Gender Normals,” Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender & society*, 23(4), 440–464.
- Schoon, I., Cheng, H., Gale, C. R., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2010). Social status, cognitive ability, and educational attainment as predictors of liberal social attitudes and political trust. *Intelligence*, 38(1), 144–150.
- Seta ry [a]. (n.d.). Sukupuolen moninaisuus. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/> Viitattu 7.11.2022.
- Seta ry [b]. (31.10.2023). Sateenkaarisanasto. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> Viitattu 9.11.2022 ja 5.2.2024.
- Seta ry [c]. (n.d.). Järjestö. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/jarjesto/> Viitattu 15.1.2024.
- Seta ry [d]. (n.d.). Sateenkaarihistoria Suomessa. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/ihmisoikeudet/sateenkaarihistoria-suomessa/> Viitattu 3.2.2024.
- Seta ry [e]. (n.d.). Jäsenjärjestöt. Haettu osoitteesta: <https://seta.fi/jarjesto/jasenjarjestot/> Viitattu 9.3.2024.
- Shelton, S. A., & Lester, A. O. (2018). Finding possibilities in the impossible: A celebratory narrative of trans youth experiences in the Southeastern USA. *Sex Education*, 18(4), 391–405.
- Shortridge, J. R. (1976). Patterns of Religion in the United States. *Geographical Review*, 66(4), 420–434.
- Sillanpää, S. (2019). SetSTOP – Sukupuolen moninaisuus. SetSTOP-hanke. Haettu osoitteesta: https://setstop.files.wordpress.com/2019/10/setstop_sukupuolen_moninaisuus_oppimateriaali.pdf Viitattu 13.12.2021.
- Silveira, J. M., & Goff, S. C. (2016). Music Teachers’ Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 138–158.
- Singh, A. A., Meng, S., & Hansen, A. (2013). “It’s Already Hard Enough Being a Student”: Developing Affirming College Environments for Trans Youth. *Journal of LGBT Youth*, 10(3), 208–223.
- Singh, A. A., Meng, S. E., & Hansen, A. W. (2014). “I Am My Own Gender”: Resilience Strategies of Trans Youth. *Journal of Counseling & Development*, 92(2), 208–218.
- Siverskog, A., & Måwe, I. (2021). Hälsa, välmående och livsvillkor bland unga LGBTI-personer i Norden: En forskningsöversikt och kartläggning av insatser. Köpenhamn: Nordic Council of Ministers.

Sondag, K. A., Johnson, A. G., & Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247–267.

St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105–119.

Steensma, T. D., Biemond, R., De Boer, F., & Cohen-Kettenis, P. T. (2011). Desisting and persisting gender dysphoria after childhood: a qualitative follow-up study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(4), 499–516.

Steensma, T. D., Kreukels, B. P., De Vries, A. L., & Cohen-Kettenis, P. T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and behavior*, 64(2), 288–297.

Stewart, M., Ryu, H., Blaque, E., Hassan, A., Anand, P., Gómez-Ramirez, O., ... & Grace, D. (2022). Cisnormativity as a structural barrier to STI testing for trans masculine, two-spirit, and non-binary people who are gay, bisexual, or have sex with men. *Plos one*, 17(11), e0277315. 1–22.

Stockard, J. (1999). Gender socialization. Teoksessa J. S., Chafetz (toim.), *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Stonewall. (n.d.). List of LGBTQ+ terms. Haettu osoitteesta: <https://www.stonewall.org.uk/list-lgbtq-terms> Viitattu 5.2.2024.

Stromquist, N. P. (2007). The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison. (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?). Education For All (EFA) & The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Suomen evankelisluterilainen kirkko. (n.d.). Herätysliike. Haettu osoitteesta: <https://evl.fi/sanasto/heratysliike/> Viitattu 15.1.2024.

Suomen perustuslaki 173/1999. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 13.1.2022.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019). Puolueiden äänimäärä ja äänestysprosentti kunnittain eduskuntavaaleissa 2019 ja muutokset edellisiin vaaleihin ver [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin_Passiivi/StatFin_Passiivi_evaa/140_evaa_2019_tau_104.px/ Viitattu 5.9.2022.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2022). Tunnuslukuja väestöstä alueittain [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/ Viitattu 5.9.2022.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2023). Väestörakenteen ennakkotiedot alueittain [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vamuu/statfin_vamuu_pxt_11lj.px/ Viitattu 15.1.2024.

SurrIDGE, P. (2016). Education and liberalism: pursuing the link. *Oxford Review of Education*, 42(2), 146–164.

Suurpää, L. (2005). Suvaitsevaisuus: Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta?* Tampere: Vastapaino. 41–68.

Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT youth*, 13(4), 326–351.

Syrjäläinen, E., & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: M., Suortamo, L., Tainio, E., Ikävalko, T., Palmu, & S., Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25–40.

Syrjänen, K., Oikarinen, T., Iivonen, E., Martiskainen, T., & Pollari, K. (20.9.2021). Intersukupuolisten lasten itsemääräämisoikeus on turvattava lailla. Lapsenoikeudet.fi. Haettu osoitteesta: <https://www.lapsenoikeudet.fi/blogi/intersukupuolisten-lasten-itsemaaramisoikeus-on-turvattava-lailla/> Viitattu 15.1.2024.

Taloudellisten, sosiaalisten ja sivistyksellisten oikeuksien sopimus (TTS-sopimus) SopS 6/1976. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1976/19760006> Viitattu 13.1.2022.

Taylor, C. G., Meyer, E. J., Peter, T., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 112–140.

Taylor, C. & Peter, T. (2011). Every class in every school: Final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Toronto ON: Egale Canada Human Rights Trust.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (7.12.2023). Apinarokon esiintyvyys Suomessa. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/infektiaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/apinarokko/apinarokon-esiintyvyys-suomessa> Viitattu 9.3.2022.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (7.12.2023). Klamydian esiintyvyys Suomessa. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/infektiaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/klamydia/klamydian-esiintyvyys-suomessa> Viitattu 9.3.2022.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (7.12.2023). Kupan esiintyvyys Suomessa. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/infektiaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/kuppa/kupan-esiintyvyys-suomessa> Viitattu 9.3.2022.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (7.12.2023). Tippurin esiintyvyys Suomessa. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/infektiaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/tippuri/tippurin-esiintyvyys-suomessa> Viitattu 9.3.2022.

Tietosuojavaltuutetun toimisto. (n.d.). Erityisten henkilötietoryhmien käsittely. Haettu osoitteesta: <https://tietosuoja.fi/erityisten-henkilotietoryhmien-kasittely> Viitattu 23.12.2023.

Tiihonen, P. (12.9.2017). Miksi intersukupuolisia saa pienenä silpoa, kysyy veitsin ja hormonein naiselliseksi muokattu Aksu. Kirkko ja kaupunki. Haettu osoitteesta:

<https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/miksi-intersukupuolisia-saa-pienena-silpoa-kysyy-veitsin-ja-hormonein-naiselliseksi-muokattu-aksu> Viitattu 15.1.2024.

Tilastokeskus. (2021). Tutkinnon suorittaneiden osuus väestöstä moninkertaistunut 50 vuodessa. Helsinki. Haettu osoitteesta:

https://www.tilastokeskus.fi/til/vkour/2020/vkour_2020_2021-11-03_tie_001_fi.html Viitattu 15.1.2024.

Tilastokeskus. (2024). Väestö ja yhteiskunta. Helsinki. Haettu osoitteesta:

https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#suurimpien-kuntien-vakiluku Viitattu 26.1.2024.

Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405–418.

Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russell, S. T. (2013). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: school victimization and young adult psychosocial adjustment. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(S), 71–80.

Tunstall, E., Moore, S. K., & Wahlert, L. (2018). Intersex in the Age of Queer Bioethics: Recommendations on the Fundamentals of Ovotestes Interventions for Intersex Youth. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 12(1-2), 1–16.

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki.

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Painosalama Oy.

Ullman, J. (2017). Teacher positivity towards gender diversity: Exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex education*, 17(3), 276–289.

Ungdomsstyrelsen. (2010). Hon, hen, han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner. Stockholm.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social indicators research*, 85(2), 279–291.

Vasemmistoliitto. (2022). Vasemmistoliiton tasa-arvopoliittinen ohjelma. Haettu osoitteesta: <https://vasemmisto.fi/wp-content/uploads/2023/01/Tasa-arvopoliittinen-ohjelma.pdf> Viitattu 15.1.2024.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203–228.

- Vilkka, H. (2010). Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Väljjarvi, J. (2017). PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Värri, V-M. (2000). Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Wallien, M. S., & Cohen-Kettenis, P. T. (2008). Psychosexual Outcome of Gender-Dysphoric Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(12), 1413–1423.
- Warin, J., & Price, D. (2020). Transgender awareness in early years education (EYE): ‘we haven’t got any of those here’. *Early Years*, 40(1), 140–154.
- Weakliem, D. L. (2002). The Effects of Education on Political Opinions: An International Study. *International Journal of Public Opinion Research*, 14(2), 141–157.
- Wernick, L. J., Kulick, A., & Inglehart, M. H. (2014). Influences of peers, teachers, and climate on students' willingness to intervene when witnessing anti-transgender harassment. *Journal of Adolescence*, 37(6), 927–935.
- White Hughto, J. M., Reisner, S. L., & Pachankis, J. E. (2015). Transgender Stigma and Health: A Critical Review of Stigma Determinants, Mechanisms, and Interventions. *Soc Sci Med*, 147, 222–231.
- Wiepjes, C. M., Nota, N. M., De Blok, C. J., Klaver, M., De Vries, A. L., Wensing-Kruger, S. A., ... & Den Heijer, M. (2018). The Amsterdam Cohort of Gender Dysphoria Study (1972–2015): Trends in Prevalence, Treatment, and Regrets. *The Journal of Sexual Medicine*, 15(4), 582–590.
- Wihersaari, J. (2011). Kohtaaminen – Opettajuuden ydin?
- Witt, S. D. (2000). The Influence of Peers on Children’s Socialization to Gender Roles. *Early Child Development and Care*, 162(1), 1–7.
- Wood, H., Sasaki, S., Bradley, S. J., Singh, D., Fantus, S., Owen-Anderson, A., ... & Zucker, K. J. (2013). Patterns of referral to a gender identity service for children and adolescents (1976–2011): age, sex ratio, and sexual orientation. *Journal of sex & marital therapy*, 39(1), 1–6.
- Worthen, M. G. (2016). Hetero-cis–normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31–57.
- Wright, T. E., & Smith, N. (2013). Bullying of LGBT youth and school climate for LGBT educators. *GEMS (Gender, Education, Music, and Society), The On-Line Journal of GRIME (Gender Research in Music Education)*, 6(1), 1–12.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1948). Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Yhdysvallat. Haettu osoitteesta: https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf Viitattu 13.1.2022.
- Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista SopS 59–60/1991. Haettu osoitteesta: https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 Viitattu 13.1.2022.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Haettu osoitteesta:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> Viitattu 13.1.2022.

Zakrisson, I. (2023). Women rate the competence of their occupational role higher than men do: Evidence from two different samples. *Current Psychology*, *42*(17), 14542–14554.

