



**TURUN
YLIOPISTO**

Sukupuolikasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 sekä erityisluokan- ja luokanopettajien käsityksissä

Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos
Pro gradu –tutkielma

Olivia Heinonen
Eveliina Kärnä

21.5.2026
Turku

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

Oppiaine: kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Olivia Heinonen, Eveliina Kärnä

Otsikko: Sukupuolikasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 sekä erityisluokan- ja luokanopettajien käsityksissä

Ohjaaja: Professori Jan Löfström

Sivumäärä: 88 sivua

Päivämäärä: 21.5.2026

Jo kaksikymmentä vuotta sitten on havaittu, että kun opetuksessa käsitellään seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä, ne esitetään vain ohimennen tai korostaen erilaisuutta. Lisäksi nuoret ovat ilmaisseet, että koulujen rakenteet ja toiminta vahvistavat käsitystä sukupuoli-identiteetin ja -ilmaisun kaksijakoisuudesta eli binäärisyydestä. Tässä pro gradu - tutkielmassa tarkasteltiin koulun sukupuolikasvatusta jäsentämällä sitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja haastatteleamalla peruskoulun opettajia heidän käsityksistään sukupuolikasvatuksesta. Sukupuolikasvatuksen käsite nähdään tässä tutkimuksessa konkreettisenä kasvatuksellisenä käytäntönä eli miten sukupuolta käsitellään opetuksessa, koulun arjessa sekä toimintakulttuurissa. Tutkimus toteutettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen.

Tutkimuksen haastatteluaineistot kerättiin joulukuussa 2025 ja tammi-helmikuussa 2026. Haastatteluja pidettiin yhteensä kuusi kappaletta. Haastateltavista kolme oli luokanopettajia ja kolme erityisluokanopettajia. Haastatteluaineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenografista analyysia, jossa tavoitteena oli saada tietoa opettajien käsityksistä sukupuolikasvatuksesta.

Keskeisimmät tutkimustulokset osoittavat, että koulun sukupuolikasvatus rakentuu moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu yksilön näkökulmasta, pedagogisista ratkaisuista, yhteiskunnallista rakenteista ja näiden kaikkien ulottuvuuksien keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Opetussuunnitelman sukupuolikasvatuksen sisällöt olivat jäsennehtävissä neljään ulottuvuuteen. Opetussuunnitelmassa painottui sukupuolikasvatuksen eettinen ulottuvuus, jonka alle kulttuurinen, biologinen sekä psyykkinen ulottuvuus tulkittiin kuuluvan. Opettajien käsitykset sukupuolikasvatuksesta voitiin jakaa puolestaan myös neljään käsityksiä vastaavaan kuvauskategoriaan: sukupuolikasvatus on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää, sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa, sukupuolikasvatus on sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa sekä sukupuolikasvatus on oppilaan identiteetin kehittymisen tukemista.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta on tärkeä pohtia, tulisiko opetussuunnitelmassa huomioida sukupuolikasvatus käsitteenä entistä kattavammin, sekä tulisiko opetussuunnitelmassa käsitellä sukupuolen moninaisuutta konkreettisemmin ja laajemmin. Tämän tutkimuksen aihe tarjoaa ehdotuksia jatkotutkimukselle esimerkiksi haastatteleamalla aiheesta oppilaita tai suurempaa joukkoa opettajia. Sukupuolikasvatusta kouluissa voitaisiin tutkia myös havainnoiden, jotta sen käytänteistä suomalaisissa kouluissa saataisiin eheämpi kuva.

Avainsanat: sukupuolikasvatus, sukupuolitietoinen kasvatus, sukupuoli koulussa, sukupuolen moninaisuus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opettajien käsitykset

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	4
2.1 Sukupuoli käsitteenä	4
2.2 Sukupuolten tasa-arvo koulussa	6
2.3 Sukupuolinormit, sukupuolistereotypiat ja normikriittinen pedagogiikka koulun käytännöissä	9
2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja koulun piilo-opetussuunnitelma	13
2.5 Sukupuolikasvatus ja sukupuolittietoinen opetus peruskouluissa.....	15
3 Tutkimusongelmat.....	23
4 Tutkimuksen menetelmät ja aineisto	25
4.1 Tutkimusaineistona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	25
4.2 Tutkimusaineistona haastattelut	26
4.3 Tutkimuksen analyysit.....	29
4.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysi	29
4.3.2 Haastattelujen fenomenografinen analyysi	31
4.4 Tutkimuksen eettisyys.....	32
5 Tulokset.....	34
5.1 Sukupuolikasvatuksen ulottuvuuksien jäsentyminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	34
5.1.1 Sukupuolikasvatus biologisesta näkökulmasta	35
5.1.2 Sukupuolikasvatus eettisestä näkökulmasta	37
5.1.3 Sukupuolikasvatus kulttuurisesta näkökulmasta	39
5.1.4 Sukupuolikasvatus psyykkisestä näkökulmasta.....	41
5.2 Erityisluokan- ja luokanopettajien käsitykset koulun sukupuolikasvatuksesta...42	42
5.2.1 Sukupuolikasvatus on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää	44
5.2.2 Sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa	45
5.2.3 Sukupuolikasvatus on sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa.....	49
5.2.4 Sukupuolikasvatus on oppilaan identiteetin kehittymisen tukemista	52
6 Pohdinta	54
6.1 Sukupuolikasvatuksen tavoitteena ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.....	55
6.2 Sukupuolikasvatuksen pyrkimyksenä on sukupuolinormien – ja stereotypioiden purkaminen	56

6.3 Opettajan sensitiivisyys ja lapsilähtöinen toimintatapa ovat osa sukupuolikasvatusta	58
6.4 Sukupuolikasvatus oppilaan identiteetin tukipilarina	59
6.5 Sukupuolikasvatuksen yhteiskunnallinen ja yksilöllinen ulottuvuus	60
6.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	61
6.7 Ehdotukset jatkotutkimukselle ja kehitysideat	64
Lähteet.....	66
Liitteet.....	78
Liite 1 Haastattelurunko	78
Liite 2 Haastattelukutsu.....	81
Liite 3 Tietosuojailmoitus	82

1 Johdanto

Jo kaksikymmentä vuotta sitten seksuaali- ja sukupuolikasvatusta koskevassa selvityksessä kävi ilmi, että kun opetuksessa käsitellään seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä, ne esitetään vain ohimennen tai korostaen erilaisuutta (Lehtonen, 2003, 65–71). Yhä edelleen koulutuksen rooli sukupuolten tasa-arvon edistäjänä, seksuaalisen ja sukupuolen moninaisuuden ymmärtäjänä kulkee jäljessä suhteessa nuorten asenteisiin. Esimerkiksi Braggsin ja kumppaneiden (2018, 420, 431) australialaisnuorten haastattelututkimus osoittaa, että monilla nuorilla on laajentunut sukupuoli-identiteetin ilmaisun sanavarasto, he omaavat kriittistä refleksiivisyyttä omasta asemastaan ja heillä on periaatteellisia sitoumuksia sukupuolten tasa-arvoon, sukupuolten monimuotoisuuteen ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen oikeuksiin.

On tärkeää myös huomioida, että sukupuoleltaan moninaiset oppilaat voivat havainnoida muita oppilaita tarkemmin opettajien sukupuolittuneita käytänteitä, ovat tietoisempia transfobisesta kielenkäytöstä ja kokevat kouluympäristön myös olevan vihamielisempi sukupuolen moninaisuutta kohtaan (Ullman & Ferfolja 2016, 285). Lisäksi nuorten kokemusten mukaan koulujen rakenteet ja toiminta vahvistavat käsitystä sukupuoli-identiteetin ja -ilmaisun kaksijakoisuudesta eli binäärisyydestä (Braggs ym., 2018, 430–431).

Kouluilla on todellisuudessa merkittävä rooli kulttuurin hallitsevien arvojen opettamisessa ja vahvistamisessa (Meyer, 2019, 222), minkä takia tutkimuksessa on päädytty tarkastelemaan tutkimustavoitetta kahdesta eri näkökulmasta: analysoimalla sukupuolikasvatuksen sisältöjä vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS) ja haastatteleamalla alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajia heidän käsityksistään koulun sukupuolikasvatuksesta. Keskeisenä tätä tutkimusta kantavana teemana on se, miten sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä sukupuolen moninaisuus otetaan huomioon niin opetussuunnitelman sisällöissä kuin koulujen arjessa opettajien käsitysten mukaan.

Perusopetuslakiin nojaten perusopetuksen tulisi edistää tasa-arvoa ja turvata yhdenvertaisuutta koulutuksessa (21.8.1998/628, 2§) ja opetuksen tulisi

perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista (Opetushallitus, 2014, 27). Sukupuolitietoisessa opetuksessa tunnistetaan yhteiskunnalliset ja kulttuuriset sukupuolittavat rakenteet ja lisäksi niitä pyritään purkamaan opetuksessa. Sukupuolitietoinen opetus sisältää myös sukupuolen moninaisuuden tunnistamisen, kunnioittamisen ja siitä opettamisen. (Opetushallitus 2014; Jääskeläinen ym. 2015.) Suomalaiset nuoret kuitenkin kokevat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä koskevan opetuksen puuttuvan opetussuunnitelmasta, eikä heidän mukaansa niitä koskevat aiheet ole esillä tarpeeksi opetuksessa ja oppimateriaaleissa. (Lehtonen, 2023, 278; Valaskivi & Alasuutari, 2024, 8–9). Opetuksen uupuminen sukupuolen moninaisuudesta sekä binääristä eli kaksijakoista sukupuolijaottelua vahvistavat käytänteet voivat osaltaan hidastaa ja hankaloittaa lasten ja nuorten oman sukupuolikokemuksen määrittelyä ja ymmärtämistä (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 13).

Yhä useampi sateenkaarinuori kokee pystyvänsä olemaan avoimempia omasta identiteetistään koulukavereille tai koulun henkilökunnalle, mutta kaikkien sateenkaarinuorten kohdalla tämä kokemus ei kuitenkaan päde (Majlander ym., 2026, 11; Lehtonen, 2018, 128–129). Seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuuden sisällyttämisen opetussuunnitelmiin on olennaista ja tärkeää, sillä sen on tutkittu myös olevan yhteydessä lisääntyneeseen turvallisuuden tunteeseen ja kiusaamisen vähentymiseen koulussa (Snapp ym., 2015, 592).

Viime vuosikymmenien aikana Suomessa onkin toteutettu monia hankkeita, joiden tavoitteena on ollut kehittää sukupuolten tasa-arvoa koulutuksessa, mutta ilman kestäviä tuloksia (esim. Brunila, 2009, 173). Toisekseen suomalaisen opettajankoulutuksen korkeasta laadusta huolimatta, yliopistot eivät kykene kouluttamaan opettajia ehkäisemään heteronormatiivisuutta, jakamaan tietoa sukupuolen moninaisuudesta ja tekemään koulutuksesta turvallista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluville lapsille ja nuorille (Lehtonen, 2023, 276). Valaskiven ja Alasuutarin (2024) tutkimuksessa sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten aikuisten haastatteluissa ilmeni, että heidän kokemusten mukaan tyttöjä ja poikia kasvatetaan koulussa eri tavoin ja binäärisen sukupuolijaottelun ”ulkopuolelle jääviä” oppilaita ei tunnisteta kouluissa. Siispä tämä havainto on ristiriidassa koulujen tasa-

arvotavoitteiden kanssa, jos koulujen käytänteet todellisuudessa kasvattavat lapsia ja nuoria heidän oletetun sukupuolensa mukaan. (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 7–8.)

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tässä pääluvussa avataan tutkimuksen keskeinen teoreettinen viitekehys.

Teoriaosiossa avataan alaluvuissa keskeiset sukupuolen, sukupuolinormien ja –stereotyyppien ja sukupuolten tasa-arvon käsitteet koulukontekstissa. Lisäksi käsitellään myös opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman käsitteet ja lopuksi avataan vielä koulujen sukupuolikasvatuksen ja suomalaisissa kouluissa käytettävän sukupuolitietoisuuden opetuksen käsitteet omissa alaluvuissaan.

2.1 Sukupuoli käsitteenä

Sukupuoli saatetaan nähdä usein arkiajattelussa itsestäänselvytenä, joka jakautuu binäärisesti joko naisiin ja miehiin tai tyttöihin ja poikiin, vaikka käytännössä sukupuolen käsitettä ei voida määritellä ainoastaan kaksijakoisesti. (Connell, & Pearse, 2015, 14, 18), sillä kaksijakoisessa eli binäärisessä sukupuolen jaottelussa ei oteta huomioon sukupuoli-identiteettien monimuotoisuutta (Lindqvist ym., 2021, 332). Laajemmin määriteltynä sukupuoli (*gender*) on ajan, paikan ja eri käsitysten mukaan muuttuva historiallinen käsite (Butler, 2011, xii; Rossi, 2010, 23), joka voidaan ymmärtää yksilöihin liittyvinä ominaisuuksina, mutta myös erilaisina sosiaalisina suhteina ja kulttuurisena ilmiönä yhteiskunnassa (Butler, 2006, 22; Rossi, 2010, 21–22).

Sukupuolta voidaan tarkastella myös esimerkiksi neljän eri näkökulman avulla: fysiologisten ominaisuuksien, yksilön määrittelemän sukupuoli-identiteetin, juridisen sukupuolen ja sukupuolen ilmaisun kautta (Lindqvist ym., 2021, 341). Ihmisoikeus- ja kansalaisjärjestö Seta ry määrittelee sukupuolen puolestaan yhdeksi kategoriaksi, jolla ihmistä voidaan luokitella ja juridiseksi määreeksi. Sukupuoli voidaan määritellä myös geneettisten, kehityksellisten, hormonaalisten, fysiologisten, psykologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ominaisuuksien muodostamaksi jatkumoksi, joka voi olla monelle tärkeä identiteetti. (Seta ry, n.d.)

Vilkan (2010) kirjassa ihmisen biologinen sukupuoli (*sex*) määritellään muodostuvan geneettisestä, anatomisesta ja hormonaalisesta osa-alueesta. Geneettinen sukupuoli muodostuu sukusoluista, eli siittiösoluista ja munasoluista ja niiden mukana lapsi saa sukukromosomit. Anatomiseen sukupuoleen lukeutuu ulkoiset ja sisäiset rakenteelliset

ominaisuudet eli sukurauhaset. Ihmisen testosteronin, estrogeenin ja progesteronin suhde kehossa on yhteydessä myös biologiseen sukupuoleen. (Vilkka, 2010, 17–18.)

Jos syntymässä määritelty sukupuoli vastaa yksilön koettua sukupuolta, eikä hän koe ristiriitaa sukupuolestaan, voidaan silloin henkilöstä käyttää käsitettä cissukupuolinen (Seta ry, n.d.). Sukupuolivähemmistöön katsotaan puolestaan kuuluvan mm.

intersukupuoliset, transsukupuoliset ja muunsukupuoliset ihmiset, joiden biologinen, sosiaalinen tai koettu sukupuoli eivät ole keskenään yhdenmukaisia. (Alanko, 2014, 6). Seuraavaksi avataan vielä edellä mainittuja sukupuolen määritelmiä.

Intersukupuolisuus tarkoittaa sitä, että ihminen ei ole kehollisilta ominaisuuksiltaan yksioikoisesti sitä, mitä miehen tai naisen ajatellaan olevan esimerkiksi genitaaleiltaan ja kromosomeiltaan (Vilkka, 2010, 26; Ristkari ym., 2018). Transsukupuolinen ihminen ei tunne omakseen sukupuolta, joksi hänet on syntymässä määritetty (Vilkka, 2010, 29).

Muunsukupuolisuus voidaan ymmärtää sukupuoli-identiteettinä, joka ei ole yksiselitteisesti miehen tai naisen identiteetti vaan mahdollisesti niiden yhdistelmä tai jotain muuta. Muunsukupuolisuutta voidaan käyttää myös muille ei-binäärisille sukupuolen määritelmille. Kaikkiin sukupuolen moninaisiin ilmentymiin voidaan viitata käsitteellä sukupuoli (tai sukupuolten) moninaisuus, joka sisältää sekä sukupuolivähemmistöt että –enemmistöt. (Seta ry, n.d.) Tässä tutkimuksessa sukupuoli käsitteenä nähdään nimenomaan sen moninaisuuden näkökulmasta.

Sukupuoli on kuitenkin paljon muutakin kuin sen biologinen ulottuvuus, kuten jo aiemmin esitellyistä sukupuolen määritelmistä voidaan huomata. Simone De Beauvoirin (1949/1999) mukaan sukupuoleen ei synnytä vaan ihminen tulee sukupuoliseksi, mikä kuvaa sosiaalisen sukupuolen käsitettä. Sosiaalisen sukupuolen käsite (*gender*) käsittää sisälleen sukupuolen kokemuksellisen, persoonalliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja juridiset ominaisuudet (Vilkka, 2010, 18). Tässä tutkimuksessa sukupuoli (*gender*) ymmärretään ja sitä käsitellään sosiaalisesti rakentuneena käsitteenä, mukaillen Simone De Beauvoirin (1949/1999) sekä Judith Butlerin (1990) määritelmää sukupuolesta.

Judith Butler määrittelee sukupuolen sosiaaliseksi rakenteeksi eli konstruktioksi.

Sukupuoli sosiaalisena rakenteena tarkoittaa, että siihen, miten ominaisuutemme ja

tekomme omaksutaan, vaikuttaa merkittävästi se, miten ympäröivät ihmiset ymmärtävät ne. Sukupuolen ilmentäminen tapahtuu siis Butlerin mukaan sukupuolittuneiden normien ja roolien mukaisesti. Se, miten meistä vähitellen tulee ”naisellisia” tai ”maskuliinisia”, perustuu muiden reaktioihin ja odotuksiin.

Sukupuolta tuotetaan yhteiskunnassamme jatkuvasti, ja sukupuolen käsitettä voidaan käyttää verbin tavoin: ihmiset suorittavat sukupuolirooleja ja ovat sukupuolittuneita. (Butler, 1990.) Hil Malatino (2015) toteaa kirjassaan, että sukupuolen performatiivisuutta eli sukupuolen tuottamisen ilmentymistä pitäisi opetuksessa käsitellä ymmärtäen sen tiivis yhteys yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja normeihin. Ei siis riitä, että sukupuoli ymmärretään pinnallisena käsitteenä, vaan sitä tulee tarkastella laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. (Malatino, 2015, 405.)

2.2 Sukupuolten tasa-arvo koulussa

Suomessa tasa-arvolaki velvoittaa oppilaitoksia takaamaan jokaiselle samat mahdollisuudet koulutukseen sukupuolesta riippumatta. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (2014/1329, 1§) on asetettu Suomessa vuonna 1986, jonka tarkoituksena on pyrkiä estämään sukupuoleen, sukupuolen ilmaisuun ja sukupuoli-identiteettiin liittyvää syrjintää. Tasa-arvolain mukaan viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien tai muiden opetusta järjestävien tahojen on huolehdittava koulutuksessa, opetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa, että tytöille ja pojille, sekä naisille ja miehille taataan yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja tasa-arvoa edistettäisiin myös koulutuksen käytännöissä (101/2023, 5§).

Vuonna 2014 tasa-arvolakiin on ensimmäisen kerran kirjattu erikseen pykälä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvan syrjinnän tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta ennaltaehkäisystä (101/2023, 6 c§). Tasa-arvolain lisäksi Suomessa on laadittu tasa-arvon edistämiseksi myös yhdenvertaisuuslaki vuonna 2014, joka velvoittaa opetuksen järjestäjiä, sekä oppilaitoksia edistämään ihmisryhmien välistä yhdenvertaisuutta, sekä ryhtymään tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi (Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325, 6§).

Tasa-arvon edistämiseksi koulutuksen järjestäjän tulee laatia tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma yhdessä henkilökunnan, oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma sisältää oppilaitoksen tasa-arvotilanteen selvityksen, olennaiset toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi ja aikaisemman tasa-arvosuunnitelman toimenpiteiden toteuttamisen ja tuloksien arvioinnin. (1329/2014, 5a§) Suunnitelma tulee laatia jokaisessa koulussa erikseen ja se voi olla voimassa enintään kolme vuotta kerrallaan (1329/2014, 5a§).

Suomessa on tehty monia projekteja vuosikymmenien aikana, joiden tavoitteena on ollut sukupuolten tasa-arvon kehittäminen koulutuksessa, mutta ilman kestäviä tuloksia (esim. Brunila, 2009, 173). Suomalaiset yliopistot eivät ole myöskään pystyneet kouluttamaan opettajia ehkäisemään oppilaitoksissa heteronormatiivisuutta, antamaan tietoa sukupuolen moninaisuudesta, eivätkä luomaan koulutuksesta turvallista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluville lapsille ja nuorille (Lehtonen, 2023, 276).