Zeluf, G., Dhejne, C., Orre, C., Mannheimer, L. N., Deogan, C., Höijer, J., Winzer, R., & Thorson, A. E. (2018). Targeted Victimization and Suicidality Among Trans People: A Web-Based Survey. *LGBT Health*, *5*(3), 180–190.

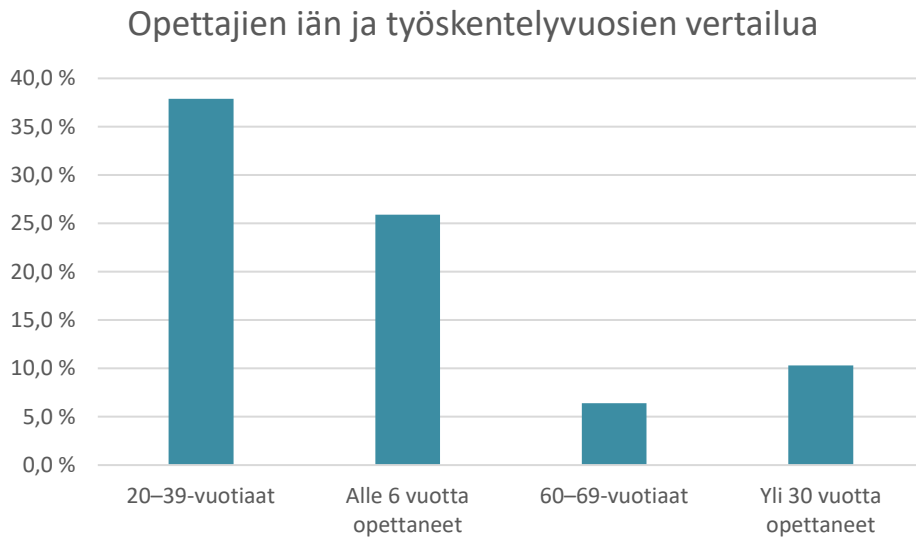
Zucker, K. J., Bradley, S. J., Kuksis, M., Pecore, K., Birkenfeld-Adams, A., Doering, R. W., ... & Wild, J. (1999). Gender Constancy Judgments in Children with Gender Identity Disorder: Evidence for a Developmental Lag. *Archives of Sexual Behavior*, *28*(6), 475–502.

Liitteet

Liite 1. Pohjoismaalaiset tutkimukset ja raportit teemojen muodostuksessa

Pohjoismaalaiset tutkimukset ja raportit, joista tutkija löysi ja nimesi kahdeksan transnuorten hyvinvointia uhkaavaa tai heikentävää teemaa:

- (1) Ungdomsstyrelsenin (2010) Hon hen han: En analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner
- (2) Folkhälsomyndighetenin (2015) Hälsan och hälsans bestämningsfaktorer för transpersoner – En rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige
- (3) Alankon ja Lundin (2020) Transgender youth and social support: A survey study on the effects of good Relationships on well-being and mental health
- (4) Siverskogin ja Måwen (2021) Hälsa, välmående och livsvillkor bland unga LGBTI-personer i Norden: En forskningsöversikt och kartläggning av insatser (käytetty myös sekundäärilähteenä kahden alla olevan lähteen kohdalla)
- (5) Bindesbølin, Holmin, Johansenin, Laursenin ja Juelin (2015) LGBT-sundhed. Helbred og trivsel blandt lesbiska, bøsser, biseksuelle og transpersoner (primäärilähde, viitattu sekundäärilähteen kautta kielimuurin vuoksi)
- (6) Eggebøn, Almlin ja Taylor Byen (2015) Skeiv på bygda (Kun KUN-rapport 2015:2) (primäärilähde, viitattu sekundäärilähteen kautta kielimuurin vuoksi)
- (7) Anderssenin, Sivertsenin, Lønningin ja Malterudin (2020) Life satisfaction and mental health among transgender students in Norway
- (8) Jokelan ynnä muiden (2020) Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019
- (9) Durbeejin ynnä muiden (2019) Outside the norm: Mental health, school adjustment and community engagement in non-binary youth
- (10) Zelufin ynnä muiden (2018) Targeted victimization and suicidality among trans people: A web-based survey.

Liite 2. Opettajien iän ja työskentelyvuosien vertailua

Liite 3. Kyselylomake

Tutkimuksen "Opettajien valmiudet kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta" kyselylomake

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Kiitos mielenkiinnosta tutkimusaihehtani kohtaan!

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15-25 minuuttia. Kyselyssä ei ole yhtäkään pakollista avointa kysymystä, mutta arvostan suuresti, jos pystyt täydentämään vastauksiasi niillä. Vastaathan kyselyyn rauhassa ja luet kysymykset huolellisesti. Muistathan myös, ettei kysymyksiin ole vääriä tai oikeita vastauksia, vaan tarkoituksena on, että vastaat oman tämän hetkisen osaamisesi ja näkemyksesi mukaan. Ellei toisin ohjeisteta, vastaus tapahtuu valitsemalla sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.

Opettajat ovat kasvavan transilmiön myötä uudenlaisten haasteiden edessä ja osallistumalla tutkimukseeni olet mukana tuottamassa tärkeää tietoa suomalaisten opettajien valmiuksista kohdata transoppilaita ja -opiskelijoita. Tutkimukseni toimii myös dialogin avauksena, jossa nousee esiin opettajien näkökulma, mikä mahdollistaa erilaisten kehitysratkaisujen löytämisen kaikkien kouluyhteisön jäsenien hyvinvoinnin parantamiseksi. Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja vastaamisen saa keskeyttää seuraamuksitta missä vaiheessa tahansa. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti niin, ettei ketään voida tunnistaa vastausten perusteella. Aineistoa käytetään vain tutkimuskäyttöön.

Jokainen vastaus on erittäin tärkeä tutkimukseni kannalta, joten kiitos jo etukäteen!

Vaikka en tutkimuksessani kerääkään henkilötietoja, niin tutustuthan tietosuojailmoitukseen ennen kyselyyn vastaamista. Kerään niin sanottuja henkilötietoryhmätietoja, joita tässä tutkimuksessa ovat sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, ikä, työkentelyvuodet opettajana, opetusluokka-aste, opetusmaakunta, opetusunnan asukasluokka ja poliittinen mielipide. Niissä kysymyksissä, joita voidaan pitää arkaluontoisina, on "en halua vastata" vaihtoehto. Kopioi linkki ja avaa tiedosto selaimessa.

Tässä linkki tietosuojailmoitukseen:

https://utufi-my.sharepoint.com/:w/g/personal/ekaapa_utu_fi/EbQhHZ4_oFlliZg6YvTS3u4BCbQs-fJVSFpngVyr2CW30g?e=ybmdtU

1. Hyväksyn tietosuojailmoituksessa esitetyt asiat ja vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksessa. *

Kyllä

Kyselylomake alkaa osiolla, jossa kartoitetaan osallistujien tietämystä sukupuolivähemmistöihin liittyen. Tämä osio tulee ensimmäisenä sen vuoksi, että myöhemmin kyselyssä varmistetaan termien auki selittämällä, että vastaajat ymmärtävät kaikki kysymykset.

Ethän siis palaa tähän osioon enää myöhemmin tai pyri selvittämään termejä jonkin apuväylän kautta, kuten Googlen, sanakirjan tai joltain tutulta kysyen. Kyselyn päätteeksi voit tietenkin halutessasi selvittää ne termit, joita et tiennyt.

Muistathan myös, että tässä tutkimuksessa pyritään keräämään todenmukaista tietoa muun muassa opettajien tietämyksestä sukupuolivähemmistöihin liittyen eli vastaathan rehellisesti. Oletus ei myöskään ole, että opettajan pitäisi tuntea kaikkia termejä, joten ei ole mitenkään häpeäksi, jos termit tuntuvat vierailta.

Kysymykset ovat muotoa: "Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä x?" ja vastausvaihtoehdot ovat: "en", "kyllä" ja "en ole varma".

Vastausohjeet ovat seuraavat:

en = "en ole koskaan kuullut kyseistä termiä / olen kuullut kyseisen termin, mutta sen selittäminen perustuisi päättelyyn ja/tai arvailuun"

kyllä = "tiedän varmasti, mitä kyseisellä termillä tarkoitetaan"

en ole varma = "olen kuullut termin ja minulla jonkinlainen aavistus, mitä sillä tarkoitetaan"

2. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä sukupuolivähemmistö(t)? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

3. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä transsukupuolinen? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

4. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä muunsukupuolinen? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

5. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä intersukupuolinen? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

6. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä cissukupuolinen? *

- Kyllä
- En

- En
- En ole varma

7. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä sukupuoli-identiteetti? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

8. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä sukupuolen ilmaisu? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

9. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä sukupuolen moninaisuus? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

10. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä transtyttö? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

11. Tiedätkö mitä tarkoitetaan termillä kehodysforia? *

- Kyllä
- En
- En ole varma

Taustatiedot

Huom! Loppukyselyä varten on eittäin tärkeää, että vastaaja ymmärtää, mitä sukupuolivähemmistö(i)llä tarkoitetaan.

"Sukupuolivähemmistöillä tarkoitetaan transihmisiä ja intersukupuolisia. Transihmisiä voivat olla sukupuolettomat, transsukupuoliset, transvestiitit ja muunsukupuoliset." -Seta ry

12. Mikä on sukupuolesi? *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua vastata

13. Kuulutko sukupuolivähemmistöön? *

- Kyllä
- En
- En halua vastata

14. Tiedätkö jonkun läheisesi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? *

- Kyllä
- En

15. Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? *

- Kyllä
- En

16. Kuulutko seksuaalivähemmistöön? *

- Kyllä
- En
- En halua vastata

17. Minkä ikäinen olet? *

- 20-29
- 30-39

- 40-49
- 50-59
- 60-69
- yli 70

18. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? *

- Alle 3 vuotta
- 3-6 vuotta
- 7-18 vuotta
- 19-30 vuotta
- yli 30 vuotta

19. Millä luokka-asteella opetat? *

- Alakoulussa (luokat 1-6)
- Yläkoulussa (luokat 7-9)
- Yhtenäiskoulussa, sekä ala- että yläkoulun puolella (luokat 1-9)
- Lukiossa
- Yhteiskoulussa, sekä yläkoulun että lukion puolella (luokat 7-12)
- Ammattikoulussa

20. Missä maakuntayhdistelmässä opetat? *

- Uusimaa
- Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Kymenlaakso
- Varsinais-Suomi ja Satakunta
- Pirkanmaa ja Keski-Suomi
- Pohjois-Savo ja Etelä-Savo
- Pohjois-Karjala ja Etelä-Karjala
- Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu ja Lappi

21. Mikä on opetus kuntasi asukasluku? *

- yli 190 000
- 80 000 - 189 999

- 60 000 - 79 999
- 40 000 - 59 999
- 15 000 - 39 999

22. Sijoita itsesi janalle poliittisen mielipiteesi perusteella. *



Sukupuolivähemmistöihin kohdistuvan kiusaamisen ehkäisy ja sukupuolivähemmistöjen asema oppilaitoksesi asiakirjoissa

23. Onko oppilaitoksessasi jokin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma? (esim. KiVa-koulu, Verso, Friends tai KVO13) *

- Kyllä
- Ei

24. Jos vastasit edelliseen (23) kysymykseen kyllä, niin onko tämän toimenpideohjelman materiaaleissa tullut vastaan (oppilaiden kanssa käsiteltävänä aiheena) sukupuolivähemmistöön kuuluvien lapsiin ja nuoriin kohdistuva kiusaaminen?