Lisäksi tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta kouluissa saatetaan siis silti tiedostamattomasti vahvistaa binääristä sukupuolijaottelua toteuttamalla sukupuolittuneita käytänteitä. Koulun sukupuolittuneisiin rakenteisiin lukeutuvat odotukset siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat ja miten heitä kohdellaan koulussa, mutta myös oletus siitä, että jokainen oppilas voitaisiin yksiselitteisesti jakaa vain tyttöihin ja poikiin. (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 16.) Gråsténin ja kumppaneiden (2022) kyselytutkimuksessa selvitettiin opetuksen tehokkuusprofiilien lisäksi eri koulutusasteilla työskentelevien suomalaisten liikunnanopettajien uskomuksia tasa-arvosta ja sukupuolten välisistä ennakkoluuloista. Tutkimuksessa havaittiin, että pidemmällä opetuskokemuksella oli yhteys suurempaan sukupuolten väliseen syrjintään (Gråstén ym., 2022, 246.)

Suomalaisen tutkimuskontekstin ulkopuolella, espanjalaisessa tutkimuksessa selvitettiin opettajaksi opiskelevien uskomuksia ja valmiuksia toteuttaa sukupuolten tasa-arvoa edistäviä käytäntöjä valmistumisen jälkeen. Opiskelijat arvioivat omat valmiutensa suhteellisen korkeaksi suhteessa heidän vähäiseen opetuskokemukseensa, mutta tutkimustulokset voivat tosin viitata myös

opettajaopiskelijoiden epärealistisiin käsityksiin heidän todellisista kyvyistään. (Miralles-Cardona ym., 2022, 379, 394.) Lisäksi kahdeksan espanjalaisen perusopetuksen opettajan haastatteluissa, jokainen opettajista oli tyytymätön koulujen riittämättömiin tasa-arvostrategioihin, ja he vaativatkin lisää koulutusta ja työkaluja syvälle juurtuneiden yhteiskunnallisten rakenteiden kitkemiseksi (Latorre-Coscolluela ym., 2022, 200).

Pietiläisen ja kumppaneiden (2025, 69) tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmien tuntemista. Koululaiset ja opiskelijat ovat edelleen melko epätietoisia tasa-arvosuunnitelmista. Epätietoisuus voi kieliä siitä, että oppilaitoksissa ei ole toteutettu tasa-arvosuunnitelmia, oppilas- tai opiskelijakuntaa ei olla osallistettu niiden laatimiseen tai niistä ei viestitä tarpeenmukaisesti. Toisaalta koululaisten ja opiskelijoiden epätietoisuus voi merkitä sitä, että he eivät ole tietoisia oppilaitosten tasa-arvotoimien yhteydestä tasa-arvosuunnitelmaan. Epätasa-arvoisuus oppilaitoksissa ilmenee tutkimuksessa myös siten, että naisista lähes kolmannes ja miehistä, joka kymmenes kertoi kokeneensa sukupuoleen liittyvää väheksymistä koulu- tai opiskeluympäristössä. (Pietiläinen ym., 2025, 69.)

Australialaisessa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten haastattelututkimuksessa kävi ilmi, että opettajien positiivinen suhtautuminen sukupuolen moninaisuuteen oli yhteydessä sukupuoleltaan moninaisten nuorten tunteeseen yhteydestä kouluympäristöönsä (Ullman & Ferfolja, 2016, 276). Samassa tutkimuksessa lähes 70 prosenttia sukupuolivähemmistöön kuuluvista nuorista ilmoitti, että heidän opettajansa eivät olleet ”koskaan” tai ”melkein koskaan” suhtautuneet positiivisesti sukupuolivähemmistöön kuuluviin oppilaisiin. Tämä näyttää kuvaavan luokkahuoneen näkymättömyyden kulttuuria ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden sosiaalista stressiä. (Ullman & Ferfolja, 2016, 285–286.)

Myös Suomessa on saatu samankaltaisia tutkimustuloksia: Kouluterveyskyselyn mukaan erityisesti sukupuolivähemmistöihin lukeutuvat nuoret pitävät opiskelusta muita nuoria vähemmän ja kokevat saaneensa myös hieman harvemmin huomioivaa ja tasavertaista kohtaamista opettajalta kuin muut nuoret. Lisäksi sateenkaarinuoret

kokevat olevansa huomattavasti harvemmin osana kouluyhteisöä verrattuna muihin nuoriin. (Jokela ym., 2019, 28.)

Suomalainen kouluterveyskysely tuo esiin, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret raportoivat huomattavasti enemmän haasteita terveydessään ja hyvinvoinnissaan muihin vertaisiinsa nähden. Lisäksi he raportoivat monenlaisia opiskeluun ja kouluarkeen liittyviä haasteita, kuten kiusaamista ja yksinäisyyden kokemusta ja koulu-uupumusta. (Jokela ym., 2019, 1, 27; Majlander ym., 2026, 11).

Sukupuolten tasa-arvo tarkastelu ainoastaan sukupuolen näkökulmasta saattaa jäädä riittämättömäksi, mikäli ei huomioida muita yksilön asemaan vaikuttavia tekijöitä, jotka risteävät sukupuolen kanssa. Sukupuolten tasa-arvon tarkastelua voidaan vielä syventää intersektionaalisen näkökulman kautta. Intersektionaalisuus yhdistetään Kimberle Crenshawn työhön, jossa hän esitti kuinka sukupuoleen ja etnisyyteen perustuva syrjintä, eivät ole toisistaan irrallisia vaan sitoutuvat toisiinsa ja muodostavat moninaisia kokemuksia eriarvoisuudesta ja syrjinnästä (Crenshawn, 1991). Intersektionaalisuus huomioi siis sen, että sukupuoli kietoutuu yhteen muiden tekijöiden kuten etnisyyden, sosioekonomisen taustan ja toimintakyvyn kanssa, muodostaen moninaisia, keskenään erilaisia kokemuksia koulussa.

2.3 Sukupuolinormit, sukupuolistereotyytiat ja normikriittinen pedagogiikka koulun käytännöissä

Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan yhteiskunnassa muodostuneita ja vallitsevia sääntöjä, joita yhteiskunnan jäsenet noudattavat ilman virallisia lakeja (Cialdini & Trost, 1998, 152). Conrad ja Schneider (1992, 7) huomauttavat kirjassaan, että itse yhteiskunta ei muodosta sosiaalisia normeja vaan yksilöiden kollektiivinen toiminta aiheuttaa normien muodostumisen. Sosiaalisia normeja voidaan tarkastella myös sukupuolen näkökulmasta, eli sukupuolinormien kautta. Sukupuolinormit omaavat siis samanlaisia piirteitä kuin yhteiskunnassa vallitsevat muut sosiaaliset normit (Mahalik ym., 2005, 417).

Sukupuolinormien tuottamista ja niiden jatkuvuutta voidaan selittää myös Banduran (1977, 22, 24) sosiaalisen oppimisen teorialla: Sosiaalisen oppimisen teoriassa lasten

selitetään oppivan havainnoimalla, jonka yhteydessä heille myös muodostuu symbolisia representaatioita eri tilanteissa toimimisesta. Tämän mallioppimisen kautta voidaan selittää myös sukupuolikäsityksien siirtymistä lapsille. Sukupuolille tyypillisen käyttäytymisen toistuva mallintaminen esimerkiksi kotona ja kouluissa toimii keskeisenä “sukupuoliroolitietoa” välittävänä tekijänä. (Bussey & Bandura, 1999, 688.)

Nuorten kokemusten mukaan koulujen rakenteet ja toiminta vahvistavat käsitystä sukupuoli-identiteetin ja -ilmaisun kaksijakoisuudesta eli binäärisyydestä (Braggs ym., 2018, 430–431). Näitä binääristä jaottelua vahvistavia rakenteita kutsutaan myös sukupuolittuneiksi rakenteiksi, jotka ovat esimerkiksi odotuksia siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat ja miten heitä kohdellaan koulussa sekä se, että koulun oppilaat voidaan jakaa kahteen ryhmään: tyttöihin ja poikiin (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 16).

Sukupuolinormien ja stereotyyppien tarkasteleminen muodostaakin keskeisen näkökulman tämän tutkimuksen kannalta, sillä se osoittaa, että sukupuoli rakentuu koulussa arjen käytänteissä ja vuorovaikutuksessa.

Koulussa ja opetuksessa normeja ja stereotyyppioita purkamista voidaan lähestyä normikriittisen pedagogiikan kautta, joka on esimerkiksi Ruotsissa vakiintunut pedagoginen lähestymistapa (Björkman ym., 2021). Ruotsissa erityisesti Bromseth ja Darj (2010) ovat yhdistäneet queer-teoriaa, kriittistä pedagogiikkaa sekä intersektionaalista tutkimusta normikriittiseksi pedagogiikaksi. Queer-teoria pohjautuu esimerkiksi feministiseen teoriaan ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä koskeviin tutkimuksiin, mutta menee vielä niitä pidemmälle tutkiakseen identiteettien, seksuaalisen käyttäytymisen ja poikkeavan käyttäytymisen sosiaalista rakentumista sekä niiden etuoikeuttamista tai kieltämistä, samoin kuin tällaisiin rakenteisiin liittyviä luokitteluja ja ideologioita (Cohen ym., 2018, 63). Normikriittisessä pedagogiikassa olennaista sukupuolen kannalta on Judith Butlerin (1990) ajatus sukupuolen performatiivisuudesta ja siitä, että sukupuoli rakentuu toistuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sukupuolinormit eivät siis ole luonnollisia, vaan kulttuurisesti syntyviä ja ne ovat muutettavissa, eivät pysyviä: Tämä käsitys puolestaan avaa mahdollisuuksia tarkastella koulua paikkana, jossa sukupuolinormeja tuotetaan ja toistetaan (Butler, 1990).

Normikriittinen pedagogiikka nojaa paljon Kevin Kumashiron (2002) *antioppressive education*– lähestymistapaan (Björkman ym., 2021, 183). Kumashiro (2002, 31) kuvaa neljä erilaista tapaa, joilla oppilaitokset Yhdysvalloissa ovat pyrkineet vähentämään ja haastamaan koulutuksessa olevaa sortoa. Nämä neljä lähestymistapaa ovat: opetusta toisille, opetusta toisista, opetus, jossa tarkastellaan kriittisesti etuoikeuksia ja toiseuttamista ja opetus, joka pyrkii muuttamaan yhteiskuntaa sekä oppilaita.

Sanalla “toinen” Kumashiro (2002) viittaa niihin, jotka joutuvat syrjityksi koulutuksessa ja yhteiskunnassa etnisyyden, sosioekonomisen taustan, sukupuolen tai seksuaalisuuden vuoksi. Toiseus ja toiseuttaminen määritellään tutkimuskirjallisuudessa myös siten, millä tavoin joku tai jokin “normaalista” eriävä ymmärretään normaalia vähempiarvoisena asiana ja kuvastaa täten myös valtasuhdetta. Toiseus ja toiseuttaminen voivat ilmetä myös sukupuolen tarkastelussa esimerkiksi oletusten ja stereotyyppisten käsitysten kautta. (Löytty, 2005, 8–9.) Opetus, joka tarkastelee kriittisesti etuoikeuksia ja toiseuttamista, sekä opetus, joka muuttaa oppilaita ja yhteiskuntaa ovat niitä lähestymistapoja, jotka ovat inspiroineet normikriittisen pedagogiikan syntymistä ja muokkautumista (Björkman ym., 2021, 183).

Suomalaisessa kontekstissa normikriittistä pedagogiikkaa on tutkittu ilmiönä, eikä niinkään vakiintuneena käsitteenä. Tutkimus on kohdistunut esimerkiksi sukupuolinormien ja stereotyyppien tarkasteluun koulun arjessa (esim.: Lahelma & Gordon, 1997; Lahelma, 2023). Näissä tutkimuksissa on osoitettu, että koulun arkiset käytänteet ja vuorovaikutus toistavat ja tuottavat sukupuolittuneita normeja. Lisäksi opetussuunnitelma dokumentteja on analysoitu tasa-arvon ja sukupuolen näkökulmista, jolloin esiin nousee miten sukupuolen normit, ja tasa-arvon diskurssi rakentuvat instituutionaalisella tasolla (Myyry, 2020), sekä miten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden oikeudelliset normit ilmenevät opetussuunnitelman perusteissa (Pynnönen ym, 2022).

Lahelman (2023, 267) mukaan sekä tuoreet että vanhemmat tutkimukset viittaavat koulun sukupuolittuneisiin ja heteronormatiivisiin prosesseihin, sisältöihin ja oppimateriaaleihin sekä opettajien puutteelliseen sukupuolitietoisuuteen. Lahelma (2023) kirjoittaa myös, että tyypilliset kulttuuriset mielikuvat niin tytöistä, pojista tai

sukupuolesta ylipäättään toistuvat koululaitoksen käytännöissä ja prosesseissa esimerkiksi oppikirjoissa ja opettajien käsityksissä. Kouluissa ei myöskään ole yleensä aktiivista sukupuolten tasa-arvopolitiikkaa, jolla torjuttaisiin niitä stereotypioita, joita lapset kohtaavat koulun ulkopuolella. (Lahelma, 2023, 259–260.)

Seuraavaksi tarkastellaan sukupuolinormien ja -stereotypioita koulussa niin suomalaisen kuin kansainvälisen tutkimuksen kontekstissa. Desselin ja kumppaneiden yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan opettajilla on tärkeä rooli opiskelijoiden kokemusten muokkaamisessa heteronormatiivisuuden ja binääristen sukupuolinormien suhteen koulussa, etenkin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten kohdalla (Dessel ym., 2017, 136).

Espanjassa on tutkittu paljon erityisesti tyttöjen ja poikien sekä naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ja sukupuolistereotypioita eri näkökulmista. Ensinnä lasten omaksumia sukupuolistereotypioita on tutkittu 149 espanjalaisella 4–9-vuotiailla lapsilla. Tutkimuksen tulokset vahvistivat, että jo varhaisesta iästä lähtien tutkimuksen osallistujat olivat sisäistäneet sukupuolen mallit, joita he selvästi käyttävät määrittäessään henkilökohtaisia ominaisuuksia tai ammatillisia rooleja ja etenkin määriteltäessä maskuliinisia ominaisuuksia. (Solbes–Canales, ym. 2020, 1, 9.)

Sukupuolistereotypioita on tutkittu myös opettajaopiskelijoiden kontekstissa, missä havaittiin, että perinteiset sukupuolistereotypiat miehistä ja naisista ovat edelleen voimissaan, huolimatta Espanjan vuodesta 2004 voimaan astuneesta laaja-alaisesta tasa-arvolainsäädännöstä (Merma–Molina ym., 2022, 1112, 1124).

Sukupuolistereotypioita koulun kontekstissa on tutkittu myös oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta Suomessa. Esimerkiksi yhdessä tuoreessa oppilaitoksia koskevassa tutkimuksessa osa opiskelijoista koki, että opetuksessa esiintyy sukupuoli stereotypioihin perustuvia oletuksia. Opiskelijoiden mielestä myös oppimateriaaleista välittyi oletuksia, siitä millaisia eri sukupuolten edustajien pitäisi olla. Toisaalta oppimateriaaleissa havaittuja stereotypioita ilmeni vähemmän kuin vuonna 2017. Sukupuolia, seksuaalivähemmistöjä ja sateenkaariperheitä ei käsitellä juuri ollenkaan oppilaitoksen opetuksessa tai oppimateriaaleissa opiskelijoista naisista 28 prosentin ja miehistä 38 prosentin mukaan. (Pietiläinen ym., 2025, 62).

2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja koulun piilo-opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman luominen on osa poliittista päätöksentekoa (Lappalainen & Lahelma, 2016, 654). Opetussuunnitelmateoriassa erityisesti Michael W. Apple (2004) on esittänyt, että opetussuunnitelma on ideologian ja poliittisen vallan väline, joka määrittelee, millainen tieto on arvokasta ja mitä arvoja koulutus välittää.

Opetussuunnitelma ei siis ole neutraali asiakirja, vaan se reflektoi yhteiskunnan valtasuhteita ja vallitsevaa ideologiaa.

Yleisesti opetussuunnitelmalle on olemassa monia eri määritelmiä ja sitä voidaan tarkastella monella eri tasolla. Opetussuunnitelmateoriassa puhutaan yleensä suunnitellusta (*intended*), toteutuneesta (*enacted*) ja koetusta (*received*) opetussuunnitelmasta. Suunnitelulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan asiakirjoja, kuten esimerkiksi Suomalaisten koulujen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Toteutunut opetussuunnitelma (*enacted*) puolestaan tarkoittaa, sitä mitä opetuksessa oikeasti tapahtuu eli opettajan erilaisia pedagogisia ja sisällöllisiä ratkaisuja. Koetulla opetussuunnitelmalla viitataan siihen, miten oppilaat kokevat opetuksen. (Kelly, 2009, 11.)

Opetussuunnitelmien käsitemaailmaan liittyy myös piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelman käsitteellä tarkoitetaan puolestaan koulun arjessa välittyviä arvoja ja normeja mitä ei ole kirjattu viralliseen opetussuunnitelmaan (Kelly, 2009, 10). Applen mukaan (2004, 78–79) piilo-opetussuunnitelma tarkoitetaan niitä koulun arjen käytäntöjä ja rakenteita, jotka välittävät yhteiskunnallisia arvoja ja erilaisia valtasuhteita mitä ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa kaikkiin opetussuunnitelman tasoihin, mutta erityisesti toteutunut opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä kummatkin syntyvät koulussa opetustilanteissa ja arjen käytänteissä. Esimerkiksi sukupuoleen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien stereotyyppien on havaittu välittyvän ja säilyvän nimenomaan piilo-opetussuunnitelman kautta koulussa (Sánchez-Torrejón ym., 2025, 13).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisissa kouluissa toteutettavia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Suomessa perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden päätehtävänä on pitää yllä koulutuksen laatua ja tasa-arvon toteutumista sekä perustaa hyvät lähtökohdat oppilaiden oppimisen lisäksi myös kasvulle ja kehitykselle (Opetushallitus, 2014, 7). Opetushallitus asettaa opetussuunnitelman perusteet, jotka toimivat perustana paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle (Vitikka & Rissanen, 2019, 224). Perusopetuslaki (1998/628, 15§) velvoittaa opetuksen järjestäjiä laatimaan paikallisen opetussuunnitelman.

Suomalaisten peruskoulujen opetussuunnitelman perusteita on julkaistu yhteensä neljä, joista viimeisin nykyisin käytössä oleva on ilmestynyt vuonna 2014 ja otettu käyttöön vuonna 2016. Sen jälkeen siihen on tehty ja tehdään tarpeen mukaan muutoksia ja täydennyksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on jaettu erilaisiin opetuksen järjestämisestä koskeviin osa-alueisiin, laaja-alaisiin tavoitteisiin ja erikseen vuosiluokittain eriteltyihin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014).

Kansalliseen yhdenmukaisuuteen pyritään opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa opetussuunnitelman perusteiden avulla, mutta todellisuudessa paikallisten opetussuunnitelmien laatimisessa opetuksen järjestäjällä on vapaus tehdä opetussuunnitelmallisia ratkaisuja. Tämä puolestaan johtaa siihen, että opetussuunnitelmat voivat erota toisistaan eri kunnissa ja jopa kuntien sisäisesti eri kouluissa. (Vitikka & Rissanen, 2019, 224.) Lisäksi kansallisella, kunnallisella ja koulutasolla toimivien osallisten välillä vallitsee joustavaa vuorovaikutusta opetussuunnitelmia laatiessa ja paikallisia toimijoita, kuten vanhempia ja muita sidosryhmiä, voidaan kutsua osallistumaan toimintaan (Niemi ym., 2018, 49).

Opetuksen järjestäjän lisäksi myös opettaja on opetussuunnitelman toteutumisen kannalta merkittävässä roolissa. Erityisesti Suomessa opettaja on pedagogisesti hyvin autonominen toimija ja suomalaiset opettajat ovat myös itse sitä mieltä (Salokangas ym., 2020, 329, 345). Opettajia pidetäänkin Suomessa viranhaltijana, joilla on paljon itsenäistä päätösvaltaa. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että heillä on itsenäistä päätösvaltaa koulutusjärjestelmässä ilman ulkopuolisten toimijoiden puuttumista (Salokangas ym., 2020, 345).

Myös koulutusviranomaiset ja kansallisen tason koulutuspoliittiset päättäjät luottavat Suomessa ammattitaitoisiin opettajiin, jotka tietävät yhdessä rehtorien, koulunjohtajien ja vanhempien kanssa, miten tarjotaan parasta opetusta lapsille ja nuorille tietyllä alueella (Niemi ym., 2018, 49). Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määritellyistä ammateista kelpoisuuden osalta (Luukkainen, 2004), sillä Perusopetuslaissa on tarkkaan määritelty luokanopettajan virkaan vaadittavat tutkintovaatimukset (628/1998, 4§). Opetussuunnitelma on tärkeä osa opettajan pedagogista osaamista. Esimerkiksi Jaanet Salmisen väitöskirjassa esitetään opettajan pystyvän muokkaamaan opetussuunnitelman sisältöjä oman pedagogisen osaamisensa kautta sopivaksi käsillä olevaan aiheeseen ja kontekstiin (Salminen, 2018, 26).

2.5 Sukupuolikasvatus ja sukupuolitietoinen opetus peruskouluissa

Sukupuolikasvatukselle ei ole löydettävissä yhtä yksiselitteistä tai tarkkaa määritelmää, mutta esimerkiksi Kielitoimiston sanakirja määrittelee sukupuolikasvatuksen tarkoittavan sukupuolivalistusta sekä siihen liittyvää asennekasvatusta (Kotimaisten kielten keskus, 2024). Sukupuolikasvatus on usein saatettu sisällyttää osaksi seksuaalikasvatusta tai ne ovat ajateltu olevan toistensa synonyymeinä, ja sukupuolikasvatus on myös perinteisesti painottunut lähinnä sen biologiseen ulottuvuuteen (Kettunen, 2010, 21, 53). Seksuaalikasvatus käsitteenä tarkoittaa kuitenkin seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistämistä (Raussi-Lehto & Klemetti, 2014, 38), jota ei tässä tutkimuksessa varsinaisesti tarkastella. Tässä tutkimuksessa sukupuolikasvatuksen käsitteellä pyritään kattamaan ja tarkastelemaan vielä laajemmalla tasolla koulun tapoja käsitellä ja tuottaa sukupuolta.

Keskeisimpänä lähtökohtana tässä tutkimuksessa sukupuolelle on siis sen ymmärtäminen sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä, jossa sukupuoli ei ole pelkästään biologinen ominaisuus vaan myös kulttuurissa ja sosiaalisissa käytänteissä muotoutuva prosessi (esim. Butler, 1990). Sukupuolikasvatuksen osalta suomalaisissa kouluissa on havaittavissa normikriittisen pedagogiikan piirteitä, jossa tavoitteena on purkaa yhteiskunnan normeja, sekä lisätä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lisäksi suomalaisten koulujen sukupuolikasvatus pyrkii vähentämään sukupuolen binäärisyyttä, sillä opetuksen tulisi olla sukupuolitietoista (Opetushallitus, 2014, 27).

Sukupuolikasvatuksen käsite nähdään siis tässä tutkimuksessa konkreettisena kasvatuksellisena käytäntönä eli miten sukupuolta käsitellään opetuksessa, koulun arjessa sekä toimintakulttuurissa.

Vaikka sukupuolikasvatukselle ei löydy omaa erillistä osa-aluettaan opetussuunnitelmasta, lähtökohdat sen toteuttamiseen löytyvät kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014).

Sukupuolikasvatuksen tavoitteet ja normit tulevat esille opetussuunnitelman eri oppiaineiden sisällöissä ja perusopetusta koskevissa yleisissä arvoissa ja tavoitteissa, joita tässä tutkimuksessa käsitellään. Myyrin (2020) tutkimuksen mukaan POPS:issa vallitsee vahva käsitys tasa-arvosta, mutta sukupuolen binäärisyys eli kaksijakoisuus muodostaa edelleen sen keskeisen oletuksen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole neutraali asiakirja (esim. myös Apple, 2004; Lappalainen & Lahelma, 2016, 654), vaan tuottaa omalta osaltaan käsityksiä sukupuolesta.

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman sukupuolikasvatuksen sisältöjen tarkastelussa sovelletaan kahta eri teoreettista jaottelua: Bruessin ja Greenbergin (2004) seksuaalisuuden jakoa neljään ulottuvuuteen sekä sukupuolen neljää ulottuvuutta Reisbyn (1999) mukaan (ks. taulukko 1). Tutkimuksessa on päädytty näiden jaotteluiden pohjalta luomaan oma nelikenttä sukupuolikasvatukselle ja sen jäsentämiselle, sillä nimenomaan sukupuolikasvatukselle ei löytynyt omaa teoreettista kehystään. Sukupuolikasvatuksen sisältöjen jäsentämisellä nelikentän muotoon pyritään myös siis samalla kokeilemaan ylipäätään, ovatko sisällöt jaoteltavissa aikaisempien teorioiden pohjalta muovatun nelikentän mukaisesti.

Bruessin ja Greenbergin (2004, 5–6) kuvailemat ihmisen seksuaalisuuden neljää ulottuvuutta ovat eettinen, kulttuurinen, biologinen ja psyykinen. Reisby (1999, 23) on jakanut sukupuolen käsitteen puolestaan sosiologiseen, kulttuuriseen, psyykkiseen ja biologiseen ulottuvuuteen. Kummassakin jaottelussa on havaittavissa samankaltainen jako niin seksuaalisuuden, kuin sukupuolen käsitteen osalta, minkä takia tässä tutkimuksessa oletetaan, että myös sukupuolikasvatus voisi olla käsitteenä jäseneltävissä neljän ulottuvuuden alle.

Tohtori Jerrold S. Greenberg on emeritusprofessori Marylandin yliopiston kansanterveys- ja yhteisöterveyden laitoksella, ja hän on kirjoittanut kymmeniä kirjoja ja artikkeleita, joihin kuuluvat myös seksuaalisuutta käsittelevät teokset. Clint E. Bruess on kasvatustieteellisen tiedekunnan emeritusdekaani ja terveystieteiden emeritusprofessori Alabaman yliopistossa Birminghamissa. Bruess on ollut mukana kirjoittamassa yli 15 oppikirjaa, jotka käsittelevät mm. ihmisen seksuaalisuutta ja seksuaalikasvatusta ja lisäksi hän on julkaissut useita artikkeleita. Tutkijaparin kirjat myös käsittelevät sukupuoleen liittyviä aiheita seksuaalisuuden käsitteen alla. (Greenberg ym., 2010, x, xv.) Tanskalainen Kirsten Reisby on puolestaan tutkinut sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä näkökulmia koulutuksessa ja koulussa (Reisbyfonden, n.d.).

Vaikka seksuaalisuus ja sukupuoli ovatkin tosistaan erillisiä ilmiöitä ja käsitteitä, käsitteinä ne kuitenkin risteävät usein etenkin kasvatuksen kontekstissa ja käsitellessä identiteettiä. Bruessin ja Greenbergin (2004) malli kuvaakin seksuaalisuutta moniulotteisena, eri tieteenaloja yhdistävänä ilmiönä, eikä sitä voida sitoa yhteen ainoaan selittävään tekijään, minkä takia nelikentän soveltamisen ajateltiin tässä tutkimuksessa olevan perusteltavissa. Jaottelua neljän ulottuvuuteen ja sen toimivuutta kokeillaan soveltaa sukupuolta ja sukupuolikasvatusta osittain sivuavan käsitteen kohdalla, sillä sukupuolikasvatus on aiemmin saatettu sisällyttää osaksi seksuaalikasvatusta tai ne ovat ajateltu toistensa synonyymeinä (Kettunen, 2010, 21). Lisäksi Reisby (1999, 23) toteaa, että sukupuolen eri tasoja voidaan erotella ainoastaan analyttisesti, sillä todellisuudessa eri ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa.

Taulukko 1: Sukupuolikasvatuksen neljä ulottuvuutta, Heinonen & Kärnä, 2026 (mukaillen Bruess & Greenberg, 2004 sekä Reisby, 1999).

EETTINEN ULOTTUVUUS - Aatteet - Moraaliset näkemykset ja toimet - Arvot	KULTTUURINEN ULOTTUVUUS - Sosiaalinen ympäristö - Perhe, koulu, yhteisöt - Media - Tavat, perinteet, historia - Kulttuurista nousevat mielikuvat, symbolit sukupuolesta
BIOLOGINEN ULOTTUVUUS - Kasvu ja kehitys - Fysiologiset syklit ja muutokset - Ruumiillisuus - Lisääntyminen, hedelmällisyys - Seksuaalinen nautinto	PSYYKKINEN ULOTTUVUUS - Tietoisuus omasta sukupuoli-identiteetistä - Tunteet, kokemukset - Itsetunto ja – ilmaisu - Opitut asenteet ja käyttäytyminen

Suhtautumista sukupuoleen opetuksen ja pedagogiikan kontekstissa on mahdollista rakentaa erilaisten toisiinsa suhtautuvien lähestymistapojen kautta, joiden käsitteitä avataan seuraavaksi. Sukupuolineutraalissa lähestymistavassa oppilaiden sukupuolta ei oteta huomioon, ja heitä kohdellaan samalla tavalla sukupuolesta riippumatta. Sukupuolineutraaliuden ongelmaksi on kuitenkin esitetty sen lisäävän seksismiä ja sukupuolten epätasa-arvoa. (Eskelinen & Itäkare, 2020, 204.) Sukupuolineutraalisuutta on myös kuvailtu ”sukupuolisokeaksi kasvatuksiksi”, joka voi epäonnistua tunnistamaan ja poistamaan sukupuolia eriarvoistavia käytänteitä koulussa (Houston, 1985, 364, 366).

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään sukupuolisensitiivisyyden käsitettä (Opetushallitus, 2022, 34), mutta sukupuolitietoisuuden käsite on käytössä peruskoulujen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Sukupuolisensitiivisyydellä ja sukupuolitietoisuudella tarkoitetaan osittain samoja asioita ja niiden raja on häilyvä (Eskelinen & Itäkare, 2020, 203), mutta niillä on omat painotuksensa. Marton (1981, 109) määrittelee sukupuolisensitiivisyyden niin, että sukupuoli huomioidaan silloin kun sillä on merkitystä ja jätetään huomioimatta silloin, kun sillä ei ole merkitystä. Lisäksi Houston (1985, 368) toteaa, että sukupuolisensitiivinen lähestymistapa tunnistaa tarpeen käyttää eri aikoina ja tilanteissa toisistaan poikkeavia keinoja sukupuolten

välisen eriarvoisuuden purkamiseksi ja ohjaa kriittisesti tarkastelemaan oppilaiden ja opettajien tapoja käsitellä sukupuolta. Sukupuolisensitiivisyys myös kannustaa jatkuvasti kysymään miten sukupuoli vaikuttaa eri asioihin ja minkälaisia vaikutuksia sukupuolten välisen syrjinnän poistamiseen tähtäävillä strategioilla koulussa on (Houston, 1985, 368).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa lasten kohtaamista yksilöinä sukupuolesta riippumatta, sekä ilman sukupuoliin liitettyjä stereotypioita (Eskelinen & Itäkare, 2020, 203). Forden (2014) tutkimuksessa esitetään, että sukupuolisensitiivisyyden tavoitteena koulutuspolitiikassa on edistää sukupuolten tasa-arvoa tekemällä sukupuolen vaikutuksen näkyväksi kasvatuksellisissa käytänteissä. Toisaalta taas sukupuolisensitiivisyys saattaa käsitteellisesti jäädä rajalliseksi, jos se jää koskettamaan binäärisesti ainoastaan tyttöjä ja poikia, eikä se lisää silloin moninaisuuden näkökulmaa (Forde, 2014, 373).

Sukupuoli ei siis ole neutraali tai näkymätön tekijä koulussa, vaan sukupuolta tullaan tuotetuksi koulun arjessa ja käytänteissä. Sukupuolitietoisuudella pyritään peruskouluissa purkamaan näitä sukupuolittuneita normeja ja käytäntöjä. Sukupuolitietoisuutta on käytetty käsitteenä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), sekä Opetushallituksen erikseen julkaisemassa *Tasa-arvotyö on taitolaji*-käsikirjassa, joka on opas sukupuolen tasa-arvon edistämiseen peruskouluissa (Jääskeläinen ym., 2015). Griffin (2017) on määritellyt sukupuolen tutkimuksen sanakirjassaan sukupuolitietoisuuden (*gender awareness*) tarkoittavan tietoisuutta siitä, että naisten ja miesten väliset erot rakentuvat yhteiskunnallisesti ja vaikuttavat siten käyttäytymiseen, asenteisiin, uskomuksiin ja arvoihin. Sukupuolitietoisuus on Griffinin (2017) määritelmän mukaan lisäksi keskeisessä roolissa eriarvoisuuden poistamisessa.

Opetushallituksen käyttämän määritelmän mukaan sukupuolitietoinen opetus keskittyy nimenomaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen sukupuolittavien rakenteiden tunnistamiseen sekä niiden purkamiseen. Lisäksi sukupuolitietoisuus sisältää sukupuolen moninaisuuden tunnustamisen ja kunnioittamisen. (Opetushallitus, 2014; Jääskeläinen ym. 2015.) Sukupuolen moninaisuuden tunnustaminen laajentaa vielä

sukupuolen käsitteen osalta Griffinin (2017) määritelmää sukupuolitietoisuudesta. Sukupuolitietoinen opetus tarkoittaa käytännössä sitä, että opetuksessa oppilaan sukupuoleen ei liitettäisi ennakko-oletuksia ja ymmärrettäisiin, että sukupuolen ilmaiseminen on jokaiselle oppilaalle yksilökohtaista ja se voi olla myös muuttuvaa eri tilanteissa. (Jääskeläinen ym., 2015, 18,19.)

Seuraavaksi käsitellään aiemman tutkimuksen valossa opetussuunnitelmia, sukupuolta ja sukupuolikasvatusta koulussa. Australialaisessa tutkimuksessa on selvitetty 10 transsukupuolisen lapsen vanhempien ajatuksia sukupuolen ja seksuaalisuuden monimuotoisuuteen liittyvien sisältöjen sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan sekä sitä, miten he kokivat julkisen koulutusjärjestelmän lapsensa kannalta (Ferfolja & Ullman, 2021, 793). Tutkimuksessa havaittiin, että sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten kiusaaminen koulussa esitetään kokemusten mukaan yksilöllisenä ilmiönä ja moni osallistujista kertoi, että heidän lapsensa ovat kohdanneet häirintää kouluissa. Monet vanhemmat myös kertoivat, kuinka heidän lapsensa oli eristetty ja leimattu koulun käytänteiden ja pedagogiikan vuoksi, joiden tarkoituksena oli oletettavasi alun perin tukea oppilasta (Ferfolja & Ullman, 2021, 800, 802).

Kjaran ja Lehtonen (2018, 1035) ovat puolestaan tarkastelleet tutkimuksessaan suomalaisia ja islantilaisia seksuaalisuutta koskevia koulutuspolitiikkoja ja -käytänteitä mm. opetussuunnitelmien, lainsäädännön ja tutkimusraporttien kautta. Vaikka Kjaranin ja Lehtosen (2018) tutkimus käsittelee lähtökohtaisesti seksuaalisuutta, se nostaa myös tärkeitä havaintoja sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä teemoista koulutuspolitiikan kentältä, sillä seksuaalisuuden ja sukupuolen käsitteet kulkevat usein myös rinnakkaisina käsitteinä (esim. Kettunen, 2010, 21). Maininnat seksuaalisuuden tai sukupuolen moninaisuudesta löytyvät vain epämääräisinä mainintoina esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmissa ja koulutuspolitiikassa käsitellään hyvin vähän heteronormatiivisuuden katkaisemista ja queer-aiheet toiseutetaan opetussuunnitelmissa. (Kjaran & Lehtonen, 2018, 1043–1044.) Myös Bergin ja Kokkosen (2020a, 50) tutkimusartikkelissa nostetaan esille, etteivät sukupuolitietoisuus ja sukupuolen moninaisuus nouse esille ollenkaan liikunnan oppiaineen kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Desselin ja kumppaneiden (2017, 136) tutkimus puolestaan osoittaa, että opettajien käyttämä sortava kieli (*oppressive language*) ja heidän puuttumisensa puolueellisiin tilanteisiin (*situations of bias*) sekä oppilaiden luottamus opettajiin ovat merkittävästi yhteydessä oppilaiden itsetuntoon. Opettajat ovat usein osana vaikuttamassa oppilaiden identiteettiprosessiin monin tavoin, joko tukien tai jarruttaen sitä. (Kilpiä, 2011, 260). Lisäksi Desselin ja muiden (2017) tutkimuksessa osoitettiin myös, että useat opettaja-oppilas-suhteiden osoittajat, kuten opettajien puolueellinen kielenkäyttö, interventiot seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten kiusaamisen torjumiseksi, oppilaiden mahdollisuus kääntyä luotettavan aikuisen puoleen koulussa ja mielekkyys keskustella opettajien kanssa, olivat merkittäviä tekijöitä itsetunnon ennustamisessa. Nämä yhteydet pätivät tutkimuksessa kaikkiin koulun nuoriin, joten näin ollen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia nuoria tukevat ja voimaannuttavat interventiot voivat olla yhteydessä myös laajemmin kaikkien oppilaiden menestykseen ja kouluilmapiiriin. (Dessel ym., 2017, 141.)

Sánchez-Torrejón ja Álvarez (2025, 10) ovat tutkimuksessaan havainneet, että kouluyhteisössä on puutteellista tietoa sukupuolen moninaisuuden käsitteestä, joka voi käytännössä tarkoittaa myös sukupuolen moninaisuuden olemassaolon kieltämisen kouluissa. Suomalaisten liikunnanopettajien puhetapoja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita kohtaan ovat tarkastelleet Berg ja Kokkonen (2020b). Tutkimusaineistosta ilmeni liikunnanopettajien pitävän yllä heteronormatiivisia käytäntöjä ja puhetapoja. Kuitenkin liikunnanopettajien puhuivat itsestään suvaitsevaisina ja ennakkoluulottomina, joka kielii siitä, että (seksuaali-) ja sukupuolivähemmistöjen huomioimisen ajatellaan jo toteutuvan koulussa, eivätkä nämä opettajat näe myöskään omassa toiminnassaan tarvetta muutokselle. (Berg & Kokkonen, 2020b, 16.) Sateenkaarinuorien haastattelututkimuksessa useat vastanneista kertoivat joutuneensa jatkuvasti oikeuttamaan muille oppilaille olemassaoloaan ja itsemäärittelyään sekä kohtaamaan oudoksuntaa siitä, mitä sukupuolta he ovat (Berg & Kokkonen, 2020a, 48, 53).

Kouluissa sukupuolivähemmistöjen eteen tehtävä ennakoiva työ olisikin ensisijaisen tärkeää: Jos sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tarpeisiin reagoidaan vasta niiden ilmetessä sen sijaan, että niitä ennakoitaisiin, koulutusympäristö voi tosiasiassa

muodostua trans- tai muunsukupuolisille nuorille haitalliseksi ja heikentää heidän sosiaalista, emotionaalista, fyysistä ja akateemista hyvinvointiaan (Ferfolja & Ullman, 2021, 806). Sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten aikuisten haastattelututkimuksessa on ilmennyt kokemus siitä, että tyttöjä ja poikia kasvatetaan koulussa eri tavoin, eikä binäärisen sukupuolijaottelun “ulkopuolelle jääviä” oppilaita myöskään tunnisteta kouluissa (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 7-8).

Sukupuoli- ja sukupuolten moninaisuus vaikuttavat olevan edelleen tabuaihteita oppilaitoksissa ja joita opettajat voivat pyrkiä jopa välttelemään (Sánchez-Torrejón ym., 2025, 12–13). Lisäksi aiheita käsitellään hyvin vähän opetussuunnitelmassa (Kjaran & Lehtonen, 2018). Seksuaalisuuden ja sukupuolten moninaisuuden sisällyttäminen opetussuunnitelmiin on kuitenkin perusteltua esimerkiksi siksi, että sen on tutkittu olevan yhteydessä turvallisuudentunteen lisääntymiseen ja kiusaamisen vähentymiseen koulussa (Snapp ym., 2015, 592).

3 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sukupuolikasvatuksen ilmenemistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sekä haastattelemalla kuutta erityisluokan- ja luokanopettajaa siitä, minkälaisia käsityksiä heillä on koulun sukupuolikasvatuksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) osalta sisällönanalyysillä halutaan selvittää, miten sukupuolikasvatusta voidaan jäsentellä neljään eri ulottuvuuteen (ks. Kuvio x) Bruessin ja Greenbergin (2004) seksuaalisuuden ulottuvuuksia sekä Reisbyn (1999) sukupuolen ulottuvuuksia hyödyntäen. Jäsentämisen avulla pyritään myös tarkastelemaan, minkälaisia asioita sukupuolikasvatukseen voidaan liittää opetussuunnitelman perusteista, korostuvatko sukupuolikasvatukseen liitettävät sisällöt joissain tietyissä oppiaineissa ja minkälaiselle arvoperustalle koulun sukupuolikasvatus perustuu.

Luokanopettajien haastatteluissa halutaan puolestaan saada vastauksia siihen, millä tavoin koulun sukupuolikasvatus ilmenee heidän kokemuksissaan. Tätä tutkitaan tarkastelemalla ja analysoimalla esimerkiksi siten, minkälaiseksi he kokevat sukupuolikasvatuksen toteuttamisen, mitä asioita he siihen liittävät tai millä tavoin he itse käsittelevät sukupuolikasvatukseen liittyviä aiheita opetuksessaan. Näiden tutkimustavoitteiden pohjalta tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opetussuunnitelman sukupuolikasvatuksen sisällöt sijoittuvat kahden teorian muodostamaan nelikenttään?