- Kyllä
- Ei
- En tiedä

25. Mainitaanko oppilaitoksesi opetussuunnitelmassa sukupuolivähemmistöt erillisenä ryhmänä? *

- Kyllä
- Ei
- En tiedä

26. Jos vastasit edelliseen (25) kysymykseen kyllä, niin mitä oppilaitoksenne opetussuunnitelmassa sanotaan sukupuolivähemmistöistä?

27. Onko oppilaitoksesi yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmissa otettu huomioon sukupuolivähemmistöt erillisenä ryhmänä? *

- Kyllä
 Ei
 En tiedä

28. Jos vastasit edelliseen (27) kysymykseen kyllä, niin millaisena sukupuolivähemmistöjen asema näyttäytyy oppilaitoksessanne ja millaisia sitä edistäviä toimenpiteitä on laadittu yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmissa?

29. Oletko saanut oppilaitoksesi sisäistä koulutusta (esim. rehtorilta tai kollegalta) liittyen sukupuolivähemmistöihin? *

- Kyllä
 En

30. Oletko saanut oppilaitoksesi ulkopuoliselta toimijalta koulutusta (esim. Seta ry) liittyen sukupuolivähemmistöihin?

- Kyllä
 En

Asenteet sukupolivähemmistöjä kohtaan

Vastataksesi tähän osioon tarvitset ymmärryksen seuraavista käsitteistä:

transoppilas = Oppilas, jonka tiedät varmasti kuuluvan sukupolivähemmistöön (väittämässä käytetään vain käsitettä transoppilas kirjoitusasun selkeyttämiseksi, vaikka tarkoitetaan myös transopiskelijoita).

sukupuoli-identiteetti = Yksilön käsitys omasta sukupuolestaan (voi siis olla eri kuin yksilön juridinen tai oletettu sukupuoli).

sukupuolen ilmaisu = "Sukupuolen ilmaisulla tarkoitetaan erilaisia ilmaisu tapoja, jotka ovat kulttuurissamme sukupuolittuneita. Sukupuolen ilmaisu sisältää kaiken yksilön toiminnan ja käyttäytymisen, jolla hän ilmaisee itselleen ja muille olevansa nainen, mies tai jotain muuta. Näitä ilmaisu tapoja, jotka ovat kulttuurissamme sukupuolittuneita, ovat esimerkiksi vaatetus, muu ulkonäkö, puhetyyli, ilmeet ja eleet." -Seta ry

31. Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet. *

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Transoppilaiden juridiset nimet tulisi olla julkisesti tiedossa kouluissa (vaikka nämä oppilaat eivät enää suosisikaan, että heistä käytettäisiin ko. nimiä). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden pitäisi saada päättää, millaisia sukupuolittavia ilmauksia heistä käytetään (esim. tytöt, neidit, hameväki, pojat, herrat, kaksilahkeiset jne.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On kouluhenkilökunnan vastuulla puuttua toisten negatiivisiin kommentteihin, jotka kohdistuvat sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokaisen koulun vessan pitäisi olla suunnattu joko vain pojille tai tytöille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetussuunnitelman tulisi antaa positiivinen kuva transsukupuolisista aina kun se on mahdollista. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On epärealistista, että opettajat käyttäisivät sukupuolineutraalia kieltä luokkahuoneissa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ei ole kovin tärkeää kouluttaa kouluhenkilökuntaa seksuaalisuudesta ja sukupuoli-identiteetistä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On hyväksyttävää, että opettaja kommentoi oppilaalle, ettei hän ole tarpeeksi "maskuliininen" tai "feminiininen". *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Kouluhenkilökunnan pitäisi saada koulutusta siitä, kuinka puuttua seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaan koulukiusaamiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla pitäisi olla mahdollisuus käyttää yksityisiä vessoja koulussa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluissa pitäisi olla käytössä erillinen toimenpideohjelma, jonka tarkoituksena on tarjota turvallinen ja tukeva ympäristö seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On epäsopivaa opettaa koulussa sukupuolen moninaisuudesta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulujen häirinnän vastaisissa toimintatavoissa on tarpeetonta mainita erikseen sukupuoli-identiteetti ja sukupuolen ilmaisu. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulujen pitäisi suunnitella transoppilaiden tarpeisiin sopivat pukeutumis- ja suihkutilat liikuntatunneille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Mies" ja "nainen" pitäisivät olla ainoat sukupuolivaihtoehdot koululomakkeissa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Käsitykset opettajan tärkeimmistä tehtävistä ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuneesta koulukiusaamisesta

32. Merkitse seuraavat opettajan tehtävät tärkeysjärjestykseen omasta mielestäsi tärkeimmästä vähiten tärkeään. 1 = tärkein ja 5 = vähiten tärkeä.

Tässä kysymyksessä useampi tehtävä ei voi olla yhtä tärkeä eli vastausruudukossa ei voi olla kahta merkintää minkään numeron kohdalla. *

	1	2	3	4	5
Akateemisten taitojen opettaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sukupuolen moninaisuuden huomioiminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielenterveystaitojen vahvistaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työelämätaitojen opettaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kriittiseen monilukutaitoon harjaannuttaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut? *

- Sanallista kiusaamista
- Fyysistä kiusaamista
- Ryhmän ulkopuolelle jättämistä
- Seksuaalista häirintää
- Nettikiusaamista
- Oppilaiden halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan (ei kohdisteta suoraan uh-rille, mutta hän on silti kuuloetäisyydellä)
- Opettajien halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan
- En ole havainnut sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista

34. Jos vastasit edelliseen (33) kysymykseen havainneesi jonkinlaista kiusaamista / kuullesi jonkinlaisesta kiusaamisesta, niin puutuitko tilanteeseen/tilanteisiin?

- Kyllä
- En

35. Jos vastasit edelliseen (34) kysymykseen, ettet puuttanut kiusaamiseen, niin kertoisitko tähän, miksi toimit näin?

36. Jos vastasit kiusaamiseen puuttumista koskevaan (34) kysymykseen, että puutuit kiusaamiseen, niin kertoisitko tähän, miten puutuit kiusaamiseen?

Käsitykset sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukemisesta sekä haasteista heidän kohtaamisessaan

37. Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet. *

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Osoitan usein tukeani sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En tiedä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen oloni epävarmaksi, jos minun pitää toimia sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla ei ole tarpeeksi aikaa perehtyäkseni sukupuolivähemmistöihin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on hyvin aikaa koulupäivien aikana kohdata jokainen oppilas. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskaltaisin kysyä sukupuolivähemmistöön kuulualta oppilaalta minua mietityttäviä koulunkäyntiin liittyviä kysymyksiä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla ei ole tarpeeksi kokemusta sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista, minkä vuoksi en koe osaavani kohdata heitä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Käsitykset sukupuolittietoisesta opetuksesta, kasvatuksesta ja koulukulttuurista

Vastataksesi tähän osioon tarvitset ymmärryksen seuraavista käsitteistä:

sukupuolen moninaisuus = Skaala, joka pitää sisällään kaikki sukupuoli-identiteetit ja sukupuolen ilmentämisen muodot (Jääskeläinen ym. 2015, 13).

sukupuolittainen opetus ja kasvatust = Opettajalla on tietoinen käsitys sukupuolesta ja sen moninaisuudesta, herkkyyttä tunnistaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys sekä kykyä tunnistaa ja purkaa sukupuolittavia käytäntöjä (Jääskeläinen ym. 2015, 18, 68).

sukupuolittainen koulukulttuuri = Äskeisen käsitteen kuvauksen mukaista toimintaa koko koulun toiminnan tasolla. (Sisältää myös muun muassa tilojen käyttöön liittyvän organisoimnin).

38. Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet. *

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Sukupuolittainen opetus, kasvatust ja koulukulttuuri ovat mielestäni tärkeitä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valitsen opetusmateriaaleja, jotka rikkovat perinteisiä sukupuolirooleja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän sukupuolirooleja oman opetukseni tukena (esim. selitän englannin kielellä sanaa "nukke" kertomalla sen olevan tyttöjen lelu tai sijoitan oppilaita, jotka eivät ole samaa sukupuolta istumaan vierekkäin.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puutun oppilaiden puheisiin tai vitseihin, jos niissä tosinnetaan ahtaita sukupuolistereotyyppioita (esim. tytöillä ei voi olla lyhyitä hiuksia tai naiset eivät osaa vaihtaa autonrenkaita). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ajattele, että jonkin sukupuolen edustajat olisivat luonnostaan parempia jossakin oppiaineessa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En tuo opettajan työssäni esiin muita sukupuolia kuin mies ja nainen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kutsun oppilaitani tytöiksi ja pojiksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kannustan tyttöjä uskaltautumaan olemaan äänessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuen poikien välisiä ystävyysuhteita ja kannustan heitä keskustelemaan omista murheistaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittaisesta opetust ja kasvatust toteutetaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Sukupuolittaisen opetuksen toteuttaminen tuntuu vaikealta, koska oppilaideni vanhempien odotukset ovat niin ristiriitaisia aiheen suhteen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittaisista koulukulttuuria edistetään. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitokseni oppilaat eivät suhtaudu positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksessamme ei ole sukupuolisyryviä tai -jaottelevia käytänteitä (esim. vain tiettyä sukupuolta olevat voivat osallistua tietyille liikuntatunneille tai oppilaat jaetaan sukupuolen mukaan eri ryhmiin). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksemme tarjoaa yksityisen tilan vaihtaa vaatteita liikuntatuntien jälkeen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksessamme ei ole yksityisiä tai sukupuolineutraaleja vessoja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tietoinen sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamista erilaisista haasteista koulumaailmassa ja yhteiskunnassa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Tähän tekstikenttään voit kirjoittaa tunnistetekstin (jonkin satunnaisen sanan, esim. oman lemmikin nimen) siltä varalta, ettet haluakaan vastaustasi mukaan tutkimukseeni. Jos kirjoitat tunnistetekstin, niin kirjoitathan sen myös itsellesi ylös.

Poistaaksesi vastauksesi aineistostani, niin täytä vastauslomake uudestaan (asetukset on asetettu niin, että lomakkeen pitäisi aueta esitetyt aikaisemmilla vastauksillasi) ja kirjoita sen loppuun sama tunnistetekstin viikon sisällä vastaamisestasi, niin poistan vastauksesi aineistostani.