2. Millaisia käsityksiä erityisluokan- ja luokanopettajilla on koulun sukupuolikasvatuksen toteuttamisesta?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmenevät sukupuolikasvatuksen sisällöt pyritään sijoittamaan sovellettuun nelikenttään, joka rakentuu kahdesta teoreettisesta lähtökohdasta: Bruessin ja Greenbergin (2004, 5–6) esittämistä seksuaalisuuden neljästä ulottuvuudesta sekä Reisbyn (1999,23) käsityksestä sukupuolesta sosiaalisesta konstruktiosta ja sukupuolen neljästä dimensiosta. Neljän ulottuvuuden mukaista nelikenttää hyödyntämällä tarkastellaan myös, miten koulun

sukupuolikasvatus ylipäättään ilmenee POPS:in sisällöissä. Tutkimuksessa on päädytty hyödyntämään Bruessin ja Greenbergin (2004) seksuaalisuuden nelikenttää, sillä sukupuolikasvatus ja seksuaalikasvatus ovat kulkeneet pitkään myös toistensa synonyymeina (Kettunen, 2010, 21).

Reisby (1999) puolestaan on jakanut sukupuolen käsitteen neljän eri ulottuvuuden alle, joka tukee myös sukupuolikasvatuksen jäsentämistä nelikentän muotoon. Tämän takia oletuksena on, että myös sukupuolikasvatuksen sisällöt voisivat olla jaoteltavissa samantyyppiseen nelikenttään. Lisäksi arvellaan, että sukupuolikasvatus painottuisi nelikentässä etenkin sen biologiseen ulottuvuuteen (Kettunen, 2010, 53).

Opetussuunnitelmassa sukupuolen moninaisuutta koskevat maininnat ovat aikaisemman tutkimuksen mukaan lähinnä epämääräisinä tai yksittäisinä mainintoina (Kjara & Lehtonen, 2018, 1043), joka oletettavasti ilmenee myös tässä tutkimuksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Kuten aiemmin tässä raportissa on todettu, koulujen opetuksen tulisi olla opetussuunnitelman mukaan sukupuolitietoista (Opetushallitus, 2014, 27) eli sukupuolittavia rakenteita tunnistavaa ja purkavaa, moninaisuutta tunnustavaa ja kunnioittavaa eikä oppilaan sukupuoleen liitettäisi ennakkokäsityksiä (Opetushallitus 2014; Jääskeläinen ym. 2015). Aikaisemmassa tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että opettajat eivät pysty ehkäisemään koululaitoksissa heteronormatiivisuutta, välittämään sukupuolen moninaisuudesta tietoa, eivätkä luomaan koulutuksesta turvallista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluville lapsille (Lehtonen, 2023, 276). Tämän lisäksi nuorten kokemuksista koulujen rakenteissa ja toiminnassa vahvistetaan käsityksiä sukupuoli-identiteetin kaksijakoisuudesta sukupuolen moninaisuuden sijaan (Braggs ym., 2018, 430–431; Valaskivi & Alasuutari, 2024, 7–8). Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella voisi täten odottaa, että haastateltavien erityisluokan- ja luokanopettajien käsitykset sukupuolikasvatuksesta ilmenevät jonkin verran sukupuolitietoisina, mutta sisältäen edelleen sukupuolitta via normeja tai käytänteitä.

4 Tutkimuksen menetelmät ja aineisto

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin tutkimuksen aineisto, osallistujat, aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi. Lopuksi tarkastellaan tutkimusmenetelmän eettisyyttä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, minkä avulla pystytään tutkimaan ihmisten subjektiivisia näkemyksiä ja kokemuksia, mutta päästään myös tarkastelemaan sellaisia ilmiöitä, joiden perusta on vuorovaikutuksessa ja kielessä (Puusa ym., 2020, 56, 73). Laadullisella tutkimusmenetelmällä tyypillisesti pyritään myös paljastamaan yllättäviä seikkoja tutkittavasta aineistosta. Lisäksi aineistoa pystytään tarkastelemaan monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi ym., 2009, 164.)

4.1 Tutkimusaineistona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kahta erilaista aineistoa. Ensimmäisenä tutkimusaineistona käytettiin valtakunnallista opetussuunnitelmaa, joka on virallinen dokumentti. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma on julkaistu 22.12.2014 ja se on vapaasti ladattavissa opetushallituksen internetsivustolta www.opetushallitus.fi. Samalta internetsivustolta löytyy myös kaikki mahdolliset lisäykset, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tehty sen julkaisemisen jälkeen. Tällaisten virallisten dokumenttien käyttäminen aineistona ja niiden tutkiminen kuuluu narratiivisen tutkimuksen joukkoon, jossa tutkimuksessa käytettävät dokumentit toimivat tutkittavan tiedon välittäjinä ja tuottajina (Hirsjärvi ym., 2009, 217–218).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, joka on perusmenetelmä laadullisen tutkimuksen piirissä ja sillä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään nimenomaan tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104.) Tutkimuksessa käytetty pdf-tiedosto ladattiin opetushallituksen sivuilta 11.3.2024. Ensimmäiseksi aineistoa käsiteltiin etsimällä osumia liittyen sukupuolikasvatukseen ja sukupuoleen käyttämällä tiedoston sanahaun ohjelmalla.

Haun perusteella saatiin valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta yhteensä 36 osumaa.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmenevä sukupuolikasvatus on jäsennettävissä kahden aikaisemman teorian (Bruess & Greenberg, 2004 ja Reisby, 1999) pohjalta muodostettuun nelikenttään. Tämän tutkimusongelman selvittämiseksi tutkimusaineistoja luettiin prosessinomaisesti ja perinpohjaisesti sekä sieltä tehtiin tekstinkäsittelyohjelmalla korostuksia ja muistiinpanoja kohdista, joissa sukupuolikasvatusta käsiteltiin. Lisäksi dokumenttia tarkastellessa havaittiin joitain tutkimuksen aiheen kannalta keskeisiä, vähemmän tai enemmän toistuvia termejä (esim. yhdenvertaisuus ja tasa-arvo), joiden käyttöä tutkittiin koko dokumentin osalta, joista koostuu kokonaiskuva, minkälaisissa yhteyksissä näitä kyseisiä termejä käytetään.

Lisäksi oppiaineista tarkasteltiin erityisesti ympäristöoppia (vuosiluokat 1–6) sekä biologiaa ja terveystietoa (vuosiluokat 7–9) käsittelevät luvut, sillä sukupuolikasvatuksen on ajateltu painottuvan aiemmin etenkin sen biologiseen ulottuvuuteen (Kettunen, 2010, 53). Aineistojen käsittelyiden jälkeen ja jo sen ohella alettiin tekemään tutkimuksen analyysia, joiden rakentumista avataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Kaikki aineistosta saadut osumat kirjattiin Exceliin alkuperäisessä muodossaan ja alkuperäismuodoista tehtiin tämän jälkeen myös tiivistelmät. Exceliin kirjoitettiin myös sivunumerot.

4.2 Tutkimusaineistona haastattelut

Toinen tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla yhteensä kuudelta alakoulun opettajalta: kolmelta luokanopettajalta ja kolmelta erityisluokanopettajalta. Haastattelut suoritettiin joulukuussa 2025 ja tammi-helmikuussa 2026.

Tutkimushaastattelu on joustava menetelmä, jonka tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85).

Teemahaastattelussa edetään ennalta pohdittujen teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Avoimet kysymykset oli päätetty etukäteen ja niillä pyrittiin selvittämään tietoa haastateltavien ajatuksista ja käsityksistä (Cohen ym., 2018, 509).

Tarvittaessa teemahaastattelussa kysymyksiä voitiin vielä tarvittaessa tarkentaa ja

syventää haastateltavien vastausten perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85, 87).

Koska haastattelurunko on laadittu etukäteen ja kaikilta haastateltavilta on kysytty samankaltaiset kysymykset, haastatteluista saatua aineistoa on mahdollista myös vertailla keskenään (Cohen ym., 2018, 510).

Tutkimuksen haastatteluosioon osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otteella (Vilkkä, 2007; Hirsjärvi & Hurme, 2023, 5.2). Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijat lähestyivät tuttuja, valmistuneita alakoulun erityisluokan- ja luokanopettajia, joiden nähtiin soveltuvan haastateltavaksi tutkimukseen ammattinsa takia. Tutkimukseen haluttiin saada mahdollisimman monipuolinen opettajajoukko haastateltavaksi.

Monipuolisuudella tarkoitetaan tämän tutkimuksen kohdalla eri-ikäisiä, eripituisen työkokemuksen omaavia ja eri luokka-asteita opettavia erityisluokan- ja luokanopettajia. Tutkijoilla ei ollut ennakkotietoa haastateltavien suhtautumisesta tai näkemyksistä tutkittavaan aiheeseen.

Haastattelukutsu (liite 2) lähetettiin opettajille sähköpostien välityksellä. Tutkimukseen osallistui yhteensä kolme haastateltavaa opettajaa Etelä-Suomesta ja kolme Varsinais-Suomesta. Haastateltavien taustatiedoista koostetusta taulukosta (taulukko 2) on nähtävissä haastateltujen työnkuva sekä opetusvuodet. Haastattelukutsun jälkeen osallistujille lähetettiin tietoturvaseloste (liite 3). Taustatiedoista haastattelun aluksi kysyttiin vapaamuotoisesti osallistujan työuran pituutta sekä opetettavaa kouluastetta ja oppiaineita. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat haastatteluhetkellä alakoulussa. Yksi osallistuja opetti myös yläkoulussa matematiikkaa ja uskontoa. Kahdella muulla osallistujalla oli kokemusta myös yläkoulussa opettamisesta.

Taulukko 2: Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Työnkuva	Opetusvuodet
Opettaja 1	Erityisluokanopettaja 1. lk.	10–15 v.
Opettaja 2	Luokanopettaja alakoulussa	1–5 v.
Opettaja 3	Luokanopettaja alakoulussa	1–5 v.
Opettaja 4	Erityisluokanopettaja 1.–2. lk.	15–20 v.
Opettaja 5	Luokanopettaja alakoulussa	15–20 v.
Opettaja 6	Erityisluokanopettaja 3.–5. lk.	10–15 v.

Haastattelurunko laadittiin tutkijaparin toimesta nojautuen puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Rungon tarkoituksena oli ohjata keskustelua keskeisiin teemoihin, mutta samalla jättää tilaa haastateltavien omille tulkinnoille, kokemuksille ja näkemyksille koulun sukupuolikasvatuksen toteuttamisesta (Cohen ym., 2018, 509). Haastattelurunkoa ei sidottu mihinkään tiettyyn yksittäiseen teoriaan tai aiempaan tutkimukseen, vaan tutkijaparin aiemmin lukema tutkimuskirjallisuus auttoi osaltaan jäsentämään haastattelurungon teemoja ja muotoilemaan kysymyksiä siten, että ne tukisivat tutkimuskysymyksen tavoittamista.

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurunkoon pyydettiin kommentteja opinnäytetyön ohjaajalta ja sekä vertaisryhmältä, minkä pohjalta haastattelurunkoa tiivistettiin ja haastattelun teemoihin lisättiin POPS:ista sopivia tekstipätkiä tukemaan haastattelun etenemistä. Lisäksi haastattelurunko esiteltiin opiskelijakollegalla, joka nähtiin sopivaksi testaamaan haastattelurunko runsaan opettamiskokemuksen myötä. Haastattelurungossa ei havaittu esitestaamisen jälkeen tarpeita muutoksille.

Varsinaiset haastattelut pidettiin osallistujille sopivina ajankohtina lähi- tai etäyhteyksin joulukuussa 2025 sekä tammikuussa 2026. Logistiikan ja aikataulujen yhteensovittamisen helpottamiseksi viisi haastatteluista päädyttiin toteuttamaan Zoom-ohjelman avulla. Yksi haastattelu pidettiin paikan päällä, mutta haastattelun tallentamisessa hyödynnettiin myös Zoom-ohjelmaa. Ennen haastattelua etäosallistujat saivat päättää pitävätkö kameran päällä haastattelun ajan. Haastattelut nauhoitettiin, jos haastateltavat antoivat siihen luvan. Nauhoitetuista haastatteluista poistettiin videokuva ja haastattelut muunnettiin Mp3-äänitiedostoiksi.

Lopuksi nauhoitetut äänitiedostot siirrettiin vielä tietoturvalliseen pilvipalveluun Seafileen ja sen jälkeen haastattelut litteroitiin niiden analysointia varten. Litteroinnin apuna käytettiin Turun yliopiston tietoturvallista Transcribe-sovellusta, joka muuttaa äänitiedostot tekstiksi. Litteroidut haastattelut tarkistettiin virheiden varalta ja niitä muokattiin tarvittaessa. Haastatteluiden litteroinnin jälkeen aineisto jaoteltiin kysymyksittäin taulukkoon ja eri haastateltavien vastaukset myös värikoodattiin varsinaisen analyysin ja vastauksien erottamisen helpottamiseksi.

4.3 Tutkimuksen analyysit

Tässä luvussa avataan kummankin aineiston analyysimenetelmät ja miten niitä hyödynnettiin tutkimuksen toteuttamisessa. Ensin käsitellään sisällönanalyysi ja sen käyttäminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden analyysissa. Toisessa alaluvussa tarkastellaan haastattelujen fenomenografista analyysimenetelmää.

4.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sisällönanalyysia teoriaohjaavasti, sillä analyysin luokittelu perustuu johonkin käsitejärjestelmään, joka voi olla esimerkiksi teoria, malli, käsitejärjestelmä tai jokin muu vastaava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tässä tutkimuksessa analyysia ohjaavana teoriana toimii Bruessin ja Greenbergin (2004) seksuaalisuuden nelikenttä sekä Reisbyn (1999) jaottelu sukupuolesta konstruktiona neljään ulottuvuuteen. Näitä teorioita pyritään hyödyntämään POPS:issa ilmenevän sukupuolikasvatuksen jäsentelemisessä nelikenttään.

Lappalaisen ja Lahdelman (2016, 653) tutkimuksessa on huomautettu, että koulutuspoliittisia tekstejä analysoidessa on tärkeää ottaa huomioon niiden normatiivinen tyyli, sillä ne ilmaisevat opetuksen haluttaja tavoitteita ja sitä millaisia tulevaisuuden kansalaisten tulisi olla, mikä on olennaista myös tämän tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen analyysia ohjaavat sukupuolikasvatuksen ja sukupuolen käsitteet, joita vastaavia lausumia etsitään aineistosta. Eli täten teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä määritellään kategoriat aiemman teorian perusteella, ja kategorioihin etsitään aineistosta sisältöjä kuvaavista lausumista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131).

Sisällönanalyysi eteni aineiston keruun ja käsittelyn jälkeen teemoitteluun.

Teemoittelussa aineistoa järjestellään kohti tiettyä muotoa ja se on aineiston paloittelua ja jäsentelyä tiettyjen aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Aineiston teemoittelu tapahtui niin, että POPS:ista ilmenneistä sukupuolikasvatuksen maininnoista kartoitettiin värikoodaamalla yhdistäviä aihepiirejä.

Teemoittelusta siirryttiin aineiston redusointivaiheeseen, jossa alkuperäisilmaisuja tiivistetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tässä tutkimusaineistossa useaan otteeseen ilmenevät ilmaukset sukupuolikasvatukseen liittyen tiivistettiin kuvaamaan ilmaisua lyhyemmässä muodossa. Redusoinnilla pyrittiin tällä tavalla karsimaan ylimääräistä dataa ja kirkastamaan olennaista tietoa tutkimuksen aineistosta. Redusoinnin jälkeen ilmaukset klusteroitiin alaluokkiin, sisällön perusteella. Lopuksi alaluokat abstrahoitettiin suoraan teoriasta saatujen pääluokkien alle. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) on esiteltynä esimerkit aineiston eri analyysivaiheista.

Taulukko 3: Esimerkit aineiston analyysivaiheista

Alkuperäisilmaisu	Tiivistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Opetushallitus, 2014, 12).	Tasa-arvo & yhdenvertaisuus, samat mahdollisuudet koulutukseen, tasa-arvolain toteutumisen tukeminen perusopetuksessa.	Arvot ja normit	Eettinen ulottuvuus
Heitä rohkaistaan tunnistamaan ja kehittämään omia taipumuksiaan, vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan sekä tekemään opintoihin ja työhön liittyvät valintansa perustellusti ja omista lähtökohdistaan, perinteisten sukupuoliroolien ja muiden roolimallien vaikutukset tiedostaen. (Opetushallitus, 2014, 318).	Yhteiskunnan sukupuoliroolien rikkominen / muuttaminen / välttäminen ja niiden tiedostaminen	Yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoliroolit ja normit	Kulttuurinen ulottuvuus

4.3.2 Haastattelujen fenomenografinen analyysi

Haastatteluiden tarkoituksena oli selvittää fenomenografista analyysia hyödyntäen, minkälaisia käsityksiä erityisluokan- ja luokanopettajilla on sukupuolikasvatuksesta. Haastatteluiden tuloksia voidaan lopuksi myös vertailla siihen, miten ne ovat linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Analyysimenetelmänä käytetty fenomenografia on kehitetty 1970-luvun alkupuolella Göteborgin yliopistossa Ference Martonin ja hänen kollegoidensa tutkimusryhmässä ja sen juuret ovat kasvatustieteissä (Marton, 1981). Fenomenografian ideana on tarkastella ilmiön erilaisten käsitysten variaatiota ja ilmenemistä nimenomaan yksilöiden näkemysten kautta (Marton, 1981), minkä takia fenomenografia tutkimusmenetelmänä sopii erityisesti kasvatustieteisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, 171). Fenomenografiassa tutkimustavoitteina ovat yleensä arkipäiväisten ilmiöiden käsitykset ja eri tavat ymmärtää niitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163). Yhden henkilön käsitykset tietystä ilmiöstä voivat kuitenkin vaihdella, eli käsitykset eivät aina ole pysyviä. Sama yksilö voi esittää toisistaan poikkeavia näkemyksiä riippuen siitä, minkälaisia kysymyksiä hänelle esitetään tai minkälaisessa tilanteessa hän on. (Marton & Pong, 2005, 346.)

Haastatteluiden avoimet kysymykset mahdollistavat erilaisten näkemysten tuomisen esille. Pyrkimyksenä ei ole löytää tai tehdä todellisuutta koskevia väittämiä, vaan päätarkoituksena on kuvata haastateltavien käsityksiä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165), tässä tutkimuksessa siis koulun sukupuolikasvatuksesta.

Analyysimenetelmänä fenomenografia sopii myös pienelle tutkimusjoukolle.

Fenomenografisen analyysin peruspilarina on kokonaisuuksien hahmottaminen aineistosta ja niiden koostaminen lopuksi kuvioon. Kuvio koostetaan siten, että ensin koko haastatteluaineistosta etsitään yksittäisiä vastauksia yhdistelemällä ajatuksellisia kokonaisuuksia eli merkitysyksiköitä. Näistä merkitysyksiköistä muodostetaan sitten kuvauskategorioita, jotka ovat merkitysyksiköitä abstraktimpia eikä ole välttämättä suoraan haastateltavien vastauksista ilmeneviä. (Kettunen, 2021.)

Kuvauskategorioilla tulee olla selkeät rajat ja niitä tulisi olla melko vähän. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Ensimmäisessä vaiheessa haastatteluiden litteroimisen ja läpikäymisen jälkeen aineistosta löydettiin erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä eli edellä mainittuja merkitysyksiköitä. Toisessa vaiheessa pyrittiin muodostamaan

aineistosta kuvauskategorioita, joita voidaan tarpeen mukaan järjestellä. Tärkeintä analyysissa on se, että kuvauskategorioista jokainen kuvaisi erilaista näkemystä tarkastellusta ilmiöstä.

Tutkimuksen viimeisenä vaiheena aloitettiin tuloksien kirjoittaminen sekä tutkimuksen johtopäätöksien muodostaminen. Aineistosta saatuja sitaatteja sisällytettiin raportin tulososioon, joissa ilmenee opettajien vastaukset sekä käsitellyt kuvauskategoriat. Tämän jälkeen opetussuunnitelman analyysistä saatuja tuloksia voidaan vielä vertailla fenomenografiasta saatuihin kuvauskategorioihin. Koska fenomenografinen analyysi on aina aineistolähtöinen, vertailua voidaan toteuttaa vasta kun kummatkin analyysit ovat tehty.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tämä alaluku käsittelee tutkimuksen teorian ja menetelmän eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan ja huomioimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 12–18) linjaamia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, joihin liittyy mm. luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tutkimukseen osallistuminen haastateltaville vapaaehtoista, ja haastattelut perustuivat osallistujien suostumukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista osallistujille on näytetty tutkimuksen tietosuojalomake (Liite 3) ja osallistujille on kerrottu, että haastattelun saa keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Haastateltavat tiesivät etukäteen tutkimuksen aiheen, sillä on eettisesti oikein haastateltavien näkökulmasta, että he pystyvät tutustumaan tutkimusta koskevaan aiheeseen jo ennen varsinaista haastattelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tavoite ja aihe on kerrottu haastateltaville jo haastattelukutsussa (Liite 2). Vielä ennen haastatteluja tutkimuksen tavoite ilmeni tietosuojalomakkeesta (Liite 3) ja se vielä kerrottiin suullisesti haastateltaville ennen haastattelujen aloitusta.

Haastateltavilta on pyydetty suullisesti lupa kuvata ja taltioida videot ennen haastattelujen toteutusta. Haastateltaville kerrottiin, että haastattelutallenteet ja litteroidut aineistot tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, ja ne tallennetaan tietoturvalliseen Seafile-järjestelmään, siihen asti, kunnes taltioinnit tuhotaan. Haastatteluista tallennettiin vain äänitallenne.

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistujien yksityisyyttä ja anonymiteettia pyrittiin suojelemaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 12). Tässä tutkimuksessa haastateltavien anonymiteettiä on pyritty suojelemaan niin, ettei heistä kerrota henkilötietoja, eikä muitakaan yksityiskohtia mistä heidät pystyttäisiin tunnistamaan. Haastateltavista ei ole myöskään tallennettu litterointivaiheessa mitään tunnistettavia tietoja tai mainintoja, mitkä voisivat paljastaa haastateltavien henkilöllisyyden.

5 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Luvussa esitellään kahden eri aineiston, POPS:in sisällönanalyysin ja haastatteluiden fenomenografisen analyysin tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ensin millä tavoin koulun sukupuolikasvatus ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Toisessa alaluvussa siirrytään käsittelemään haastatteluaineistosta saatuja tuloksia siitä, millaisia näkemyksiä haastatelluilla erityisluokan – ja luokanopettajilla on koulun sukupuolikasvatuksesta.

5.1 Sukupuolikasvatuksen ulottuvuuksien jäsentyminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Aineistosta löytyi yhteensä 36 osumaa kohdille, joissa ilmeni sukupuolen käsite eri yhteyksissä, ja jotka tulkittiin täten osaksi koulun sukupuolikasvatusta. POPS:issa korostetaan moneen otteeseen etenkin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä perusopetuksen parissa: Sukupuolten tasa-arvoon perusopetuksessa pyritään esimerkiksi tiedostamalla yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoliroolit ja tietoisesti pyrkimällä rikkomaan niitä ohjaamalla oppilaita heitä aidosti kiinnostaviin valintoihin opinnoissa. Sukupuolikasvatuksen ja sukupuolen käsitteiden lisäksi tarkasteltiin ympäristöopin, biologian ja terveystiedon oppiaineiden sisältöjä, sillä aiemmin sukupuolikasvatuksen on katsottu painottuvan etenkin sen biologiseen ulottuvuuteen (Kettunen, 2010, 53), minkä takia oli perusteltua nostaa myös näistä oppiaineista havaintoja osaksi sukupuolikasvatuksen nelikenttää.

Tulosten esittämisessä hyödynnettiin aiemmin tässä raportissa esiteltyä Bruessin ja Greenbergin (2004) laatimaa seksuaalisuuden ulottuvuuksien ja Reisbyn (1999) sukupuolen ulottuvuuksien pohjalta muodostettua nelikenttää, joka koostuu biologisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja psykologisesta ulottuvuudesta (ks. Taulukko 4). Sukupuolikasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painottuu nelikentässä etenkin sen eettiseen ulottuvuuteen, sillä eettisyyteen liitettäviä mainintoja esiintyi aineistossa eniten.

Taulukko 4: Opetussuunnitelmassa ilmenevät sukupuolikasvatuksen ulottuvuuksien sisällöt

EETTINEN ULOTTUVUUS – Lakiperustainen sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus – Sukupuolitietoinen ja normikriittinen pedagogiikka – Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen	KULTTUURINEN ULOTTUVUUS – Yhteiskunnalliset sukupuoliroolit ja -normit – Vuorovaikutus ja kielenkäyttö sukupuolen rakentumisessa
BIOLOGINEN ULOTTUVUUS – Ihmisen biologinen rakenne ja toiminta – Ihmisen kasvu, kehitys ja lisääntyminen	PSYKKINEN ULOTTUVUUS – Sukupuoli-identiteetin rakentuminen – Kouluyhteisön tuki sukupuoli-identiteetille – Oppiainesisältöjen tuki sukupuoli-identiteetille

Nelikentästä on havaittavissa, että POPS:issa ilmenevän sukupuolikasvatuksen eettinen, psyykkinen ja kulttuurinen ulottuvuus nivoutuvat osittain yhteen ja useat nostot voisivat sopia jopa samojen ulottuvuuksien alle, riippuen siitä miten ne tulkitaan. Seuraavissa alaluvuissa avataan vielä tarkemmin sitä, minkälaisia sisältöjä näiden ulottuvuuksien alle lukeutuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014).

5.1.1 Sukupuolikasvatus biologisesta näkökulmasta

Sukupuolikasvatuksen biologinen ulottuvuus lukee sisälleen muihin ulottuvuuksiin verrattaessa selkeämmin rajattavia ilmauksia. Sukupuolikasvatuksen biologinen ulottuvuus kattaa sisälleen POPS:issa etenkin ympäristöopin, biologian ja terveystiedon oppiaineiden sisällöt.

Taulukosta 5 on nähtävissä POPS:ista muodostetut alaluokat, joista biologinen ulottuvuus koostuu analyysin perusteella. Biologinen ulottuvuus lukee sisälleen oppiainesisällöissä ihmisen biologisen rakenteen ja toiminnan, kuin myös ihmisen kasvuun, kehitykseen ja lisääntymiseen kuuluvat sisällöt perusopetuksessa.

Taulukko 5: Biologisen ulottuvuuden tiivistetyt ilmaukset ja alaluokat

Tiivistetyt ilmaukset POPS:ista	Alaluokka
– Kehon osat ja rakenne – Kehon toiminta – Biologiset tekijät – Sukupuolen moninaisuuden tiedon ja ymmärryksen lisääminen	Ihmisen biologinen rakenne ja toiminta
– Seksuaalinen kehitys ja seksuaaliterveys – Ihmisen kasvu ja kehitysvaiheet – Perimä ja ympäristö – Lisääntyminen – Sukupuolen moninaisuuden tiedon ja ymmärryksen lisääminen	Ihmisen kasvu, kehitys ja lisääntyminen

Vuosiluokilla 1–2 ympäristöopin oppiaineessa opetellaan ihmisen kehonosia ja elämänkulkua ja tutustutaan oman ikäkauden kasvuun ja kehitykseen (Opetushallitus, 2014, 139). Verrattuna muihin vuosiluokkiin, sukupuolikasvatukseen liittyvät aiheet näyttäytyvät jäävän melko vähäisiksi vuosiluokkien 1–2 sisältöalueissa biologisen ulottuvuuden näkökulmasta. Sukupuolikasvatus vuosiluokilla 1–2 vaikuttaa myös painottuvan lähinnä sukupuolen keholliseen näkökulmaan yllä mainittujen oppiainesisältöjen kautta.

Vuosiluokilla 3–6 ympäristöopin sisällöissä on mainittu, että opetuksen sisällöt liittyisivät ihmisen rakenteeseen ja elintoimintoihin. Myös seksuaalisuuden kehityksen ja ihmisen lisääntymisen käsittelemisen opetuksessa ikätasoisesti on mainittu vuosiluokkien 3–6 osalta. (Opetushallitus, 2014, 268.) Vuosiluokkien 3–6 osalta sukupuolikasvatukseen liitettäviä aiheita esiintyy siis hieman useammin ja laajemmin kuin alemmien vuosiluokkien 1–2 sisältöalueissa.

Yläasteella sukupuolikasvatuksen biologinen ulottuvuus ilmenee laajimpana. Yläasteen sisältöalueet kattavat perimän ja ihmiskehon biologisten perusteiden käsittelemisen biologian oppiaineissa (Opetushallitus, 2014, 437, 439). Perinteisiksi mielletyt sukupuoli- ja seksuaalikasvatukseen kuuluvat aihepiirit ilmenevät etenkin terveystiedon oppiaineessa yläasteella. Näitä aihepiirejä ovat sukupuolikasvatuksen

biologisen ulottuvuuden näkökulmasta mm. elämänkulun, kasvun ja kehityksen käsittely ja niiden monimuotoisuuden ja henkilökohtaisuuden tiedostaminen. Sisältöalueisiin kuuluu myös seksuaalisuuden, seksuaaliterveyden eri osa-alueet ja seksuaalisen kehityksen monimuotoisuus (Opetushallitus, 460–461).

Opetussuunnitelmassa sukupuolikasvatuksen sisältöalueet näyttävät olevan laajimmat vuosiluokilla 7–9 ja alemmilla vuosiluokilla sisältöalueet ilmenevät suppeampina.

Esimerkiksi vuosiluokkien 3–6 kohdalla tulisi käsitellä seksuaalisuuden kehitystä ja ihmisen lisääntymistä, mutta maininta jää kuitenkin käsittämään vain ympäristöopin oppiaineen sisällöt, eikä maininnassa oteta huomioon lisäksi oppilaan oman sukupuoli- tai seksuaali-identiteetin aiheita vastaavalla tavalla kuin yläasteen sisällöissä.

Opetussuunnitelma voi täten osaltaan viestiä, että sukupuolikasvatuksen ulottuvuudet, jotka koskevat sukupuolta ja sukupuolen moninaisuutta biologisessa mielessä liittyisivät ainoastaan ylemmille vuosiluokille, vaikkakin sukupuolitietoista eli toisin sanoen myös sukupuolen moninaisuuden tunnistavaa sukupuolikasvatusta tulisi opettaa koko peruskoulupolun ajan.

Toisaalta biologiseen ulottuvuuteen voitaisiin katsoa kuuluvan myös perusopetuksen yleinen tavoite tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta (Opetushallitus, 2014, 16), sillä biologiseen ulottuvuuteen kuuluu opetus kehon muutoksista, ihmisen lisääntymisestä sekä anatomiasta.

5.1.2 Sukupuolikasvatus eettisestä näkökulmasta

Opetussuunnitelmasta välittyvän sukupuolikasvatuksen sisällönanalyysistä voidaan panna merkille että, opetussuunnitelman vahva kantava teema on pyrkimys sukupuolten tasa-arvoon ja jokaisen oppilaan yhdenvertaisuuteen. Tämä selittyy sillä, että opetuksen järjestämistä ohjaa perusopetuksessa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki, johon opetussuunnitelmassakin viitataan useaan otteeseen.

Taulukko 6: Eettisen ulottuvuuden tiivistetyt ilmaukset ja alaluokat

Tiivistetyt ilmaukset POPS:ista	Alaluokka
– Opetuksessa otetaan huomioon yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo.	Lakiperusteinen sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus
– Perusopetusta ohjaa sukupuolitietoisuus – Työtavoissa huomioidaan sukupuolittuneiden asenteiden tunnistaminen ja purkaminen – Oppilaita rohkaistaan tekemään sukupuolesta riippumattomia valintoja	Sukupuolitietoinen ja normikriittinen pedagogiikka
– Sukupuolen moninaisuudesta tiedon ja ymmärryksen lisääminen	Sukupuolen moninaisuuden tunnustaminen

Eettinen ulottuvuus ilmenee siis eritoten maininnoissa tasa-arvosta sekä niissä kohdissa, joissa tiedostetaan sukupuolittuneet käytännöt tai yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoliroolit: Opetussuunnitelmassa ohjeistetaan opetuksen järjestäjiä kolmessatoista eri kohdassa tai maininnassa kannustamaan ja ohjaamaan oppilaita tekemään valintoja omista lähtökohdista, riippumatta oppilaan omasta sukupuolesta (Opetushallitus, 2014). Koulun tuottama sukupuolikasvatus näyttäytyy etenkin eettisen ulottuvuuden painottumisena, joka koskettaa opetuksen lisäksi koulussa toteutettavaa toimintakulttuuria.

Sukupuolikasvatuksen eettisestä näkökulmasta perusopetuksen sukupuolitietoinen ote pyrkii sukupuolikasvatukseen, joka ottaa huomioon opetuksessa myös sukupuolen moninaisuuden (Opetushallitus, 2014, 16, 27). Eettiseen ulottuvuuteen nämä asiat kuuluvat siksi, että ne kuvaavat koululaitoksen velvollisuutta kohdella oppilaita oikeudenmukaisesti ja yhdenvertaisesti, kunnioittaa heidän ihmisarvoaan ja turvata heidän mahdollisuutensa rakentaa omaa identiteettiään. Siinä ei ole puhe ainoastaan esimerkiksi sukupuolitietoisesta opetuksesta tai pedagogiikasta, vaan myös siitä, mikä on oikein ja hyvää ihmisen kannalta koulussa. Eettinen ulottuvuus ilmenee esimerkiksi myös opetussuunnitelmassa viittauksella koulun arvoihin ja käytäntöihin.

Perusopetuksen yleisissä tavoitteissa on mainittuna, että sukupuolen moninaisuudesta tulisi lisätä tietoa ja ymmärrystä (Opetushallitus, 2014, 16). Sukupuolen moninaisuus mainitaan kuitenkin POPS:issa kerran nimenomaan näissä yleisissä tavoitteissa, jotka koskevat kaikkea opetuksen järjestämistä. Muissa yhteyksissä opetussuunnitelmassa sukupuolen käsitettä ei käytetä sellaisena, johon yhdistettäisiin myös moninaisuuden käsite. Ainoa poikkeus on yleisten tavoitteiden maininta inhimillisestä moninaisuudesta (Opetushallitus, 2014, 27), johon sukupuolen moninaisuus voidaan katsoa kuuluvan osana.

Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta (Opetushallitus, 2014, 16).

Yllä olevassa opetussuunnitelman linjauksessa oppilaat jaetaan binäärisesti sukupuolen mukaan ja virkkeen muotoilu itsessään voidaan tulkita jättävän sukupuolen moninaisuuden koulun oppilaskunnan ulkopuoliseksi ilmiöksi ja toiseuttaa omalta osaltaan binäärisyyden ulkopuolella olevia sukupuolia. Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen ja tiedostaminen toteutuu tässä kohtaa, mutta aktiivinen normien purkaminen ja niiden kyseenalaistaminen ei kuitenkaan ilmene tässä opetussuunnitelman lainauksessa. Tämä opetussuunnitelman maininta viestii, että ikään kuin sukupuolen moninaisuus olisi koulukontekstista ulkopuolinen ja irrallinen ilmiö. Opetussuunnitelma toistaa tältä osin yhteiskunnassa laajasti vallitsevaa sukupuolen binäärisyyden ajattelutapaa (esim. Connel & Pearse, 2015, 14, 18) ja tunnistaa koulun oppilaiden keskuudessa tytöiksi ja pojiksi identifioituvat, mutta jättää ulkopuolelle muut mahdolliset sukupuolen muodot.

5.1.3 Sukupuolikasvatus kulttuurisesta näkökulmasta

Sukupuolikasvatuksen kulttuurinen ulottuvuus jää nelikentässä hämärärajaismaksi ja jota on myös vaikea erottaa irralleen eettisestä ulottuvuudesta, sillä niihin sisältyi hyvin samankaltaisia teemoja. Taulukosta 6 on nähtävissä kulttuuriseen ulottuvuuden tiivistetyt ilmauksen ja alaluokat. Kulttuuriseen ulottuvuuteen tulkittiin kuuluvan POPS:in tavoitteet yhteiskunnan sukupuolittuneiden käytänteiden ja sukupuoliroolien tunnistamisesta sekä vuorovaikutus ja kielenkäyttö sukupuolen rakentumisessa.

Taulukko 6: Kulttuurisen ulottuvuuden tiivistetyt ilmaukset ja alaluokat

Tiivistetyt ilmaukset POPS:ista	Alaluokka
– Perinteisten sukupuoliroolien tiedostaminen ja niiden kyseenalaistaminen – Opetuksessa huomioidaan yhteiskunnan kulttuurin merkitys – Musiikin opetuksen sukupuolittuneiden käytänteiden muuttaminen	Yhteiskunnalliset sukupuoliroolit ja -normit
– Kouluyhteisössä vuorovaikutuksen ja kielenkäytön vaikutukset oppilaisiin tiedostetaan – Opetuksessa huomioidaan yhteiskunnan kulttuurin merkitys	Vuorovaikutus ja kielenkäyttö sukupuolen rakentumisessa

Kulttuurinen ulottuvuus on siis osaltaan päällekkäinen suhteessa eettiseen ulottuvuuteen, mutta nelikentän mukaan jäsennehtynä kulttuurisen ulottuvuuden sisällä painopiste on nimenomaan ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan normien tiedostamisessa sekä kyseenalaistamisessa. Esimerkiksi yläasteen musiikin ohjauksesta ja eriyttämisessä sanotaan seuraavaa: “Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen.” (Opetushallitus, 2014, 490.)

Yläasteen terveystiedon sisällöissä sukupuolikasvatuksen kulttuuriseen näkökulmaan liittyy myös tavoite terveyteen liittyvien ilmiöiden moniulotteisuuden huomioimisesta, jossa nousee esiin kulttuurin merkitys terveydelle ja kulttuurinen herkkyyks, kansalaisten yhdenvertaisuus ja osallisuus sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen (Opetushallitus, 2014, 459, 461).

Kuten yhdessä muiden ulottuvuuksien kanssa tähän ulottuvuuteen voisi lukeutua myös tiedon ja ymmärryksen lisääminen sukupuolen moninaisuudesta sekä se, että opetustavat ja materiaalit luovat näkyvyyttä inhimilliselle moninaisuudelle ja sen arvostamiselle (Opetushallitus, 2014, 16). Normikriittisen pedagogiikan näkökulmasta sukupuolen moninaisuutta käsitellään opetussuunnitelmassa kuitenkin tiedon lisäämisen tasolla, jolloin huomio kiinnittyy sukupuolen moninaisuuden tunnistamiseen ja siitä oppimiseen ei varsinaisesti sukupuolienormien rakenteelliseen purkamiseen.

Sukupuolikasvatukseen liittyvä opetus ja kasvatus voitaisiin nähdä osana näitä tavoitteita, jolloin sukupuolikasvatuksessa otetaan tällöin huomioon myös sen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti.

5.1.4 Sukupuolikasvatus psyykkisestä näkökulmasta

Sukupuolikasvatuksen psyykkinen ulottuvuus keskittyy oppilaan sukupuoli identiteetin rakentumiseen ja sen tukemiseen pedagogisesti sekä kouluyhteisön tuen avulla POPS:issa. Taulukosta 7 on nähtävissä psyykkisen ulottuvuuden tiivistetyt ilmaukset ja alaluokat.

Taulukko 7: Psyykkisen ulottuvuuden tiivistetyt ilmaukset ja alaluokat

Tiivistetyt ilmaukset POPS:ista	Alaluokka
Oppilaiden identiteetti omasta sukupuolesta ja seksuaalisuudesta kehittyä	Sukupuoli-identiteetin rakentuminen
Yhteisö tukee oppilaita identiteetin kehittämisessä kannustamalla tekemään omia valintoja.	Kouluyhteisön tuki sukupuoli-identiteetille
Tunnetaitojen ja mielen hyvinvoinnin harjoittelu Itsensä ja muiden arvostaminen Omien tunteiden, arvojen ja ajatusten tunnistaminen Mielenterveys, turvataidot ja seksuaaliterveyden monimuotoisuus.	Oppiainesisältöjen tuki sukupuoli-identiteetille

Terveystiedon oppiaineen sisältöihin vuosiluokilla 7–9 kuuluvat identiteetin, minäkuvan, itsetuntemuksen, läheisten merkityksen, mielen hyvinvoinnin, itsensä arvostamisen ja turvataitojen aiheet. Vuosiluokkien 7–9 kohdalla terveystiedon sisällöissä mainitaan myös perehtyminen seksuaalisuuteen, seksuaaliterveyden eri ulottuvuuksiin ja seksuaalisen kehityksen monimuotoisuuteen yhdessä minäkuvan ja oman identiteetin rakentumisen pohtimisessa, jotka osaltaan voidaan lukea myös sukupuolikasvatukseen liittyviin tai läheisiin aiheisiin. Nämä sisällöt lukeutuivat nelikentässä psyykkisen ulottuvuuden piiriin.

Psyykkisen ulottuvuuden alle lukeutuvat POPS:in maininnat siitä, että oppilaan käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyä peruskouluaikana sekä

se, että oppilaan identiteetin rakentumista myös tuetaan koulussa. Konkreettisena keinona oppilaiden oman identiteetin tukemisessa voidaan nähdä se, että oppilaita tulee POPS:in mukaan ohjata tekemään opinnoissa valintoja aidosti omien taipumusten, mielenkiinnon, ja vahvuuksien mukaan sukupuolesta riippumatta (Opetushallitus, 2014, esim.16, 216, 513), joka on täten kouluyhteisön tarjoamaa tukea myös sukupuoli-identiteetin kehittämisessä. Opetussuunnitelmassa tunnistetaan myös, että jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen kokemuksensa sukupuoli-identiteetistään ja opetuksen tulisi tukea myös jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita opetuksen suhteen. Inhimillisen moninaisuuden alle (Opetushallitus, 2014, 27) voidaan myös lukea sukupuolen moninaisuus ja sen näkyvyys opetuksessa.