40. Tähän voit halutessasi jättää vapaasti kommentteja kyselystä tai tutkimusaiheesta.

Liite 4. Rehtoreille lähetetty tutkimuslupapyyntö ja -seloste

(Alustava) tutkimuslupapyyntö ja tutkimusseloste

Hyvä rehtori!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja teen Pro gradu -tutkielmaa, jonka alustavana työotsikkona on: **Opettajien valmiudet kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja opiskelijoita.** Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää millaisia tietoja, asenteita, käsityksiä ja uskomuksia opettajilla on transoppilaisiin ja -opiskelijoihin liittyen. **(Minulle on jo myönnetty tutkimuslupa X kaupungin puolesta.** Laitan sen liitteisiin.)

Tutkimukseni on kyselylomaketutkimus, jonka vastaamiseen menee noin 15–25 minuuttia. Kyselyssä ei ole yhtäkään pakollista avointa kysymystä, mutta arvostan suuresti, jos koulunne opettajat pystyvät täydentämään omia vastauksiaan vastaamalla myös niihin. **En kerää kyselyssäni henkilötietoja (nimiä),** mutta kerään ja käsittelen seuraavia henkilötietoryhmätietoja: sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, ikä, työskentelyvuodet opettajana (asteikkomuodossa), opetuskoulutusaste, opetusmaakunta, opetuskunnan asukasluvu (asteikkomuodossa) ja poliittinen mielipide (vasemmisto-oikeistojanamuodossa).

Minulla on tutkijana tieto valitsemistani tutkimuskunnista, **mutta näitä kuntia ei mainita tutkimusraportissa** ja mahdolliset maantieteelliset erot raportoidaan maakuntayhdistelmätasolla. Vastausaineistosta lasketaan erilaisia tilastotieteellisiä tunnuslukuja, tehdään ryhmien välisiä vertailuja ja mahdollisesti esitetään joitain sitaatteja ilman tunnistettavuutta. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti vain minun, tutkielman tekijän toimesta ja tarpeen vaatiessa yhdessä Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kvantitatiivisten menetelmien asiantuntija Eero Laakkosen kanssa. Aineistoa säilytetään huolellisesti Turun yliopiston palvelimella eikä sitä luovuteta ulkopuolisille. Aineistoa säilytetään Seafilessä viisi (5) vuotta sen jälkeen, kun tutkielma on hyväksytty kasvatustieteen opinnäytetyöksi.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja opettajan ei tarvitse minulle erikseen ilmoittaa, jos hän ei jostain syystä vastaa kyselyyni, vaikka rehtori olisikin välittänyt kyselyni hänelle. Osallistumatta jättämisestä ei siis voi koitua hänelle haittaa tai vahinkoa.

Tutkimukseni tarkoituksena on antaa tietoa siitä, millaisena kasvava transilmiö näyttäytyy koulumaailmassa opettajien näkökulmasta ja toisaalta, millaisia ympäristöjä suomalaiset koulut ovat transoppilaille ja -opiskelijoille. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta sekä vastaan mahdollisiin kysymyksiin. Tutkimukseni ohjaajana toimii historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen professori Jan Löfström. Olisin erittäin kiitollinen, jos myönnätte minulle alustavan tutkimusluvan koulunne, ja jos voisitte välittää tämän viestin koulunne opettajille **sitten, kun tutkimuslupa varmistuu kaupungin osalta. / Olisin erittäin kiitollinen, jos**

myönnätte minulle tutkimusluvan kouluunne, ja jos voisitte välittää tämän viestin koulunne opettajille.

Tässä linkki kyselylomakkeeseeni: <https://link.webropolsurveys.com/S/98E79D520EEF65F9>

(Toivoisin vastausta mahdollisimman pian, jotta saisin X kaupungille menevän tutkimuslupahakemuksen eteenpäin. Jos myönnätte alustavan tutkimusluvan, niin täytän koulunne nimen viralliseen kaupungille menevään hakemukseen **ja palaan asiaan, kun saan päätöksen luvan myöntämisestä kaupungilta.**) Liitteistä löytyy tämä teksti ja tietosuojailmoitus docx-tiedostoina sekä kyselylomake pdf-tiedostona.

Ystävällisin terveisin,

Eemeli Aapasuo

Opettajankoulutuslaitos

xxxxxxxxxxxxxxxxx x

xxxxx Turku

eemeli.k.aapasuo@utu.fi

xxx xxx xxxx

Ohjaajan tiedot: Jan Löfström

Opettajankoulutuslaitos

Assistentinkatu 5

20014 Turun yliopisto

jan.lofstrom@utu.fi

050 478 4021

Liite 5. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Opettajien valmiudet kohdata sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja opiskelijoita
2. Rekisterinpitäjä	Eemeli Aapasuo eemeli.k.aapasuo@utu.fi +358 xx xxxxxxx
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Eemeli Aapasuo eemeli.k.aapasuo@utu.fi +358 xx xxxxxxx
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	eemeli.k.aapasuo@utu.fi +358 xx xxxxxxx
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään kyselylomakkeella aineisto, jossa kartoitetaan opettajien tietämystä, asenteita ja käsityksiä sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin ja opiskelijoihin liittyen. Dataa kerätään pro gradu -tutkielmaa varten.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti eli suorat henkilötiedot eivät tule tutkijan tietoon.</p> <p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, ikä, työskentelyvuodet opettajana, opetuskoulutusaste, opetusmaakunta, opetuskunnan asukasluvu ja poliittinen mielipide</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	<p>Vastaukset tallentuvat digitaaliseen Webropol nimiseen kysely- ja raportointityökaluun, johon Turun yliopistolla on lisenssi. Tämän jälkeen muokkaan datan IBM SPSS Statistics nimiseen tilastotieteelliseen analyysiin suunniteltuun ohjelmistoon sopivaksi, niin että sitä on helppo analysoida. Turun yliopistolla on myös tähän ohjelmistoon lisenssi. Siirrän IBM SPSS Statistics -ohjelmistosta tulostuvan datan Turun yliopiston Seafilen nimiseen pilvipalveluun, jossa sitä säilytetään salasanallisen kansion takana.</p> <p>Kun aineisto on tallennettu Seafileen, poistan vastaukset Webropolista sekä poistan IBM SPSS Statistics -ohjelmistosta tallentuneet tiedostot omalta tietokoneeltani. Aineistoa ja sen</p>

	tilastollisia analyyseja säilytetään siis vain Seafire-pilvipalvelussa salasanallisessa tutkimuskansiossa.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti eli suorat henkilötiedot eivät tule tutkijan tietoon. Henkilötietoryhmiin (ks. 6. kohta) liittyviä tietoja säilytetään viisi (5) vuotta sen jälkeen, kun tutkielma on hyväksytty kasvatustieteen opinnäytteeksi.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötietoryhmiin liittyvät tiedot saadaan vastaajilta itseltään, kun he ovat tehneet päätöksen vastata kyselylomakkeeseen. Vastaajia on tavoitettu lähestymällä ensin rehtoreita kysymällä alustavaa tutkimuslupaa heidän kouluunsa. Tutkimusluvan kysymiseen sisältyi myös pyyntö välittää kysymyslomakettani eteenpäin opettajille.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 6. Alkuperäisten maakuntayhdistelmien frekvenssit

Missä maakuntayhdistelmässä opetat?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uusimaa	81	22,6	22,6	22,6
	Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Kymenlaakso	20	5,6	5,6	28,1
	Varsinais-Suomi ja Satakunta	45	12,5	12,5	40,7
	Pirkanmaa ja Keski-Suomi	40	11,1	11,1	51,8
	Pohjois-Savo ja Etelä-Savo	51	14,2	14,2	66,0
	Pohjois-Karjala ja Etelä-Karjala	25	7,0	7,0	73,0
	Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Keski-Pohjanmaa	52	14,5	14,5	87,5
	Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu ja Lappi	45	12,5	12,5	100,0
	Total	359	100,0	100,0	

Liite 7. Poliittisen suuntauksen suhteelliset frekvenssit

Sijoita itsesi janelle poliittisen mielipiteesi perusteella.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	11	3,1	3,5	3,5
	1	22	6,1	7,1	10,6
	2	56	15,6	17,9	28,5
	3	48	13,4	15,4	43,9
	4	34	9,5	10,9	54,8
	5	60	16,7	19,2	74,0
	6	18	5,0	5,8	79,8
	7	31	8,6	9,9	89,7
	8	22	6,1	7,1	96,8
	9	7	1,9	2,2	99,0
	10	3	,8	1,0	100,0
	Total	312	86,9	100,0	
Missing	System	47	13,1		
Total		359	100,0		

Liite 8. Tietämyssummamuuttujan suhteelliset frekvenssit

		TI_summa			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	2	,6	,6	,6
	1,00	1	,3	,3	,8
	1,00	1	,3	,3	1,1
	2,10	1	,3	,3	1,4
	2,20	1	,3	,3	1,7
	2,40	2	,6	,6	2,2
	3,00	2	,6	,6	2,8
	3,20	2	,6	,6	3,3
	3,30	3	,8	,8	4,2
	3,40	3	,8	,8	5,0
	3,60	1	,3	,3	5,3
	3,70	2	,6	,6	5,8
	4,00	3	,8	,8	6,7
	4,10	4	1,1	1,1	7,8
	4,20	1	,3	,3	8,1
	4,30	1	,3	,3	8,4
	4,40	1	,3	,3	8,6
	4,40	1	,3	,3	8,9
	4,40	1	,3	,3	9,2
	4,50	2	,6	,6	9,7
	5,00	2	,6	,6	10,3
	5,10	2	,6	,6	10,9
	5,20	6	1,7	1,7	12,5
	5,20	2	,6	,6	13,1
	5,30	3	,8	,8	13,9
	5,40	1	,3	,3	14,2
	5,40	1	,3	,3	14,5
	5,50	1	,3	,3	14,8
	6,00	3	,8	,8	15,6
	6,10	7	1,9	1,9	17,5
	6,20	7	1,9	1,9	19,5
	6,20	2	,6	,6	20,1
	6,30	2	,6	,6	20,6
	6,30	2	,6	,6	21,2
	6,40	1	,3	,3	21,4
6,40	1	,3	,3	21,7	
7,00	13	3,6	3,6	25,3	
7,10	13	3,6	3,6	29,0	
7,20	9	2,5	2,5	31,5	
7,30	3	,8	,8	32,3	
7,30	6	1,7	1,7	34,0	
8,00	35	9,7	9,7	43,7	
8,10	20	5,6	5,6	49,3	
8,20	12	3,3	3,3	52,6	
9,00	49	13,6	13,6	66,3	
9,10	19	5,3	5,3	71,6	
10,00	102	28,4	28,4	100,0	
Total	359	100,0	100,0		

Liite 9. Asennesummamuuttujan suhteelliset frekvenssit

		AS_summa			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,00	4	1,1	1,1	1,1
	16,00	11	3,1	3,1	4,2
	17,00	12	3,3	3,3	7,5
	18,00	16	4,5	4,5	12,0
	19,00	21	5,8	5,8	17,8
	20,00	13	3,6	3,6	21,4
	21,00	18	5,0	5,0	26,5
	22,00	20	5,6	5,6	32,0
	23,00	26	7,2	7,2	39,3
	24,00	23	6,4	6,4	45,7
	25,00	19	5,3	5,3	51,0
	26,00	15	4,2	4,2	55,2
	27,00	12	3,3	3,3	58,5
	28,00	18	5,0	5,0	63,5
	29,00	15	4,2	4,2	67,7
	30,00	12	3,3	3,3	71,0
	31,00	8	2,2	2,2	73,3
	32,00	11	3,1	3,1	76,3
	33,00	12	3,3	3,3	79,7
	34,00	11	3,1	3,1	82,7
	35,00	13	3,6	3,6	86,4
	36,00	6	1,7	1,7	88,0
	37,00	4	1,1	1,1	89,1
	38,00	3	,8	,8	90,0
	39,00	5	1,4	1,4	91,4
	40,00	4	1,1	1,1	92,5
	41,00	3	,8	,8	93,3
	42,00	4	1,1	1,1	94,4
	43,00	2	,6	,6	95,0
	44,00	2	,6	,6	95,5
	45,00	5	1,4	1,4	96,9
	47,00	1	,3	,3	97,2
	50,00	1	,3	,3	97,5
	51,00	3	,8	,8	98,3
55,00	2	,6	,6	98,9	
56,00	1	,3	,3	99,2	
59,00	1	,3	,3	99,4	
63,00	2	,6	,6	100,0	
Total		359	100,0	100,0	

Liite 10. Opettajien kyselyyn jättämät kommentit liittyen vastaamiseen vaikeuteen

Vastaaja 118: Joihinkin väittämiin oli vaikea vastata yksiselitteisesti. Aihe on tärkeä.