Lisäksi omaksi alaluokakseen muodostui myös oppiainesisältöjen tuki oppilaan sukupuoli-identiteetille. Tämä alaluokka käsittää ympäristöopin oppiainekohtaiset tavoitteet vuosiluokilla 7–9 tunnetaitojen ja mielen hyvinvoinnin harjoittelusta, itsensä ja muiden arvostamisesta, omien tunteiden, arvojen ja ajatusten tunnistamisesta sekä mielenterveyden, turvataitojen ja seksuaaliterveyden monimuotoisuuden käsittelemisestä (Opetushallitus, 2014, 460–461). Nämä maininnat nähtiin tärkeiksi sukupuolikasvatuksen kannalta, sillä niissä voidaan käsitellä sukupuoleen ja sukupuoli-identiteettiin liittyviä aiheita opetuksessa ja täten olla osana sukupuoli-identiteetin tukemista koulussa.

Myös psyykkisen ulottuvuuden osalta alempien vuosiluokkien 1–6 opetuksen sisällöt sukupuolikasvatuksesta ovat suppeammat verrattuna vuosiluokkiin 7–9, kuten biologisessa ulottuvuudessa. Esimerkiksi vuosiluokilla 1–2 ympäristöopissa itsensä ja muiden arvostaminen (Opetushallitus, 2014, 139) voidaan tulkita etenkin sukupuoli-identiteetin kannalta oleelliseksi opetuksen tavoitteeksi. Vuosiluokilla 3–6 puolestaan oman kehon ja mielen viestien tunnistaminen sekä omien ajatusten, tarpeiden, asenteiden ja arvojen tiedostaminen (Opetushallitus, 2014, 268) voidaan nähdä osana oppilaan oman sukupuoli-identiteetin kehityksen tukemista oppiainesisältöjen kautta.

5.2 Erityisluokan- ja luokanopettajien käsitykset koulun sukupuolikasvatuksesta

Seuraavat alaluvut sisältävät haastatteluaineistosta saatuja tuloksia. Tulosten esittämisessä hyödynnetään haastatteluiden sitaatteja, jotka havainnollistavat ja

vahvistavat saatuja tuloksia (Hirsjärvi & Hurme, 2023, 9.2). Sitaattien loppuun on merkitty, kenen opettajan haastattelusta lainaus on poimittu (O1- O6).

Haastatteluaineistosta muodostettiin neljä keskeistä kuvauskategoriaa aineistoa kuvaavista merkitysyksiköistä (taulukko 8).

Jokainen kuvauskategoria kuvaa yhtä koko aineistosta noussutta erityisluokan- ja luokanopettajien käsitystä koulun sukupuolikasvatuksesta. Nämä neljä kuvauskategoriaa ovat: sukupuolikasvatus on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää, sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa, sukupuolikasvatus on sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa sekä sukupuolikasvatus on oppilaan identiteetin kehittymisen tukemista. Nämä neljä kategoriaa yhdessä rakentavat käsityksiä koulun sukupuolikasvatuksesta niin yhteiskunnallisena, yksilöllisenä kuin kasvatuksellisenä ilmiönä.

Taulukko 8: Sukupuolikasvatuksen käsitysten merkitysyksiköt ja kuvauskategoriat

Merkitysyksiköt	Kuvauskategoriat
– Tasa-arvo – Yhdenvertaisuus – Samanarvoisuus	Sukupuolikasvatus on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää
– Binäärisyyden murtaminen – Stereotypioiden purkaminen – Lokeroinnin vähentäminen – Ennako-oletusten tunnistaminen – Kotoa tai muualta yhteiskunnasta tulevien käsitysten purkaminen	Sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa
– Opettajan asenne – Kohtaamisen taito – Sensitiivisyys – Vuorovaikutus – Oppilaiden omat intressit, kysymykset tai lähtökohdat – Ikätasoinen käsittely	Sukupuolikasvatus on sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa
- Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen oppilaissa - Oppilaiden tukeminen identiteetin kehittämisessä	Sukupuolikasvatus on oppilaan identiteetin kehittymisen tukemista

Haastattelujen tulososio esitetään näitä kuvauskategorioita vastaavissa alaluvuissa, joissa tarkastellaan ja avataan myös kuvauskategorioiden merkitysyksiköt tarkemmin.

Alaluvuissa tässä tutkimuksessa haastateltuihin erityisluokan- ja luokanopettajiin viitataan yhteistermillä ”opettajat”.

5.2.1 Sukupuolikasvatus on tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävää

Tässä kuvauskategoriassa sukupuolikasvatus nähdään koulun tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta rakentavana toimintana, jonka tarkoituksena on mahdollistaa jokaisen oppilaan tasa-arvo sukupuolesta riippumatta. Merkitysyksikköinä tässä kuvauskategoriassa olivat tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja samanarvoisuus, jotka käsitteinä rinnastettiin usein toisiinsa tai käytettiin toistensa synonyymeinä.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat tasa-arvon liittyvän jollain tapaa sukupuolikasvatukseen ja sen keskeisiin käsitteisiin. Alla olevassa sitaatissa opettaja 2 liittää sukupuolikasvatukseen lisäksi myös suvaitsevaisuuden käsitteen yhdessä tasavertaisuuden kanssa. Suvaitsevaisuus voidaan tulkita tarkoittavan opettajan 2 vastauksen yhteydessä erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä koulussa.

No on se (sukupuolikasvatus) tärkeä. Ja just silleen niinku tasavertaisuuden ja suvaitsevaisuuden näkökulmasta niinku tärkeitä. (O2)

Sukupuolikasvatus on semmost tasa-arvon, yhdenvertaisuuden korostamista. (O3)

Tasa-arvon näkökulmasta keskeisenä asiana aineistosta nousi esille historian myötä muuttuneiden asenteiden ja yhteiskunnallisen kontekstin ymmärtäminen ja sen tiedostaminen. Näiden taustojen tiedostaminen ilmenee opettajien käsityksissä apukeinona sen hahmottamiseen, miksi koulussa tehtävä tasa-arvotyö on tärkeää ja millä tavoin kaikkia sukupuolia pyritään nykyään kohtelevaan koulussa yhdenvertaisesti. Opetukseen liittyvissä käsityksissä korostuu myös sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus: tavoitteena koulussa on luoda oppimisympäristö, jossa jokainen voi toimia ja oppia ilman sukupuoleen liittyviä rajoituksia tai oletuksia.

Miten etenki historiassa miten on vaikka tyttöjä ja tai poikia eri tavalla kohdeltu ja tiedostetaan ne, nii ehkä pystytään toimimaan sit eri tavalla. (O3)

Ja tota tietenki ainaki omassa opetuksessa yritetään sitä [--] et kohdellaan kaikkii sukupuolii ihan yhdenvertaisesti ja niiden ei pitäis vaikuttaa siihen koulunkäyntiin tai arviointiin tai mihinkään oikeestaan. (O3)

Samanarvoisuuden teemaan liitettiin myös muiden erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen, sekä syrjimättömyys opettajien vastauksissa. Opettajat 5 ja 1 nostavat käsityksissään sen, että koulussa pidetään yllä sukupuoliin liittyen sitä, että jokainen on yhtä arvokas tai samanarvoisia keskenään. Erilaisuus ja moninaisuus näyttäytyvät käsityksissä asiana, jota koulussa tulisi arvostaa tai opettaa arvostamaan. Opettaja 1 pohtii vastauksessaan myös erilaisuuden käsitettä ja miettii, tarvitseeko koulussa korostaakaan erilaisuuden käsitettä nimenomaan sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyen. Hän haastaakin vastauksessaan myös sukupuolen kahtiajaon normin: Onko se todellisuudessa erilaisuutta, jos oppilas ei istu tytön tai pojan muottiin. Opettaja 5:n käsityksessä korostuu ennemminkin ajatus siitä, että moninaisuus ja erilaisuus ovat arvostettavia asioita ja sitä ajatusta tulisi myös koulussa pitää yllä.

Tasa-arvosta kyl puhutaan ja et kaikki on samanarvoisia. Toivon mukaan, niin tota niin sit sitä ei tarvitse koulussakaan sen enempää korostaa sitä erilaisuutta ku mitään muutakaan erilaisuutta...Tai onks se ees erilaisuutta sehän on tosi tyhmää tavallaan laittaa sitä sinne, koska just tämä jos sä et miellä itseäsi tytöks tai pojaks, niin oletko sinä sitten erilainen? (O1)

Pidetään esillä just sitä, että on moninaisuutta ja kaikki on yhtä hyviä ja arvokkaita. Ja sitten myöskin se syrjimättömyys, että kaikki on yhtä arvokkaita. Ja niin kuin arvostetaan sitä, että joku on erilainen, eikä ehkä ajattele samalla tavalla tai ole sillä lailla lokeroitavissa mitenkään. (O5)

Aineistossa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus näyttäytyvät siis vahvoina opettajia ohjaavina arvoina, käsityksissä ilmeni kuitenkin eroja siinä, millä tavalla erilaisuus näyttäytyy koulun kontekstissa. Osa opettajista kyseenalaisti erilaisuuden määrittelemistä, jos joku ei istu binääriin jaottelumalliin, kun taas osa näki erilaisuuden puolestaan hyvänä ja arvostettava asiana. Sukupuolikasvatukseen liitettiin lisäksi yhteiskunnallisella tasolla eriarvoisuuden tunnistaminen sekä se, että sukupuolikasvatuksen tulisi mahdollistaa, ettei sukupuolia kohdeltaisi eri tavalla tai eriarvoisesti opetuksessa.

5.2.2 Sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa

Kuvauskategorioista sisällöllisesti laajin on käsitys siitä, että sukupuolikasvatus on normeja ja stereotypioita purkavaa toimintaa. Kaikkien haastateltujen opettajien

vastauksissa sukupuolikasvatuksesta välittyi erilaisissa yhteyksissä käsitys sukupuolikasvatuksesta normeja ja stereotypioita purkavana toimintana.

Sukupuolikasvatus rakentuu vahvasti pyrkimyksenä tunnistaa ja purkaa sukupuoleen liitettäviä normeja, stereotypioita ja ennakko-oletuksia. Sukupuolikasvatukseen liitettiin myös vahvasti se, ettei opettajan tule oppilaan sukupuolen perusteella olettaa tai lokeroida häntä mihinkään muottiin. Opettaja 2 nostaakin vastauksessaan, että sukupuolen ei tulisi määrittää millään tavalla opettajan asennoitumista oppilaisiin tai oppilasryhmiin. Nämä yhdessä viittaavat siihen, että sukupuolikasvatus ymmärretään myös opettajan oman toiminnan ja mahdollisten ennakko-oletus kriittisenä tarkasteluna.

Opettajat näkivät sukupuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden normien purkamisen sellaisena, jota voidaan toteuttaa opetuksessa ja koulun käytännöissä eri tavoilla ja eri oppiaineiden sisällöissä. Oppiaineista erityisesti liikunta, käsityöt, suomen kieli ja historia olivat sellaisia, jotka nousivat opettajien käsityksissä esimerkeiksi, missä käsitellään sukupuolikasvatukseen liittyviä aiheita eri tavoilla. Liikunnan nouseminen opettajien vastauksissa useaan otteeseen (esim. opettaja 3 ja opettaja 4), kieli siitä, että liikunnassa sukupuolikasvatukseen liittyvät opettajan pedagogiset valinnat ja kannustus ovat esillä. Esimerkiksi erilaiset ryhmäjaot, sukupuolittuneet oletukset liikuntalajien suhteen, kehollisuuteen näkyvät liikunnan oppiaineessa. Liikunnan lisäksi käsityöt nostettiin esille aineena missä voi käsitellä sukupuoleen liitettäviä stereotypioita. Käsityöt liitettiin vastauksissa sukupuolittuneisiin perinteisiin siitä millaiset materiaalit, työt ja työtavat mielletään eri sukupuolille sopiviksi. Tämä voisi viitata siihen, että sukupuolikasvatus nähdään myös oppiaineisiin liittyvien kulttuuristen käytäntöjen ja historiallisten normien kriittisenä tarkasteluna.

Liikunnassa kannustetaan kaikkia niinku kokeilemaan kaikkii lajeja, ettei oo mitää tyttöjen lajeja tai poikien lajeja... (O3)

Et osa edelleen ehkä ajattelee, että pehmeet materiaalit (käsitöissä) et ne on niin ku vaikka tytöille ja kovat materiaalit olis enemmän niinku pojille.

Ei oletta, että on vain tyttöjä ja poikia, ja että tytöt olisivat tietynlaisia ja pojat olisivat tietynlaisia, vaan että lähtökohtana on se, että voi olla tyttöjä, poikia tai muun sukupuolisia ja ettei lähtisi lokeroimaan niitä lapsia. Ja sitten meillä

ei ole mitään semmoisia ryhmiä liikunnan tunneilla tai käsityö ja kuvis, mitä muutakaan sellaista, missä jaoteltaisiin sukupuolen mukaan. (O4)

Opettajien näkemyksissä nousi useaan otteeseen esille, miten sukupuolikasvatuksella voidaan tarttua oppilaiden stereotyyppisiin käsityksiin sukupuolista. Näissä maininnoissa opettajat näkivät oman opetuksen ja stereotyyppisiin käsityksiin puuttumisen tai niiden haastamisen olevan keino, millä purkaa näitä käsityksiä koulussa.

Yksi haastateltava puhuu puuttumisesta oppilaiden stereotyyppisiin puhetapoihin ”tarttumisena” ja kuvailee puuttumisen olevan ajatuksia herättävää keskustelua. Toinen haastateltava nostaa hyvin samantapaisen esimerkin vastauksessaan keskustelun roolista sukupuolittuneiden ajatuksien purkamisessa, jossa hän tarttumisen tai puuttumisen sijaan kuvaa opettajan toimintaa oikovaksi. Näistä käsityksistä on havaittavissa myös se, että opettajat itse kyseenalaistavat oppilaiden stereotyyppiset käsitykset ja pyrkivät haastamaan niitä opetuksessaan.

Hmm no, kyllä sitä oppilaiden suusta kuulee et ”aina noi tytöt” tai ”aina noi pojat” tai sen tyyliä lausahduksia, mut ite koittaa sit aina tarttua niihin silleen et voidaanks me nyt puhua sillee koko ryhmästä tyttöjä, että ne nyt toimis jotenki tietyllä tavalla ja näin edespäin. (O2)

Jos oppilailla on vaikka semmosii sukupuolittuneii ajatuksii tai ennakkoluuloja että ehkä niitä oikoo ja olla sillee et ”aa miks sä ajattelet noin” tai ”miks sä sanoit noin” ja sit keskustellaan siitä. (O3)

Oppilaiden stereotyyppisten ajatusten ei kuitenkaan nähty nousevan ainoastaan oppilaista itsestään, vaan että ne ovat ennemminkin kodin tai muualta yhteiskunnasta tulevien käsitysten aikaansaannosta. Koulun ja opettajan rooli ilmenee opettajien näkemyksissä näissäkin kohtaa olennaisena, jotta koulun sukupuolikasvatus on tai olisi normeja ja sukupuolistereotypioita purkavaa. Sukupuolikasvatus näyttäytyikin opettajien vastauksissa tärkeänä, jotta koulussa oppilaita ei ohjaisi stereotyyppiset normit ja koulussa tarjottaisiin vaihtoehtoinen, avoimempi näkemys sukupuoleen liittyvistä normeista.

[- -] sellasista teemoista ei välttämättä monissakaan perheissä puhuta ja tavallaan monet lapset voi kasvaa sellaisiin ”pojat on poikia ja tytöt on tyttöjä” mentaliteetissa ja ilmapiirissä niin koulussa on aika tärkeitä et avataanki vähä tätä asiaa enemmän ja tuodaan enemmän ymmärrystä. (O2)

Valitettavasti myös kyllä joillain oppilailla on varmaan sieltä kotoa tulleita semmosia asenteita, jotka näkyvät myös siellä koulumaailmassa. Esimerkiksi siis tällästä kommentista on kuultu vaikka että tytölle että ”mee takas keittiöön” tai tällaisia mitkä selkeästi on ehkä ei semmosia omia keksimiä vaan vanhemmilta – ei siis välttämättä omilta huoltajilta, mutta vanhemmilta ihmisiltä kuitenkin kuultu. (O3)

Yhteiskunnasta ja kodeistahan ne aika paljon tulee. [– –] Ja meilläkin on aika paljon sellaisia oppilaita, että ne eivät ole kotona ehkä koskaan tällaisia juttuja puhunut, vaikka sukupuolten moninaisuudesta tai sitten on kotona sanottu, että sellaista ei ole olemassakaan piste. Niin sitten se on tosi tärkeää, että hekin sitten vähän kuulevat, että jotkut aikuiset voivat puhua toisella tavalla asioista. (O5)

Haastatteluissa pohdittiin myös koululaitoksen roolia sukupuolittavien käytäntöjen ylläpitäjänä ja miten se on osana koulun sukupuolikasvatusta. Näissä yhteyksissä opettajat ajattelivat kuitenkin pystyvän itse rikkomaan näitä käytäntöjä tai eivät kokeneet tällaisia käsityksiä omikseen, vaan ennemmin koulun muiden toimijoiden ylläpitäminä seikkoina. Esimerkiksi tällaisesta muiden toimijoiden käytäntönä opettaja 2 nostaa opettajan iällä olevan hänen käsityksessään merkitystä siihen, miten oppilaan sukupuoli voi määrittää opettajan toimintatapoja. Hän myös kuvaa binääristä jakoa toistavia koulun käytänteitä ”vanhentuneiksi”.

[– –] koulut missä mä työskentelen, niin niissä on aika paljon myös kokeneita ja vartuneempia opettajia niin kouluski on aika paljon sellaisia pieniä erilaisia tapoja, missä niinku tyttöjä ja poikia laitetaan vähän niinku tai määritellään ja et se ohjaa toimintaa. (O2)

[– –] monilla on se ajatus taustalla et on tytöt ja on pojat ja et tykätä vähän erityyppisistä asioista ja välttää sanomasta niitä ääneen. Et siellä niinku on sellaiset tietynlaiset normit, mitkä siellä niinku ohjaa sitä työtä. Mutta halu on siinä kova ajatella kaikki samana ryhmänä, et niinku sit semmoset jaottelut on niinku jäänyt. (O1)

Toisaalta opettajien käsityksissä sukupuolikasvatuksesta oli havaittavissa myös opettajan omien stereotyyppisten ajattelumallien reflektointia, ja mitä omat ajattelumallit tuovat mukanaan koulun sukupuolikasvatuksen kentälle. Tämä osoittaa lisäksi sen, että opettajilla on käsityksiä siitä mitä sukupuolittavat käytänteet tai puhutavat koulussa voivat olla. Käsityksissä nousi esille myös opettajien oman tietoisuuden merkitys sukupuolimaiheiden käsittelyn kannalta, jotta sukupuolittavia käytänteitä tai puhutapoja voidaan ylipäättään purkaa tai välttää.

Ja sitten niin, että kun me mennään tilanteisiin, jossa binäärinen jaottelu näyttäisi välttämättömältä, niin olen ja pyrin pitämään itseni hyvin tietoisena, että useimmitenkaan se ei ole tai muistetaan siihen lisätä kaikki sukupuolet siihen tilanteisiin tai keskusteluun. Ja toisaalta sitten, että en käytä itse binääristä luokittelua, en tee mitään tyttö- tai poikajonoja tai muita tällaisia vastaavia. (O6)

[– –] mutta sitten voi tietysti olla sellaisia piiloasenteita, mitä ei itse edes tunnista. Kyllä niitä pitää sillä lailla itse muistaa ajatella, että muuten antaa prinsessan värityskuvia tytöille ja supersankareita pojille ihan tosi helposti, jos siihen ei itse kiinnitä huomiota. (O4)

Haastateltujen opettajien käsityksissä koulun sukupuolikasvatus näyttäytyi olevan tärkeässä roolissa sukupuolinormeja ja –stereotypioita purkavana toimintana, ja jota he pyrkivät myös itse toteuttamaan omassa työssään. Haastatellut opettajat osasivat tunnistaa myös omissa käsityksissään perinteiseksi miellettyjen sukupuolien tai –stereotyyppien olemassaolon, mutta useammin sukupuolistereotypioita tai perinteisiä sukupuolinormeja ylläpitävinä tekijöinä pidettiin muita kuin itseä, kuten esimerkiksi kotoa tai yhteiskunnasta tulevia käsitteitä tai koulun muita toimijoita. Opettajan oma toiminta stereotypioita käsitellessä nousi useassa yhteydessä esille ja että opettajana puuttuu aktiivisesti ja herkästi sukupuolistereotypioita jatkaviin tai vahvistaviin ajatuksiin. Tämä viittaa siihen, että opettajat asemoivat itsensä ennemmin sukupuolistereotyyppien purkajiksi, kun niiden ylläpitäjiksi.

5.2.3 Sukupuolikasvatus on sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa

Opettajien käsityksissä sukupuolikasvatus on myös sensitiivistä ja lapsilähtöistä toimintaa. Merkitysyksiköitä, joista tämä kuvauskategoria muodostuu ovat opettajan asenne, sensitiivisyys, kohtaamisen taito, vuorovaikutus, oppilaiden omat intressit, kysymykset tai lähtökohdat sekä ikätasolle soveltuva käsittely.

Sukupuolikasvatus ja sen toteutuminen on haastateltavien käsityksissä riippuvaista opettajan asennoitumisesta sukupuolikasvatukseen liittyvistä aiheista.

Sukupuolikasvatus ilmenee vastauksissa mainintoina opettajan avarakatseisuutena, valmiutena ja valmiuksina käsitellä aihetta oppilaiden kanssa. Sukupuolikasvatuksen toteuttamisen kannalta olennaista on jokaisen haastateltavan vastausten perusteella myös se, että opettajana kokee itse oppineensa ja ottaneensa selvää sekä olevansa kiinnostunut sukupuolikasvatukseen liittyvästä aihepiiristä.

[– –] mä tartun tosi helposti aina jos aihe liittyy tai menee läheltäki jotain vaikka feminismii tai jotain vähemmistöihin liittyvää, niin mä yleensä tykkään niinku ottaa niitä niinku puheeks siellä luokassa, ihan vaan senkin takia, et must tuntuu et niist puhutaan tosi vähän lasten ja nuorten kaa, nii he ei– he on ehkä tota.. aika pihalla niistä. (O3)

Yksi haastateltavista nostaa esille, että koulussa tulisi jokaisen hyvä olla, riippumatta esimerkiksi oppilaan omasta sukupuoli-identiteetistä. Samaisessa vastauksessa nousee myös opettajan käsitys siitä, että sukupuoleltaan moninaisen oppilaan arki koulussa voi olla haastavaa nimenomaan sukupuoli-identiteettiin liittyen, minkä takia opettajan avarakatseisuus ja pyrkimys oppilaan hyvin voimisesta koulussa on olennaista. Myös opettaja 6 nostaa myös vastauksessaan ei-binääristen lasten hyvinvoinnin näkökulman ja näki sukupuolikasvatuksen merkityksen olevan nimenomaan tietoisuuden lisäämistä, jotta myös ei-binääriset lapset voisivat hyvin koulussa. Näihin käsityksiin voidaan tulkita liittyvän myös opettajan sensitiivisyys: opettajan tulee osata ottaa huomioon sukupuolen moninaisuuden ilmeneminen koulussa ja huomioida jokaisen yksilölliset tarpeet.

Varsinki ku mä nään lapsia, jotka kamppailee sen asian kanssa ja se on ihan kauheeta ja et mä vien sitä tuskaa jotenki mukani. Ja se et miten se vaikuttaa siihen itsetuntoon jos sä tai ylipäättään jos sä haluisit olla jotain muuta kuin sä oot tai jos sä koet itsesi joksikin muuksi mitä sulta oletetaan, niin se on aika raskas taakka etenki noille pienille lapsille. – Niin mä oon kyllä itse aika avarakatseinen et pääasia et jokaisella olisi hyvä olla täällä. (O1)

No sukupuolikasvatuksen tärkein merkitys on laajentaa sitä ymmärrystä sen vuoksi, että meillä olisi kaikilla tilaa ja mahdollisuuksia elää ja hengitellä täällä omina itsenämme. Se merkitys on se tietoisuuden lisääminen ja kun meillä on lisää tietoisuutta, niin me tarjotaan mahdollisuudet myös ei-binäärisille lapsille voida hyvin luokahuoneessa tai missä tahansa yhteiskunnassa. [O6]

Toinen merkityskategoria kuvastaa sitä, miten sukupuolikasvatus on usein lapsista itsestään lähtevää. Tällä tarkoitetaan niitä opettajien näkemyksiä, että sukupuolikasvatuksen aiheita käsitellään, jos lapset nostavat ne opetuksessa tai koulussa ylipäättään itse esille tai omassa koulussa tai luokassa on sukupuoleltaan moninainen oppilas. Lapsilähtöisyyttä pohdittiin myös siitä näkökulmasta, että sukupuolikasvatuksen aiheet olisivat lähellä oppilaiden maailmaa ja heidän omista pohdinnoistaan ja ajatuksistaan lähteviä.

[-- --]. Että silloin aina kun se asia nousee jollain tavalla esiin tai tulee jotain tilanteita tai pohdintoja tai tulee tilanne, jossa lapset pohtii jonkun ihmisen sukupuolta tai muuta, että sitten semmoisessa ehkä ilmiölähtöisesti voisiko sanoa, että se lähtee oppilaista käsin [-- --] (O6)

No, joskus on tullut varsinkin isompien oppilaiden kanssa ihan se, että oppilaista lähtöisin, että on saattanut olla hyvin tiedostavia oppilaita, jotka on pitänyt tätä asiaa tosi tärkeänä. (O4)

Lapsilähtöisyyden lisäksi opettajat pohtivat myös sukupuolikasvatusta lasten ikätason näkökulmasta ja sukupuolikasvatuksen aiheet nähtiin käsiteltäväksi myös pienempien oppilaiden kanssa. Sukupuolikasvatuksen aiheiden käsittelyä koettiin tärkeäksi käsitellä kaikilla eri-ikäisillä oppilailla, kuitenkin heidän ikätasolleen soveltuen. Opettajan sensitiivisyys ja ikätason huomioiminen korostui sukupuolikasvatuksen aiheiden sopeuttamisessa oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, mikä voidaan nähdä myös opettajan 4 vastauksesta alla.

Myös kertoo jo ihan niille pienille pikkukoululaisille, että ei ole välttämättä vain tyttöjä tai poikia. Ja sitten voi ihan noilta pieniltä ekaluokkalaisiltakin kysyä, miksei voisi leikkiä millä haluaa, tai että mitä tapahtuu, jos leikkii vääränlaisella lelulla tai mitä tapahtuu, jos laittaa väärän värisen vaateen päälle. Onko se vaarallista? (O4)

Toisaalta alla olevassa opettaja 1:n vastauksessa on nähtävissä pohdintaa siitä, että nuoremmat oppilaat mahdollisesti ajattelevat vähemmän sukupuoleen liittyviä teemoja, eivätkä oppikirjatkaan omalta osaltaan ohjaa paljoa sukupuolikasvatuksen teemojen ääreen. Isompien oppilaiden kohdalla aiheiden käsittely näyttäytyy tässä vastauksessa luontevammalta.

No nyt ku on näitä pieniä, niin ehkä on vähemmän tullu sit näitä teemoja, koska he myös vähän vähemmän ajattelee niitä. Ja myöskin oppikirjoja mietin, et ohjaaks nekään niinku hirveesti.. Mut kyl mä muistan sit itse et isompien oppilaiden kanssa näistä teemoista on paljonkin keskusteltu ja just jos ollaan puhuttu tasa-arvosta tai erilaisuudesta, niin olen kyllä käynyt keskusteluita. (O1)

Tässä sukupuolikasvatuksen sensitiivisyyden ja lapsilähtöisen toiminnan kuvauskategoriassa opettajien käsityksissä sukupuolikasvatuksen sisältöjä tulee pohtia ja soveltaa lapsen ikätasoon sopivaksi. Ikätasoon sopiva aiheiden käsittely niin pienten kuin vanhempienkin oppilaiden kanssa nousi käsityksissä osaksi tätä kuvauskategoriaa ja siihen liitettiin aiheiden kytkeminen oppilaita ympäröivään maailmaan ja sopeuttaminen heidän ymmärryksensä tasoon sopivaksi. Sensitiivisen

sukupuolikasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajien käsitysten mukaan lisäksi opettajalta itseltään kiinnostusta ja perehtyneisyyttä aiheeseen, jotta osaa herkästi tarttua ja käsitellä oppilailta nouseviin kysymyksiin ja keskustelunavauksiin.

5.2.4 Sukupuolikasvatus on oppilaan identiteetin kehittymisen tukemista

Haastateltavien käsityksissä sukupuolikasvatus on keskeisessä roolissa oppilaan identiteetin kehittymisen tukemisessa. Tämä kuvauskategoria muodostuu merkitysyksiköistä, jotka ovat sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen oppilaissa ja oppilaiden tukeminen identiteetin kehittämisessä. Identiteetin tukeminen on opettajien käsityksissä sukupuoleen, identiteettiin ja sukupuoli-identiteetin liittyvistä asioista puhumista, sukupuolen moninaisuuden tunnistamista ja ymmärtämistä, kuten seuraavista sitaateista voidaan havaita.

Se (sukupuolikasvatus) liittyy mun mielestä aika vahvasti myös semmoseen ehkä identiteetin tukemiseen et puhutaan niistä ja myös et annetaan siis kaikkien olla koulussa sitä sukupuolta mitä on ja tuetaan niinku sitä identiteetin kehittymistä sitä kautta. (O3)

Sukupuolikasvatuksesta identiteetin kehittymisen tukena nousi esille myös opettajan rooli hyväksyjänä ja oppilaan sukupuoli-identiteetin vahvistajana. Vahvistaminen edellyttää käsitysten mukaan opettajalta avointa pohdintaa ja keskustelua ja oppilaan hyväksyvän ilmapiirin luomista. Tästä opettaja 5 nostaa esille sen, että sukupuoli-identiteettien pohtiminen on oppilaiden kanssa tärkeää, sillä joku oppilaista voi erityisesti vielä tarvita lisätukea ja vahvistusta opettajalta oman identiteetin löytämisen polulla.

Ja sitten tietenkin murrosiän asiat ja sukupuoli-identiteetti ja sen pohdinta, että tavallaan oppilaat tietäisi, että se on ihan ok, että voi olla erilaisia tunteita, ettei ole ehkä varma siitä omasta sukupuoli-identiteetistä. Ja että se on ihan normaalia ja hyväksyttävää. [--] Kyllä se (sukupuolikasvatus) on mielestäni tosi tärkeä juttu, koska kaikkihan ei kuitenkaan sovi samaan muottiin sukupuolen kanssa että oppilaat saavat tietoa asiasta, jotkut ehkä vahvistusta sille, että oma kokemus on ihan ok ja hyväksyttävä. (O5)

Identiteetin tukeminen kietoutuu osaksi sukupuolikasvatusta vahvasti myös siten, että koulussa kannustetaan oman identiteetin toteuttamiseen ja löytämiseen. Identiteetin tukeminen ja oppilaan vapaus olla mitä haluaa, näkyi myös pohdinnassa oppilaiden ohjaamisessa kohti jatko-opintoja.

Siis varmaan sellasta et kannustetaan oppilaita sellaseen oman identiteetin löytämiseen, mihin toki se sukupuoli myös kuuluu. – – Mut identiteetin tukeminen ja ehkä sitä kautta niinku semmonen identiteetti ja sukupuoli liittyy kuitenkin vahvasti toisiinsa (O3)

[--] Että kukaan ei miettisi, vaikka jatko-opintoja sen mukaan, että mitä pitäisi tehdä, niin se olisi aika tärkeä, niin kuin semmoinen tavoite. [—] Jokaisella lapsella ja nuorella olisi se kokemus, että voi tehdä ihan mitä itse haluaa ja olla ihan mitä itse haluaa. (O4)

Tässä kuvauskategoriassa sukupuolikasvatus ymmärretään oppilaan identiteetin turvallisen kehittymisen tukemisena, sekä omana itsenään olemisen mahdollistajana. Opettajat kokivat omaksi roolikseen rakentaa luokkaan turvallinen ilmapiiri, missä kaikki oppilaat voivat olla omana itsenään ilman pelkoa ulkopuolisuudesta tai sukupuoleen liitetystä odotuksista. Opettajien käsityksissä identiteetti nähtiin jatkuvasti kehittyvänä ja yksilöllisenä prosessina, jonka tukemisessa opettajalla ja koululla nähtiin olevan merkittävä rooli. Sukupuolikasvatus nähtiin erityisesti oppilaan yksilölliseen kokemukseen ja identiteettiin liittyvänä tukena.

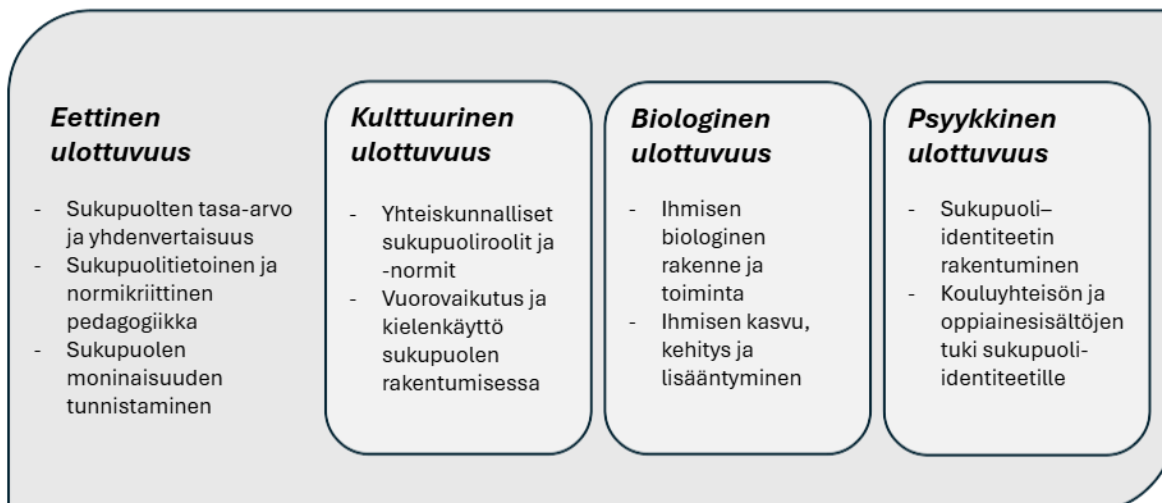
6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia suhteessa opetussuunnitelmaan ja aikaisempaan tutkimukseen ja teoreettisiin näkökulmiin. Tavoitteena on syventää tutkimuksesta saatuja tuloksia siitä, miten sukupuolikasvatus rakentuu opetussuunnitelmassa ja opettajien käsityksissä, sekä miten nämä kaksi tutkimuksen näkökulmaa suhteutuvat toisiinsa. Lisäksi tämän luvun alaluvuissa pohditaan tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia sekä tarvetta jatkotutkimukselle.

Tutkimuksen päätulos voidaan tiivistää niin, että koulun sukupuolikasvatus rakentuu moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu yksilön näkökulmasta, pedagogisista ratkaisuista, yhteiskunnallista rakenteista ja näiden kaikkien ulottuvuuksien vuorovaikutuksesta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *millä tavoin koulun sukupuolikasvatusta voidaan jäsentää neljään ulottuvuuteen*, voidaan lyhyesti vastata, että POPS:in (2014) sukupuolikasvatuksen sisällöt ovat jäsennettävissä Bruessin ja Greenbergin (2004) sekä Reisbyn (1999) teorioiden pohjalta muodostettuun nelikenttään. Nelikenttä koostuu neljästä ulottuvuudesta, joita ovat sukupuolikasvatuksen eettinen, kulttuurinen, biologinen ja psyykkinen ulottuvuus.

Aineiston analyysistä on havaittavissa, että sukupuolikasvatuksen eettinen ulottuvuus painottuu koko sukupuolikasvatusta johdattavana ulottuvuutena ja kolme muuta ulottuvuutta asettuvat analyysin perusteella ennemminkin eettisen ulottuvuuden alle. Eettisen osa-alueen sisällöt ohjaavat sitä, miten sukupuolikasvatusta tulisi toteuttaa missä tahansa yhteydessä: nojaten lakeihin tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti sekä lisäksi sukupuolitietoisesti, että sukupuolen moninaisuuden tunnistaen. Nelikentän sijaan ulottuvuudet voidaan esittää kuviona, jossa kulttuurinen, biologinen ja psyykkinen ulottuvuus sisältyvät eettiseen ulottuvuuteen (Ks. Kuvio 1). On huomioitava, että lisäksi havaittiin, että eettinen ja kulttuurinen ulottuvuus olivat vaikeimmin eroteltavissa toisistaan verrattuna muihin ulottuvuuksiin.



Kuvio 1: Opetussuunnitelman sukupuolikasvatuksen sisällöt

Haastatteluaineistosta nousseista kuvauskategorioista on havaittavissa, että ne vastaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisältöjä ja siellä ilmeneviä sukupuolikasvatukseen liitettäviä aiheita. Kaikki haastateltavat luokan- ja erityisluokanopettajat kokivat itse toteuttavansa sukupuolitietoista opetusta POPS:in toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 27). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tutkimuksen ydintuloksia sekä POPS:ista että opettajien haastatteluista.

6.1 Sukupuolikasvatuksen tavoitteena ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuuden lisääminen nousi opettajien haastatteluissa yhdeksi tärkeimmäksi sukupuolikasvatuksen tavoitteeksi. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus näyttäytyivät haastatteluissa enemmän jokaisen opettajan henkilökohtaiselta arvovalinnalta ja tavoitteelta omassa opetuksessa, kuin erilliseltä opetuksen sisällönalueelta. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ohjaavat opettajien käsityksissä heidän toimintaansa vahvasti arjessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovatkin sukupuolikasvatuksen normatiivisia tavoitteita, jotka yhdistyvät ulottuvuuksien nelikenttäjaottelussa vahvasti eettiseen ulottuvuuteen, sillä lakiperusteinen sukupuolten tasa-arvo on vahva ideologia POPS:issa. Aikaisemmassa tutkimuksessa esimerkiksi Myyry (2020) on todennut myös, että POPS:in sisällöissä vallitsee vahva käsitys tasa-arvosta ja Pynnönen ja muut (2022) toteavat, että tasa-arvon,

yhdenvertaisuuden oikeudelliset normit ilmenevät opetussuunnitelman perusteissa. Molemmissa tämän tutkimuksen aineistoissa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus näyttäytyivät ihanteina, joita opetuksessa pyritään tavoittelemaan.

Opettajat näkivät tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden olevan myös konkreettisesti saavutettavissa sukupuolikasvatuksessa oppilaiden yhdenvertaisella kohtelulla ja erilaisilla tasa-arvon huomioivilla pedagogisilla valinnoilla. Nämä opettajien käsitykset sukupuolikasvatuksesta ja sen pyrkimyksestä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen ovat linjassa ja tukevat Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa olevaa sukupuolitietoisuuden opetuksen käsitettä, sillä sen yhtenä tavoitteena on edistää nimenomaan sukupuolten tasa-arvoa (Opetushallitus 2014; Jääskeläinen, 2015).

6.2 Sukupuolikasvatuksen pyrkimyksenä on sukupuolinormien – ja stereotyypioiden purkaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet keskittyvät laajasti sukupuolinormeihin, niiden kriittiseen tarkasteluun ja purkamiseen. Kuitenkin sukupuolen moninaisuuden käsitteleminen jää pitkälti opetussuunnitelman sisällöissä tiedon lisäämisen tasolle. Tämä herättää kysymyksiä siitä, kuinka paljon opetussuunnitelma ohjaa tai vaatii opettajia purkamaan sukupuoleen liittyviä rakenteellisia normeja käytännössä vai jääkö vastuu siitä yksittäisten opettajien pedagogisten ratkaisujen varaan. Normikriittisen pedagogiikan näkökulmasta pelkästään tiedon lisääminen yksin ei riitä purkamaan käytäntöjä ja normeja, jotka ylläpitävät sukupuolen binäärisyyttä koulussa (Kumashiro, 2002). Näin ollen opetussuunnitelman voidaan nähdä mahdollistavan koulun arjessa normikriittisyyden, mutta ei varsinaisesti näytä vaativan sitä sukupuolen moninaisuuden osalta. Voi siis olla mahdollista, että opettajat toteuttavat normikriittisyyttä eri tavoin ja eri määrissä, eikä se tule opetussuunnitelmasta automaattisesti, vaan opettajan omasta reflektiosta ja valinnoista.

Sukupuolen moninaisuuden käsite mainitaan opetussuunnitelmassa ainoastaan kerran, eikä käsitettä määritellä tai avata. Yksittäisistä tai epämääräisistä sukupuolen maininnoista ovat tehneet myös Kjaran ja Lehtonen (2018, 1043). Kjaranin ja Lehtosen selvityksen mukaan opetussuunnitelmissa ei käsitellä miltei ollenkaan myöskään

heteronormatiivisuuden katkaisemista ja seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuden aiheet toiseutetaan opetussuunnitelmissa. (Kjara & Lehtonen, 2018, 1043–1044). Myös Pietiläinen ja muut (2025, 62) ovat selvittäneet, että oppilaiden ja opiskelijoiden mielestä sukupuolen ja seksuaalisen moninaisuuden teemat jäävät oppilaitosten opetuksessa ja oppimateriaaleissa vähälle huomiolle. Sukupuolen moninaisuuden käsittely näyttäytyy jäävän pitkälti siis opettajien omien pedagogisten valintojen, sekä materiaalien varaan.