Vastaaja 137: Tärkeä aihe! Joissain kysymyksissä en tiennyt vastausta, esim. Vaatteiden vaihto liikunnassa yms.

Vastaaja 159: Nämä asiat ovat tulleet todella harvoin vastaan koulumaailmassa alakoulussamme.

Vastaaja 181: Joihin kysymyksiin on mahdotonta vastata (esim. oppilaiden suhtautuminen muihin -> opettaja ei voi tietää oppilaan ajatuksia). Jotkut kysymykset ovat asenteellisia (esim. opetussuunnitelmassa ei pidä esittää myönteisessä valossa ihmisryhmiä -> opettajan pitää suhtautua oppilaisiinsa neutraalisti).

Vastaaja 190: Vaihtoehto en tiedä pitäisi olla monessa kohdassa esim liikuntatunnin pukukopit ei ole muiden aineiden opettajien tiedossa. Samoin tärkeysjärjestys pakottaa valitsemaan jotain vaikka ei koe kaikkia kohtia tärkeäksi ollenkaan.

Vastaaja 243: En korosta opetuksessani tutkittavana olevia aiheita, koska se ei ole opettamilleni oppiaineille millään tavalla luontevaa. En myöskään itse sovi oman käytökseni tai olemukseni kautta ns. perinteisen naisen muottiin. Oma näkemykseni on, että kaikki saavat olla juuri sellaisia kuin ovat, ja siksi en kaipaa asiaan myöskään lisäkoulutusta tai -ohjausta. Omalla käytökselläni pyrin luomaan ilmapiirin, jossa kaikki muutkin kokevat olevansa tervetulleita ja hyväksytyjä juuri sellaisina kuin ovat. Keinotekoiset keskustelut aiheesta eivät kuulu tunneilleni, eikä niitä ole sinne kaivattukaan.

Vastaaja 256: 38. Kohdassa muutamia sellaisia kysymyksiä, jotka ovat omassa aineessani täysin irrelevantteja, eivätkä näy oppitunneilla käytännössä mitenkään, joten tästä syystä paljon vastauksia keskimmaisessä sarakkeessa.

Vastaaja 294: Kysymykset olivat osin hankalasti muotoiltuja ja siksi vastaaminen vaikeaa. Nyt on vaara että kysymys tulkitaan väärin ja et saa oikeita vastauksia. Muutoin tärkeä aihe ja sinällään hyviä teemoja.

Vastaaja 338: Tärkeä aihe, mutta yllättävän vaikeaa vastata. Ainakin itselleni, kun olen tässä koulussa työskennellyt vasta muutaman kuukauden.

Vastaaja 340: Vaikeita kysymyksenasetteluita, väittämisiä ei-muotoja ja pitkiä kuvauksia ja sitten pitää pohtia olenko samaa vai eri mieltä.

Vastaaja 348: Kysymyksistä osa oli liian johdattelevia. Osa sisälsi vaihtoehdon, joka ei rajannut pois vastakkaista ajatusta. Ylipäätään mielipiteellä koko asiaa kohtaan ei ollut merkitystä vaan asiat oli esitetty oikein - väärin eli turhan kärjistettyjä kysymyksiä.

Vastaaja 349: Kysymystenasettelu hankaloitti kyselyyn vastaamista.

Vastaaja 355: Osa kysymyksistä oli liian johdattelevan eksakteja ja vaihtoehdottomia. Oppilaissa valtaosa on tyttöjä tai poikia ja heihin voi suhtautua sukupuolensa mukaisesti. Muunsukupuolisiin tai vast. voi suhtautua sitten eri tavalla

Liite 11. Summamuuttujiin sisältyneet muuttujat

Tukemissummamuuttuja:

- (1) TU1: Osoitan usein tukeani sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille.
- (2) TU2 (käännettävä): En tiedä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea.
- (3) TU3: Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita.
- (4) TU4: Sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa.

Haastesummamuuttuja:

- (1) KOHA1 (käännettävä): Tunnen oloni epävarmaksi, jos minun pitää toimia sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kanssa.
- (2) KOHA2 (käännettävä): Minulla ei ole tarpeeksi aikaa perehtyäkseni sukupuolivähemmistöihin.
- (3) KOHA4: Uskaltaisin kysyä sukupuolivähemmistöön kuuluvalta oppilaalta minua mietityttäviä koulunkäyntiin liittyviä kysymyksiä.
- (4) KOHA6 (käännettävä): Minulla ei ole tarpeeksi kokemusta sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista, minkä vuoksi en koe osaavani kohdata heitä.
- (5) SPTIOPKA12: Sukupuolitietoisien opetuksen toteuttaminen tuntuu vaikealta, koska oppilaideni vanhempien odotukset ovat niin ristiriitaisia aiheen suhteen.
- (6) SPTIKOKU7: Olen tietoinen sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kohtaamista erilaisista haasteista koulumaailmassa ja yhteiskunnassa.

Koulutussummamuuttuja:

- (1) TU5: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.
- (2) KOHA5 (käännettävä): En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.
- (3) SPTIOPKA11: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.
- (4) SPTIKOKU1 (käänteinen): En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolitietoista koulukulttuuria edistetään.

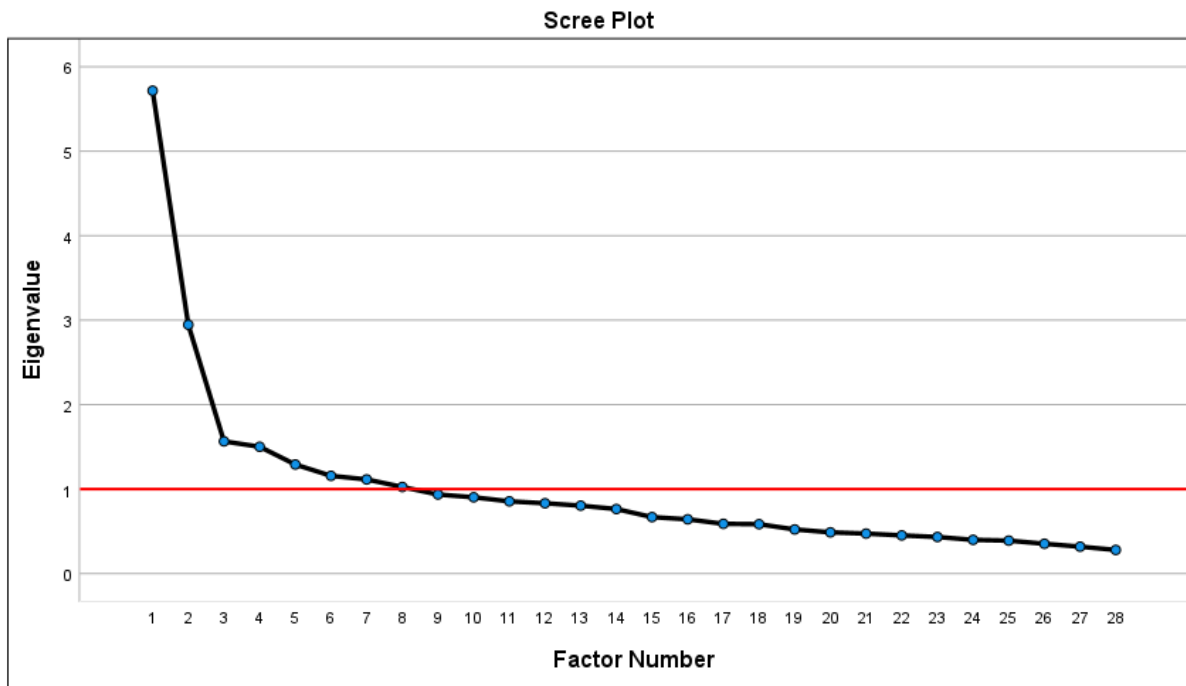
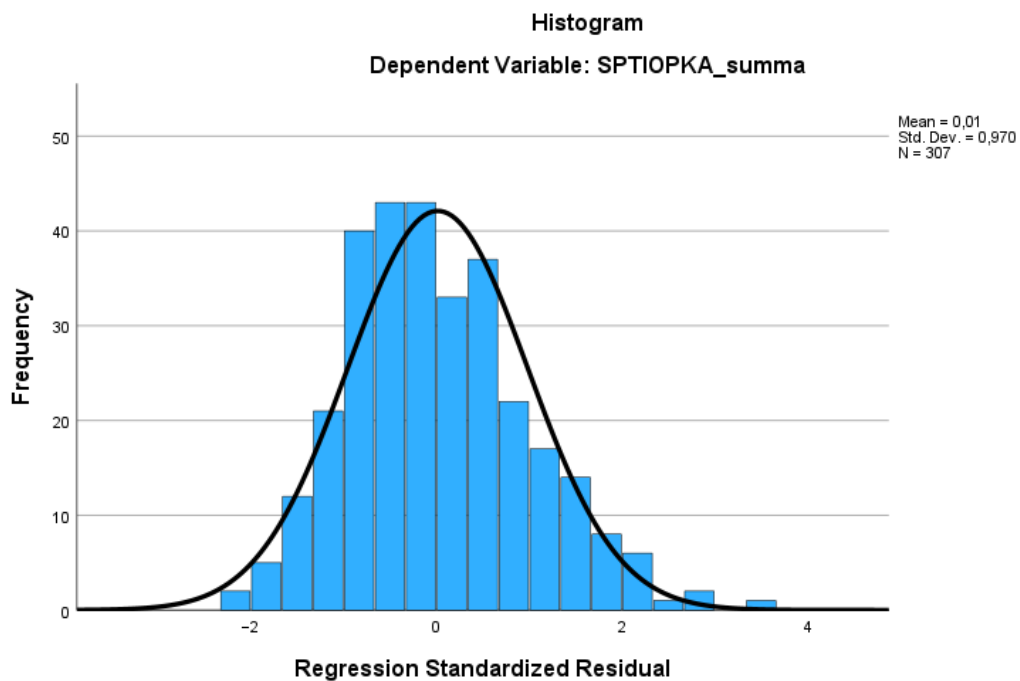
Sukupuolitietoisuussummamuuttuja:

- (1) SPTIOPKA1: Sukupuolitietoinen opetus, kasvatusta ja koulukulttuuri ovat mielestäni tärkeitä.
- (2) SPTIOPKA2: Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-

Liite 13. Faktoreiden ominaisarvot

Total Variance Explained										
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings			Cumulative %
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	5,716	20,415	20,415	3,174	11,334	11,334	2,958	10,563	10,563	
2	2,946	10,520	30,935	3,864	13,801	25,135	1,821	6,504	17,067	
3	1,565	5,589	36,524	1,481	5,288	30,424	1,636	5,841	22,908	
4	1,501	5,361	41,886	,898	3,208	33,632	1,617	5,777	28,685	
5	1,291	4,611	46,497	,925	3,303	36,935	1,249	4,461	33,145	
6	1,157	4,132	50,629	,710	2,536	39,471	1,211	4,325	37,470	
7	1,114	3,980	54,609	,516	1,842	41,313	1,066	3,806	41,276	
8	1,025	3,660	58,269	,384	1,372	42,685	,394	1,409	42,685	
9	,936	3,342	61,611							
10	,903	3,225	64,836							
11	,855	3,054	67,890							
12	,832	2,972	70,861							
13	,804	2,871	73,733							
14	,764	2,728	76,461							
15	,668	2,387	78,848							
16	,642	2,294	81,141							
17	,589	2,103	83,244							
18	,584	2,087	85,331							
19	,522	1,865	87,197							
20	,488	1,743	88,939							
21	,473	1,690	90,629							
22	,451	1,612	92,242							
23	,433	1,546	93,788							
24	,399	1,425	95,213							
25	,390	1,392	96,605							
26	,353	1,260	97,865							
27	,318	1,137	99,002							
28	,280	,998	100,000							

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Liite 14. Faktoreiden ominaisarvot kuvaajana**Liite 15. Esimerkki regressiomallien standardoiduista jäännöksistä histogrammissa**

Liite 16. Esimerkki regressiokertoimien tunnuslukujen tarkastelusta

Coefficients ^a										
Model	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error					Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,617	,738		4,900	<,001	2,162	5,072		
	AS_summa	,469	,026	,770	17,974	<,001	,417	,520	1,000	1,000
2	(Constant)	10,811	1,393		7,759	<,001	8,065	13,558		
	AS_summa	,397	,027	,653	14,669	<,001	,344	,451	,803	1,245
	TI_summa	-,654	,110	-,264	-5,935	<,001	-,871	-,437	,803	1,245
3	(Constant)	8,089	1,459		5,543	<,001	5,212	10,965		
	AS_summa	,337	,029	,553	11,576	<,001	,279	,394	,638	1,567
	TI_summa	-,542	,108	-,219	-5,002	<,001	-,755	-,328	,762	1,312
	TU_summa	,395	,086	,216	4,600	<,001	,226	,564	,659	1,519
4	(Constant)	8,668	1,458		5,947	<,001	5,795	11,541		
	AS_summa	,333	,029	,547	11,577	<,001	,276	,390	,636	1,571
	TI_summa	-,526	,107	-,212	-4,912	<,001	-,737	-,315	,760	1,316
	TU_summa	,366	,085	,200	4,278	<,001	,197	,534	,647	1,545
	Yhd_tas_suun_sp_väh_si s_dummy	-1,156	,443	-,101	-2,606	,010	-2,030	-,282	,944	1,059
5	(Constant)	8,098	1,471		5,504	<,001	5,198	10,997		
	AS_summa	,314	,030	,516	10,526	<,001	,255	,373	,581	1,721
	TI_summa	-,490	,108	-,198	-4,549	<,001	-,702	-,278	,740	1,351
	TU_summa	,359	,085	,197	4,231	<,001	,192	,526	,646	1,547
	Yhd_tas_suun_sp_väh_si s_dummy	-1,189	,440	-,104	-2,700	,007	-2,057	-,321	,943	1,061
	Sijoita itsesi jänalle poliittisen mielipiteesi perusteella.	,202	,096	,089	2,109	,036	,013	,392	,787	1,270

a. Dependent Variable: SPTIOPKA_summa

Liite 17. Klustereihin sijoittuvien opettajien lukumäärät

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	45,000
	2	96,000
	3	47,000
	4	75,000
	5	12,000
	6	32,000
	7	51,000
Valid		358,000
Missing		,000

Liite 18. SPTIKOKU2 -väittämän ei samaa eikä eri mieltä -vastauksien frekvenssit

Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti. * Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Oppilaitokseni henkilökunta suhtautuu sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin positiivisesti.	Täysin samaa mieltä	58	25	83
	Jokseenkin samaa mieltä	120	42	162
	Ei samaa eikä eri mieltä	55	39	94
	Jokseenkin eri mieltä	5	11	16
	Täysin eri mieltä	2	1	3
Total		240	118	358

Liite 19. Klustereihin sijoittuvien opettajien määrä kahdeksan klusterin ratkaisussa

Number of Cases in each Cluster

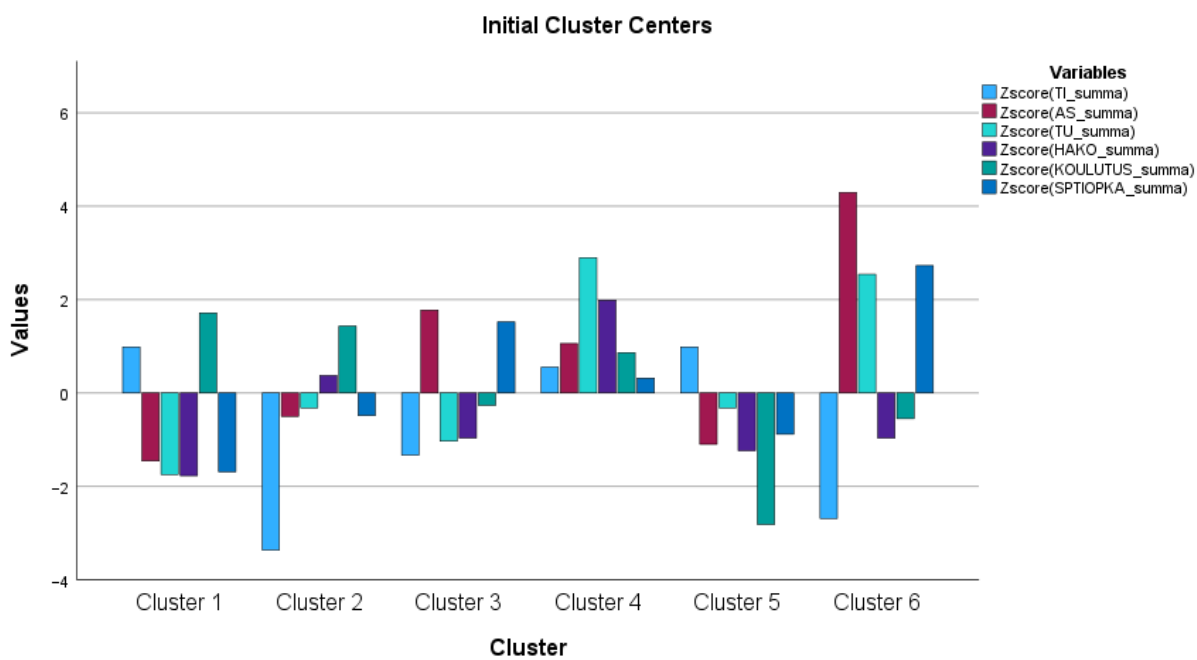
Cluster	1	50,000
	2	3,000
	3	70,000
	4	35,000
	5	28,000
	6	15,000
	7	63,000
	8	94,000
Valid		358,000
Missing		,000

Liite 20. Klusteriratkaisun ryhmäkeskukset kuuden klusterin ratkaisussa

Final Cluster Centers

	Cluster					
	1	2	3	4	5	6
Zscore(TI_summa)	,40181	-1,85421	-,05435	,17442	,66057	-,77582
Zscore(AS_summa)	-,64725	,42633	,52854	,06665	-,57537	2,48476
Zscore(TU_summa)	-,49428	,53248	,05843	,82513	-,76846	1,72987
Zscore(HAKO_summa)	-,45938	,76472	-,00166	1,19311	-,80297	,47342
Zscore (KOULUTUS_summa)	,69867	,53280	-,21594	,55053	-1,12053	-,26616
Zscore (SPTIOPKA_summa)	-,72808	,77799	,64731	,24681	-,72173	1,90622

Liite 21. Klusteriratkaisun ryhmäkeskukset pylväskuviona kuuden klusterin ratkaisussa



Liite 22. Klustereiden keskiarvoerot tukemissummamuuttujan väittämissä

		Report			
Cluster Number of Case		Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Osoitan usein tukeani sukupuolivähe mmistöön kuuluville oppilaille.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En tiedä, miten sukupuolivähe mmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen hyvä tukemaan sukupuolivähe mmistöön kuuluvia oppilaita.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Sukupuolivähe mmistöön kuuluvien oppilaiden tukeminen on tärkeää oppilaitoksissa.
1	Mean	2,76	3,00	3,00	1,82
	N	45	45	45	45
	Std. Deviation	,802	1,000	,826	,684
2	Mean	1,72	2,00	2,25	1,20
	N	96	96	96	96
	Std. Deviation	,750	,795	,711	,450
3	Mean	2,09	2,09	2,43	1,64
	N	47	47	47	47
	Std. Deviation	,775	,686	,683	,568
4	Mean	1,79	1,87	2,00	1,28
	N	75	75	75	75
	Std. Deviation	,722	,777	,637	,452
5	Mean	3,92	3,50	4,00	3,75
	N	12	12	12	12
	Std. Deviation	,996	,798	,853	1,138
6	Mean	2,97	3,28	3,19	2,38
	N	32	32	32	32
	Std. Deviation	,822	,813	,592	,707
7	Mean	2,53	3,31	3,24	1,73
	N	51	51	51	51
	Std. Deviation	,833	,969	,710	,723
Total	Mean	2,21	2,46	2,60	1,62
	N	358	358	358	358
	Std. Deviation	,952	1,036	,879	,797

Liite 23. Koulutusmuuttujien keskiarvot

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.	358	1	5	3,91	1,235
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.	358	1,0	5,0	3,181	1,1876
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.	358	1,0	5,0	3,619	1,0485
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista koulukulttuuria edistetään.	358	1,0	5,0	3,232	1,1722
Valid N (listwise)	358				

Liite 24. Koulutusmuuttujien väliset korrelaatiokertoimet

		Correlations			
		Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista koulukulttuuria edistetään.
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.	Pearson Correlation	--			
	N	358			
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.	Pearson Correlation	,441**	--		
	Sig. (2-tailed)	<,001			
	N	358	358		
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.	Pearson Correlation	,539**	,512**	--	
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		
	N	358	358	358	
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista koulukulttuuria edistetään.	Pearson Correlation	,245**	,519**	,378**	--
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	
	N	358	358	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 25. Faktorin 4: Koetun kompetenssin ja mukavuuden muuttujien keskiarvot

Correlations

		Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista koulukulttuuria edistetään.
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut koulutusta siitä, miten eri tavoin sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita voi tukea.	Pearson Correlation	--			
	N	358			
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi kohdata.	Pearson Correlation	,441**	--		
	Sig. (2-tailed)	<,001			
	N	358	358		
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista opetusta ja kasvatusta toteutetaan.	Pearson Correlation	,539**	,512**	--	
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		
	N	358	358	358	
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: En ole saanut riittävästi koulutusta siitä, miten sukupuolittietoista koulukulttuuria edistetään.	Pearson Correlation	,245**	,519**	,378**	--
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	
	N	358	358	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 26. Faktorin 4: Koetun kompetenssin ja mukavuuden muuttujien korrelaatiokertoimet

Correlations

		Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:En tiedä, miten sukupuolivähemmistöön mmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita.	Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.: Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä.
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:En tiedä, miten sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita pitäisi tukea.	Pearson Correlation	--		
	N	358		
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:Olen hyvä tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita.	Pearson Correlation	,573**	--	
	Sig. (2-tailed)	<,001		
	N	358	358	
Vastaa seuraaviin väittämiin sen mukaan, mitä mieltä olet.:Koen oloni mukavaksi, kun opetan oppilaille seksuaali- ja sukupuoli-identiteetistä.	Pearson Correlation	,376**	,473**	--
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	358	358	358

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 27. Summamuuttujien väliset korrelaatiokertoimet

Correlations

			TI_summa	TU_summa
Kendall's tau_b	TI_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	TU_summa	Correlation Coefficient	-,304**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			TI_summa	SPTIOPKA_s umma
Kendall's tau_b	TI_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	SPTIOPKA_summa	Correlation Coefficient	-,394**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			AS_summa	TU_summa
Kendall's tau_b	AS_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	TU_summa	Correlation Coefficient	,369**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			AS_summa	HAKO_summ a
Kendall's tau_b	AS_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	HAKO_summa	Correlation Coefficient	,297**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		TU_summa		HAKO_summa
Kendall's tau_b	TU_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	HAKO_summa	Correlation Coefficient	,386**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		TU_summa		SPTIOPKA_summa
Kendall's tau_b	TU_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	SPTIOPKA_summa	Correlation Coefficient	,447**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		SPTIOPKA_summa		HAKO_summa
Kendall's tau_b	SPTIOPKA_summa	Correlation Coefficient	--	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	359	
	HAKO_summa	Correlation Coefficient	,341**	--
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	359	359

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 28. Opettajien kyselyyn jättämät kommentit liittyen oppilaiden tasavertaiseen kohtaamiseen

Vastaaja 119: Kiitos tästä tutkimuksesta, tämä on tärkeää! En aivan ymmärtänyt mitä hait kysymyksellä tietyn sukupuolen tukemisesta joissain taidoissa. Laitoin vaan että tuen tuen, ihan niin kuin ketä vain. Oman kokemukseni mukaan äänessä olemattomuus tai ystävyysuhteiden haasteet eivät ole erityisen sukupuolittuneita asioita.

Vastaaja 135: En tiedä, tulkitsinko kaikki kysymykset oikein. Esim. "Tuen poikien välisiä ystävyysuhteita ja kannustan heitä keskustelemaan omista murheistaan." Toki tuen, mutta niin tuen kaikkien oppilaiden enkä vain poikien. En ole varma, haettiinko kysymyksellä juuri tätä vai sitä, että tuenko enemmän nimenomaan poikien välisiä ystävyysuhteita kuin muita ystävyysuhteita.

Vastaaja 149: Tehtävä oli siinä mielessä vaikea, että sukupuoli tai seksuaalinen suuntautuminen ei ole ollut mikään ongelma koko urani aikana minulle tai kenellekään kollegalleni. Emme puhu opiskelijoista sukupuolen mukaan enkä pane mitenkään erikseen merkille luokkani muunsukupuolisia. Heitähän on nykyään paljonkin. Opiskelijatkin ovat lukiossamme niin valveutuneita, ettei asia ole heille mitenkään vaikea.

Vastaaja 152: Joissakin kohtaa olisi hyvä vielä sanallisesti saada täydentää vastauksiaan. Esimerkiksi kysymys tuen sukupuolivähemmistöisiä oppilaita on monitulkintainen. Itse tuen heitä samalla tavalla kuin muitakin ja koen että kaikkia oppilaita tulee kohdella tasavertaisesti eikä ketään tule asettaa eriarvoiseen asemaan, mistään syystä. Ja käytännön asia, että kohdassa missä kysyttiin ikää niin tasakymmenen vastaava ihminen joutuu arpomaan kumman valitsee, koska pystyi valitsemaan kaksi parempi olisi laittaa 20-29, 30-39

Vastaaja 169: Ajattelen, että tytöillä on oikeus olla tyttöjä ja pojilla on oikeus olla poikia eli että biologiassa on vain kaksi sukupuolta. Ymmärrän kuitenkin, että on sukupuolivähemmistöjä ja että heitä ei saa syrjiä ja kaikkia ihmisiä tulee kohdella hyvin. En kuitenkaan halua, että vähemmistön vaatimukset tapahtuvat enemmistön kustannuksella, eli että en saisi kutsua tyttöjä tytöiksi tai poikia pojiksi. Toki, jos joku sukupuolivähemmistöön kuuluva minulle erikseen sanoisi, että ei pidä siitä, että kutsun häntä tytöksi niin sitten en kutsuisi. Ottaisin hänen toiveensa huomioon.

Vastaaja 183: Hei! Oppilaiden sukupuoli tai seksuaalisuus ei keskeinen asia yläkoulussa. Oppilaat kohdataan yksilöinä ja kaikkia tuetaan ja autetaan opiskelussa ja kasvussa nuoriksi aikuisiksi. Oman sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisuuden löytäminen vie aikaa, 13-15-vuotiaan ei vielä tarvitse tietää kuka hän on. Näitä asioita on turha painottaa liikaa murrosiän aikana peruskoulussa. Tärkeintä on kasvattaa suvaitsevaisia ja empatiakykyisiä nuoria, joilla on toimiva moraalinen kompassi.

Vastaaja 195: Minulle sopii hyvin, että ihmiset kuuluvat erilaisiin vähemmistöihin. Mielestäni koulun pitää suhtautua myönteisesti tutkimuksen asiaan. Pitää kuitenkin muistaa, että koulun tavoite ei ole palvella jokaista oppilasta yksilönä. Koulu kasvattaa tulevia kansalaisia, ja jokainen joutuu joustamaan ja ottamaan muut huomioon. Myös muunsukupuolisten, homoseksuaalien ja transsukupuolisten pitää joustaa ja ymmärtää heteroita ja jopa persuja, joihin en itse kuulu.

Vastaaja 196: Koulumaailma ei ole musta-valkoinen. Väitteesi olivat. Kannustan tyttöjä vastaamaan rohkeasti, kannustan myös poikia vastaamaan rohkeasti. Kannustan oppilaitani yksilöinä, joskus poika on se hiljainen ja ujo kun taas tyttö voi olla äänekkäs ja meluisa. Puutun kaikkeen kiusaamiseen, en vain sukupuoli-asioihin liittyvään. Suhtaudun positiivisesti kaikkiin - yritän tehdä niin. Koulumaailman tärkein tehtävä on opettaa oppilaita elämään - taitoja, tietoja, itsensä ja muiden kanssa toimimista. Tärkeimmän tehtävän listasta oli vaikea valita, sillä ne esim sukupuoli-identiteetin tukeminen ja mielenterveyden tukeminen limittyvät yhteen - en voi valita kumpi on tärkeämpää. Nämä taidot ovat tärkeitä kaikille ei vain seksuaalivähemmistöjen oppilaille.

Vastaaja 222: Mielestäni sukupuoliasiat kuuluvat olennaisesti oppilaiden muihin tasa-arvoa koskeviin asioihin kuten esim. uskonto tai ihonväri. kaikkeen kiusaamiseen puututaan olipa se luonteeltaan millaista hyvänsä. Mielestäni sukupuoliisuutta tai sukupuolettomuutta korostetaan nykyään liikaa.

Vastaaja 289: Kohtelen kaikkia oppilaitani samanarvoisesti. En selvitä heidän taustojaan. He saavat itse kertoa, jos haluavat. Kouluissa on paljon erilaisia vähemmistöjä eikä heidän taustallaan ole erityisempää merkitystä koulun toiminnalle. En itse opeta liikuntaa, joten en tiedä pukuhuone- ja suihkukäytännöistä koulussamme. Itse huolehdin oppilaan toiveiden täyttämistä mahdollisuuksien mukaan, kun oppilas toiveen esittää, esim.paniikkihäiriöiselle teen erityisjärjestelyjä.

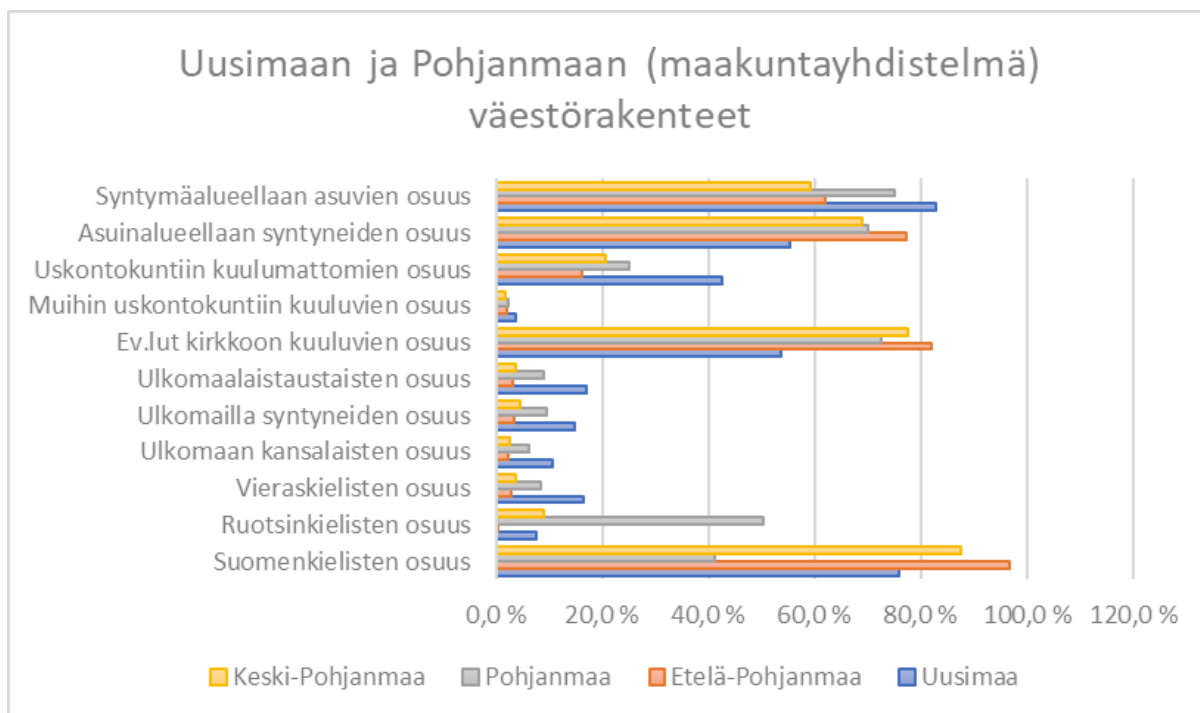
Vastaaja 317: Suhtaudun opiskelijoihin suurella sydämellä ihmisinä. IHMISINÄ. En ajattele heidän suuntautumistaan. Kannustan kannustusta tarvitsevia. Kehotan kaikkia tekemään asioita. Opetan, rohkaisen, innostan ja annan jokaiselle sitä mitä juuri hän tarvitsee. En koe, että ihmisuus muuttuu sukupuoli-identiteetin myötä, saati suhtautumiseni oppilaaseen. Tästä syystä monikin kysymyksesi turhautti. Kannustan kaikkia olemaan äänessä. Autan kaikkia. jne. Huoh.

Vastaaja 337: Kannustan tyttöjä uskaltautumaan olemaan äänessä. * Tuen poikien välisiä ystävyysuhteita ja kannustan heitä keskustelemaan omista murheistaan. * Näihin väittämiin vastaaminen oli vaikeaa, koska tässä ei annettu mahdollisuutta osoittaa että kannustaa kaikkia oppilaita toimimaan samoin.

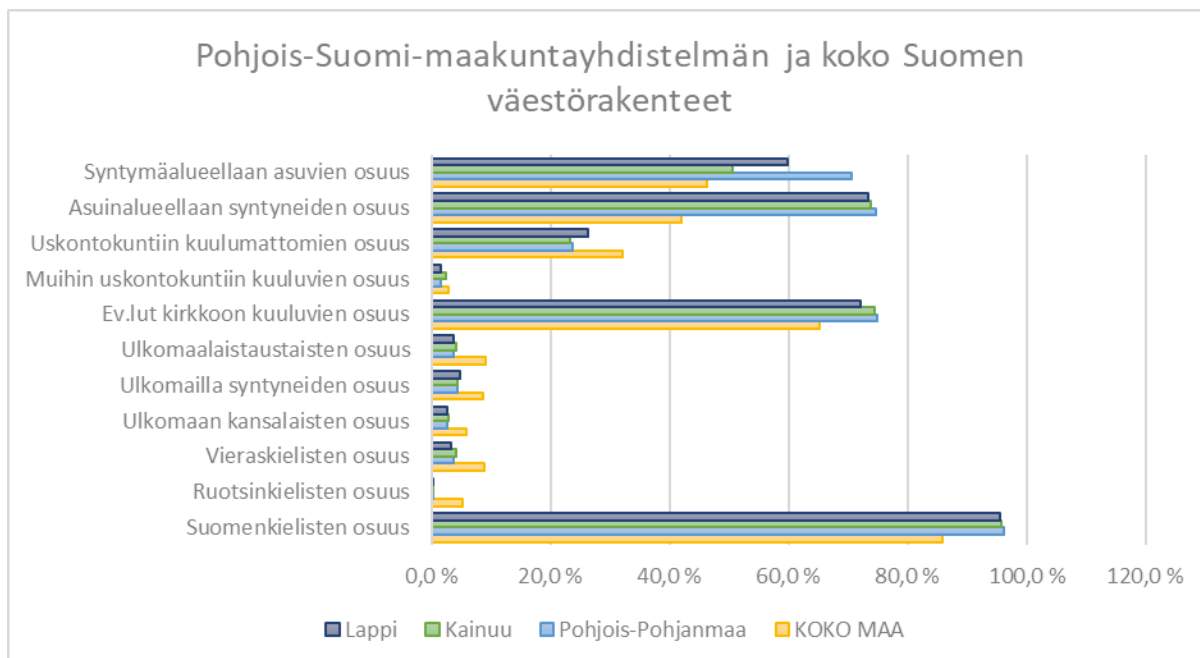
Vastaaja 356: Osa kysymyksistä oli vaikeaa tulkita - tai niihin oli vaikeaa vastata: Kannustan kaikkia olemaan äänessä ja tuen kaikkien välisiä ystävyysuhteita. Koin, että edellistä aihetta koskevat kysymykset noudattivat sukupuolistereotyyppioita, ja itse en ole niitä vastaan, mutta en

myöskään niiden käyttämisen kannalla. Kysymys tuntui ansalta, olisin vastannut niin tai näin, ei mikään vaihtoehto olisi kuvannut juuri sitä mitä ajattelen. En muista mitä koulutuksessani on puhuttu sukupuolitietoisuudesta, varmasti kuitenkin jotakin. Enemmän puhuttiin ihmisen kohtaamisesta ylipäättään. Lisäksi kysymys siitä saavatko oppilaat päättää miten heitä kutsutaan ryhmänä (esimerkkeinä oli mainittu "tytöt", "kaksilahkeiset" jne). Tämä on paljon laajempi kysymys kuin se, että kuka päättää. Kyse on yhdessä sovituista asioista: meidän koulussamme ei käytetä kategorisesti sukupuolittuneita termejä ja opettajat ovat hyvin tietoisia tästä, mutta asiaa myöskin pidetään hankalana: ei haluta loukata ketään, mutta voi olla todella vaikeaa keksiä kiertoilmaisua ryhmälle oppilaita, joka vaikkapa seisoskelee väärässä paikassa. Kaikki oppilaat eivät pidä sanasta "tyypit", eikä kenellekään tule mieleen huudahtaa, että "hei oppilaat" - se voi tarkoittaa ketä tahansa vapaissa tilanteissa, kun oppilaita on pilvin pimein ympärillä. Sama ristiriita on siinä, pitäisikö jokaisen oppilaan virallinen nimi olla julkista tietoa. Mitä tarkoitat sillä? Että annettu, mutta ei omaksi koettu nimi lukee Wilmassa tms järjestelmässä, mutta toivottu kutsunimi on eri? Senkinhän voi Wilmaan ilmoittaa. Oppilaan nimi on se mikä se on siihen asti kunnes nimi vaihdetaan nuoren niin halutessa. Jos oppilas haluaa itseään kutsuttavan toisin, on se täydellisen mahdollista ja jälleen kerran sopimuksen varainen asia - vaatii neuvottelun, tiedottamisen ja asian toteutumisen seuraamista jonkin aikaa.

Liite 29. Uusimaa- ja Pohjanmaa-maakuntayhdistelmien väestörakenteet rinnakkain



Liite 30. Pohjois-Suomi-maakuntayhdistelmän väestörakenne verrattuna koko Suomen väestörakenteeseen



Liite 31. Transoppilaisiin kohdistuneen kiusaamisen havaitseminen ristiintaulukoituna transoppilaan tietämisen kanssa

Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Sanallista kiusaamista * Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Sanallista kiusaamista	En	145	80	225
	Kyllä	95	38	133
Total		240	118	358

Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Fyysistä kiusaamista * Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Fyysistä kiusaamista	En	229	115	344
	Kyllä	11	3	14
Total		240	118	358

Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?: Seksuaalista häirintää * Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?: Seksuaalista häirintää	En	222	116	338
	Kyllä	18	2	20
Total		240	118	358

Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?: Nettikiusaamista * Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?: Nettikiusaamista	En	187	106	293
	Kyllä	53	12	65
Total		240	118	358

**Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Oppilaiden halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan (ei kohdisteta suoraan uhrille, mutta hän on silti kuuloetäisyydellä) *
Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation**

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Oppilaiden halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan (ei kohdisteta suoraan uhrille, mutta hän on silti kuuloetäisyydellä)	En	118	89	207
	Kyllä	122	29	151
Total		240	118	358

**Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Opettajien halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan *
Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön? Crosstabulation**

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:Opettajien halventavaa kielenkäyttöä sukupuolivähemmistöjä kohtaan	En	202	102	304
	Kyllä	38	16	54
Total		240	118	358

Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:En ole havainnut sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista *
Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?
Crosstabulation

Count

		Tiedätkö jonkun oppilaasi/opiskelijasi kuuluvan sukupuolivähemmistöön?		Total
		Kyllä	En	
Millaista sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista olet havainnut / olet kuullut?:En ole havainnut sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista	En ole havainnut	153	51	204
	Olen havainnut	87	67	154
Total		240	118	358

Liite 32. Opettajien kyselyyn jättämät skeptisyyttä ilmaisevat kommentit

Vastaaja 182: Teini-ikäiset tarvitsevat ymmärrystä, tukea ja rohkaisua siihen, että oman itsen kaikenlainen "epäily" ja kuulostelu on sallittua ja ok, se ei heti tarkoita että olisi jotenkin isosti erilainen kuin muut. Toistaalta, nykypäivän teinit kokevat painetta kuulua "erilaisuuden laumaan", jossa jokaisen pitää löytää itsestään jokin "omanlaatuisuutensa" voidakseen kuulua ryhmään. Tämä näkyy lisääntyneinä oman sukupuolen ja seksuaalisuuden "poikkeavana" pitämisenä, vaikka se ei sellaista ole. Nuorena aikuisena ihminen voi alkaa nähdä itsessään aidosti pysyviä rakenteita tai niiden muutostarpeita.

Vastaaja 214: Tämä aihe on varmasti tarpeellinen tutkimusmielessä. Kysymykset olivat kuitenkin idioottimaisen yksinkertaisia, ja tutkimuksen tekijän oma näkökanta paistaa läpi selvästi. Mielestäni kaikki vähemmistöt saavat liikaa julkisuutta, ja lapset/nuoret ovat sekaisin syystä tai toisesta. Kysynkin nyt tutkimuksen tekijältä, miksi omasta mielestäsi lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat viime vuosina nousseet räjähdysmäisesti? Voisiko syynä olla mahdollisesti lasten ja nuorten kokema epävarmuus omasta identiteetistään, on se sitten sukupuoli-identiteetti tai ei? Ne, kenellä on oma sukupuoli hakusessa, on kuitenkin määrältään niin pieni vähemmistö, että miksi tästä aiheesta pitää kaikkien muidenkin tehdä karpäsestä härkänä? Onko mielestäsi väärin se, että suurin osa ihmisistä kuitenkin on tyttöjä ja poikia tai miehiä ja naisia? Me opettajat kohtaamme kaikki oppilaat yksilöinä huolimatta heidän sukupuolestaan.

Vastaaja 219: On harmillista jos Suomessa ollaan luopumassa perinteisistä kristillisistä arvoista.