Tämä nostaa pohdinnan siitä, että otetaanko sukupuolen moninaisuus käsitteenä oppilaitoksissa mukaan opetukseen kaikkien sukupuolikasvatuksen ulottuvuuden osalta, vai jättääkö opetussuunnitelman epämääräisyys tulkinnanvaraa siihen, miten ja mitä opettajat käytännössä sukupuolesta ja siihen liittyvistä aiheista opettavat. Sukupuolen moninaisuuden näkymättömyys opetuksessa sekä käytänteet, jotka vahvistavat binääristä sukupuolijaottelua voivat vaikeuttaa oppilaiden henkilökohtaisen sukupuolikokemuksen määrittelyä ja ymmärtämistä (Valaskivi & Alasuutari, 2024, 13). Oppilailla itsellään saattaa olla myös koulun aikuisia laajempi käsitys sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvistä asioista (Braggs ym., 2018, 420, 431), josta voi johtua se, että koulun opetus ja käytänteet eivät tunnu oppilaista riittävältä sukupuoli- ja seksuaalikasvatuksen moninaisuuden suhteen (Lehtonen, 2023, s. 278 & 2003, 65–71).

Lisäksi nuorten kokemusten mukaan koulujen rakenteet ja toiminta vahvistavat käsitystä sukupuoli-identiteetin ja -ilmaisun kaksijakoisuudesta eli binäärisyydestä (Braggs ym., 2018, 430–431) sekä suomalaiset nuoret kokevat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä koskevan opetuksen puuttuvan opetussuunnitelmasta, eikä heidän mukaansa niitä koskevat aiheet ole esillä tarpeeksi opetuksessa ja oppimateriaaleissa. (Lehtonen, 2023, 278; Valaskivi & Alasuutari, 2024, 8–9). Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa opettajat eivät yhdistäneet suoraan itseensä sukupuolittavia tai stereotyyppisiä ajattelumalleja, vaan ne nähtiin ennemminkin koulun muiden toimijoiden tai koulun ulkopuolelta tuleviksi asioiksi. Tämän lisäksi opettajien käsityksissä koulun sukupuolikasvatukseen liitettiin oppilaiden stereotyyppisten ajatusten tai käsitysten muuttaminen tai purkaminen.

Sukupuolen binäärisyys näyttäytyy POPS:issa lähtökohtaisena oletuksena, jota ei kyseenalaisteta opetuksen tasolla. POPS ohjaa kuitenkin kyseenalaistamaan yhteiskunnassa vallitsevia sukupuoleen liitettyjä normeja oppilaan oman ajattelun, sekä opettajan pedagogisten valintojen kautta. Painopiste jää kuitenkin yksilöllisen tietoisuuden ja valintojen tasolle. Jos tätä suhteuttaa Kumashiron (2002) ajatuksiin ja normikriittiseen pedagogiikkaan, ei pelkästään tiedon lisääminen ”toisista” riitä mikäli normit ja etuoikeudet jäävät purkamattomiksi. Opetussuunnitelman voidaan siis tulkita sisältävän normikriittisiä elementtejä, mutta niiden toteutuminen jää osin osittaiseksi tai riippuvaiseksi opettajan omasta toiminnasta (Kumashiro, 2002; Björkman ym, 2021).

6.3 Opettajan sensitiivisyys ja lapsilähtöinen toimintatapa ovat osa sukupuolikasvatusta

Haastatteluiden perusteella opettajat pitivät omaa asennoitumistaan, kohtaamistaan ja vuorovaikutustaitojaan osana sukupuolikasvatusta ja tärkeänä sukupuolikasvatusta mahdollistavana tekijänä. Asennoitumista suvaitsevaisesti erilaisiin oppilaisiin, sekä sukupuolikasvatuksen sisältöihin pidettiin osana sukupuolikasvatuksen toteuttamista omassa työssä. Sensitiivisyydellä opettajat viittasivat taitoon käsitellä sukupuolikasvatuksen aiheita ja soveltaen sisältöjä oppilaiden ikätasoon ja heidän kiinnostuksen kohteisiinsa peilaten.

Opettajien käsityksissä lapsilähtöisen toiminnan alla osa opettajista ilmaisi, että sukupuolikasvatuksen aiheita käsitellään koulussa usein silloin, jos oppilaat itse nostavat aiheet esille. Esimerkkinä lapsilähtöisyydestä nostettiin myös se, jos luokassa on oppilas, jota sukupuolen moninaisuus koskettaa henkilökohtaisesti. Aiempi tutkimus kuitenkin osoittaa, että jos sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden tarpeisiin reagoidaan vasta niiden ilmetessä sen sijaan, että niitä ennakoitaisiin, koulutusympäristö voi tosiasiassa muodostua näille nuorille haitalliseksi ja hyvinvointia heikentäväksi (Ferfolja & Ullman, 2021, 806). Toisaalta taas osa opettajista pohti, että sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyviä asioita voidaan tuoda esille erilaisilla oppimateriaaleilla sekä opettajan omilla pedagogisilla valinnoilla. Täten lapsista itsestään lähtevät aloitteet, eivät ole ainoita lähtökohtia, milloin sukupuolta käsitellään opetuksessa.

POPS ohjaakin yleisissä tavoitteissaan huomioimaan sukupuolittuneet asenteet ja tunnistamaan niitä työtapoja valittaessa, mikä sijoittui nelikentässä eettisen osa-alueen alle. Tämä POPS:in tavoite, voidaan liittää opettajien käsitykseen sukupuolikasvatuksen sensitiivisyydestä. Opettajien haastatteluissa nostamaan sensitiivisyyden käsitteeseen voidaan liittää myös opetussuunnitelmasta se, että koulu yhteisössä tulisi tiedostetaan vuorovaikutuksen ja kielenkäytön vaikutukset oppilaisiin.

POPS ohjaa huomioimaan erilaiset sukupuolinormit ja binääriset rakenteet, mutta lopulliset pedagogiset ratkaisut jäävät kuitenkin aina opettajan itsensä päätettäväksi ja toteutettaviksi. Esimerkiksi Lahelma (2023) on todennut, että koulu tuottaa vuorovaikutuksessaan sukupuolittuneita normeja ja kulttuurinen mielikuva sukupuolen binäärisyydestä toistuu opettajien käsityksissä, vaikka opetussuunnitelmassa ohjataan purkamaan sukupuoleen liitettyjä normeja. Myyrin (2020, 14) tekemän diskurssianalyysin mukaan opetussuunnitelmassa sukupuolen binäärisyyttä ylläpitää erityisyys- ja neutraaliusdiskurssit, mutta näitä diskursseja haastaa tietoisuusdiskurssi, joka kertoo käsillä olevasta tasa-arvotietoisuuden muutoksesta kohti sukupuolitietoisempaa koulutusta.

6.4 Sukupuolikasvatus oppilaan identiteetin tukipilarina

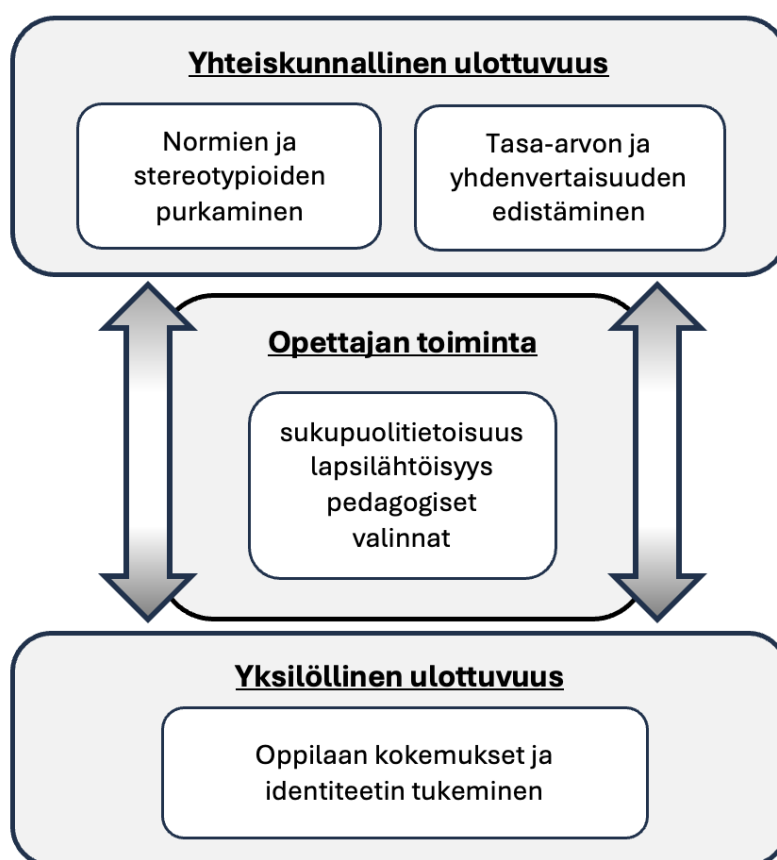
Sukupuolikasvatus oppilaan identiteetin tukijana liittyi sukupuolikasvatuksen yksilölliseen ulottuvuuteen ja muodostui haastatteluaineistosta omaksi kuvauskategoriakseen. Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen oppilaissa ja sukupuolen moninaisuuden käsitteleminen opetuksessa koettiin tärkeäksi osaksi sukupuolikasvatusta opettajien käsityksissä. Myös erilaisista sukupuoli-identiteeteistä puhuminen oppilaille ja niistä tietoisuuden lisääminen, sekä oppilaan sukupuoli-identiteetin tukeminen ajateltiin liittyvän koulun sukupuolikasvatukseen.

Oppilaan identiteetin vahvistaminen edellyttää opettajien käsitysten mukaan avointa keskustelua sekä hyväksyvän ilmapiirin luomista. Luotettavana ja helposti lähestyttävänä opettajana toimiminen onkin aikaisemman tutkimuksen mukaan tärkeä rooli etenkin sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden osalta, sillä opettajan luotettavuus on yksi oppilaan itsetuntoa ennustava tekijä (Dessel ym., 2017, 142). Oppilaan sukupuoli-identiteetin tukeminen ilmenee perusopetuksen yleisissä

tavoitteissa, esimerkiksi yhteisön sekä oppimateriaalien kautta ja oppilaan omien valintojen tukemisena, analyysissä nämä liitettiin nelikentän psyykkiseen ulottuvuuteen.

6.5 Sukupuolikasvatuksen yhteiskunnallinen ja yksilöllinen ulottuvuus

Aineistosta saadut neljä kuvauskategoriaa, jotka yhdessä kuvaavat opettajien käsityksiä koulun sukupuolikasvatuksesta niin yhteiskunnallisena, yksilöllisenä kuin kasvatuksellisenakin ilmiönä voidaan esittää horisontaalisen tulosavaruuden avulla (ks. kuvio 2), tämä toimii tutkimuksessa analyysin jäsenyyksenä. Kuvauskategorioissa ei havaittu olevan hierarkkista järjestystä, sillä ne edustavat keskenään rinnakkain olevia näkökulmia ymmärtää sukupuolikasvatusta, eivätkä kuvauskategoriat olleet keskenään eritasoisia, esimerkiksi teoreettisuuden tai ilmiön ymmärryksen laaja-alaisuuden perusteella (Niikko, 2003, s. 38).



Kuvio 2: Haastatteluaineiston tulosavaruus

Yhteiskunnallisella ulottuvuudella viitataan sukupuolen normeihin, rakenteisiin ja tasa-arvoon, johon voidaan liittää kuvauskategorioista tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, sekä normien ja stereotyyppien purkaminen. Aineistosta nousi ilmi erityisesti opettajien ajatus roolistaan stereotyyppien ja normien purkamisesta sukupuolitietoisien pedagogisten ratkaisujen kautta. Yksilöllinen ulottuvuus liittyy puolestaan sukupuolikasvatuksen osallisuudesta oppilaan kokemuksiin ja identiteetin muodostumiseen. Näiden kahden tason välille sijoittuu opettajan sensitiivinen ja lapsilähtöinen toiminta, jossa yhteiskunnallisia normeja voidaan purkaa opettajan erilaisilla sukupuolitietoisilla pedagogisilla ratkaisuilla ja samalla voidaan pyrkiä tukemaan myös oppilaan henkilökohtaista identiteetin kehittymistä. Opettaja toimii yhteiskunnallisen ja yksilöllisen ulottuvuuden välissä yhdistävänä toimijana, joka aineiston perusteella läpäisee kummankin tason.

Opettajan sukupuolitietoiset pedagogiset ratkaisut purkavat normeja, kun taas sensitiivisyydellä rakennetaan yhteyttä oppilaaseen. Erona näiden kahden välillä on se, että mitä tehdään ja miten tehdään. Sensitiivisyys opettajien käsityksissä liittyy opettajan asenteeseen, taitoon kohdata oppilaita ja tiedon soveltamiseen oppilaiden ikätasolle heidän yksilölliset eronsa huomioiden. Sukupuolitietoiset pedagogiset ratkaisut taas perustuvat ennako-oletusten tunnistamiseen, lokeroinnin vähentämiseen ja näihin perustuviin erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Opettaja pystyy opetuksessaan käsittelemään yhteiskunnallisia rakenteita ja stereotyyppioita, sekä samalla tukemaan oppilaan identiteetin kehittymistä. Aineiston perusteella haastattelut opettajat kokivat sukupuolikasvatuksen monitasoisena ilmiönä, joka rakentuu yhteiskunnan ja yksilön välillä, eivätkä pelkästään irrallisina opetukseen, arvoihin ja identiteettiin perustuvina käytäntöinä. Tulokset haastavat tarkastelemaan sukupuolikasvatusta opetussisällön lisäksi, myös pedagogisena ja yhteiskunnallisena toimintana, jossa yhteiskunta vaikuttaa yksilöön ja yksilö yhteiskuntaan.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen ovat yhteydessä monet tekijät tutkimuksen eri vaiheissa. Ensinnäkin tutkimuksessa käytettyjä lähteitä ja teorioita tulee tarkastella kriittisesti.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opetussuunnitelman ja opettajien käsitysten tasolla sukupuolikasvatusta, eli millä tavoin sukupuolta käsitellään opetuksessa, koulun arjessa sekä toimintakulttuurissa. Lisäksi sukupuolikasvatusta opetussuunnitelmasta on jäsennelty nelikenttään eri ulottuvuuksien alle.

Sukupuolikasvatuksen käsite ei ole vakiintunut termi, jota tulee tarkastella tässä tutkimuksessa käytetyn määritelmän mukaan. Lisäksi sukupuolelle on olemassa monia määritelmiä ja nimenomaan tässä tutkimuksessa sukupuoli ymmärretään ja sitä käsitellään sosiaalisesti rakentuneena käsitteenä, mukaillen De Beauvoirin (1949/1999) Butlerin (1990) määritelmiä sukupuolesta. Tässä tutkimuksessa sukupuoli tunnistetaan myös moninaisena käsitteenä, johon Seta ry:n (n.d.) mukaan lukeutuu niin sukupuolivähemmistöt kuin -enemmistötkin.

Tutkimuksen luotettavuutta on tukenut se, että mukana tutkimusprosessissa on ollut kaksi tutkijaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen eri vaiheissa tutkijat ovat voineet käydä keskusteluja ja täten vähentää yhden yksittäisen tutkijan tekemiä tulkintoja tai arvojen vaikutusta. Tätä kutsutaan myös tutkijatriangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 141). Laadullisesta tutkimuksesta ja sen luotettavuudesta on olennaista todeta, että tutkimuksen tekoon vaikuttaa kuitenkin väistämättä tutkijoiden omat arvopohjat, eikä laadullista tutkimusta voida toteuttaa täysin objektiivisesti.

Tässä tutkimuksessa sukupuolikasvatusta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyrittiin jäsentämään nelikenttään eri ulottuvuuksien mukaisesti. Tätä toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, jossa aikaisempaan teoriana nojattiin yhdysvaltalaisen Bruessin ja Greenbergin (2004) laatimaan seksuaalisuuden neljään osa-alueeseen sekä tanskalaisen Reisbyn (1999) määritelmään sukupuolen neljästä ulottuvuudesta. Näiden teorioiden pohjalta sovellettiin sukupuolikasvatukselle nelikenttä, jonka avulla pyrittiin jäsentelemään opetussuunnitelmassa ilmeneviä mainintoja ja sisältöjä, mitkä liittyvät sukupuolikasvatukseen. Teoreettiset lähtökohdat ovat valittu tukemaan aineiston analyysia, mutta toisaalta sisällönanalyysi sisältää aina tulkintoja. Tutkijat ovat pyrkineet kuitenkin refleктоimaan tutkimuksen aikana omia ennakko-oletuksiaan, jotteivät ne ohjaisi aineiston analyysia. Aikaisemman tutkimuksen hyödyntäminen aineiston analyysimenetelmässä vähentää tutkijoiden mielivaltaisia tulkintoja ja valintoja.

Haastattelut ovat toteutettu niin, että kummallakin tutkijalla oli kolme haastattelua. Eli yhdessä haastattelussa oli ainoastaan yksi tutkija paikalla. Haastatteluissa on kuitenkin käytetty samaa haastattelurunkoa, joka tukee tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina, jonka ajateltiin mahdollistavan rauhallisen haastattelutilanteen, jossa haastateltava pystyy tuomaan esille omat käsityksensä tutkittavasta aiheesta. Ryhmähaastattelumuoto olisi voinut tuoda yhden haastattelun aikana esille uudenlaisia näkökulmia haastateltavien keskustellessa myös keskenään. Toisaalta yksilöhaastattelut nähtiin tehokkaammaksi tavaksi tavoittaa haastateltavat ja sopia aikataulut. Teemahaastattelun luonne on lisäksi sellainen, että haastattelutilanteessa voi esittää lisäkysymyksiä. Haastattelun litteroituja aineistoja tutkijat ovat käsitelleet yhdessä, jotta tutkimusaineistosta ja -tuloksista muodostuisi tutkijoille yhteinen käsitys.

Haastattelujen luotettavuuden osalta on olennaista huomioda, että haastateltavat kerättiin tutkimukseen harkinnanvaraisella näytteellä. Tutkijat tavoittivat haastateltavat omia kontakteja käyttäen. Tätä voidaan tämän tutkimuksen osalta perustella sillä, että laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata jotain tiettyä ilmiötä ja ymmärtää sitä. On siis merkittävää tutkimuksen kannalta, että haastateltavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on siitä jonkinlaista kokemusta, joten täten tutkittavien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 88–89.)

Harkinnanvaraisuudella on hyvät puolensa siinä, että haastatteluissa vallitsi mahdollisesti vapaa, rento ja turvallinen tunnelma, kun tutkijat ja haastateltavat tiesivät ennestään toisensa. On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka tutkijat pyrkivät olemaan haastattelujen aikana neutraaleja ja puolueettomia, on mahdollista, että tutkijoiden preesens on voinut jollain tapaa vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Haastateltavat ovat esimerkiksi voineet jättää jotain sanomatta tai tutkijat ovat voineet tiedostamattomasti ohjata haastateltavien vastauksia. Toisaalta ennestään tunteminen on voinut rohkaista haastateltavia kertomaan omia ajatuksiaan vapaammin. On myös huomioitava, että fenomenografisessa analyysimenetelmässä tunnistetaan ihmisten käsitysten muuttuvuus: yksittäinen henkilö voi ilmaista erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä erilaisten kysymysten tai tilanteiden myötä (Marton & Pong, 2005, 346).

Haastatteluihin osallistui kolme opettajaa Varsinais-Suomesta ja kolme opettajaa Uudeltamaalta, joten haastattelujen tulokset eivät ole yleistettävissä eli ne eivät kuvaa kaikkien opettajien käsityksiä sukupuolikasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa fenomenografisella analyysimenetelmällä haastatteluista haluttiin nimenomaan kuvata haastateltavien käsityksiä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Käsityksiä koulun sukupuolikasvatukselle voi olla siis muitakin, kuin mitä tässä tutkimuksessa haastateltavilla ilmeni. Kuten aikaisemmin yllä mainittiin Martoniin ja Pongiin (2005, 346) nojaten, tämän tutkimuksen haastateltavat voisivat nostaa esiin erilaisia käsityksiä eri kysymysten, eri ajankohdan tai eri tutkijoiden ollessa läsnä.

6.7 Ehdotukset jatkotutkimukselle ja kehitysideat

Sukupuolikasvatusta eri näkökulmista on tutkittu Suomessa toistaiseksi varsin vähän ja on huomioitava, että useat sukupuolta tarkastelevat tutkimukset ovat rajattu binääriseen tyttö–poika–näkökulmaan. Opinnäytetöitä sukupuolikasvatuksen aiheesta löytyy runsaammin, joka voi osaltaan kieliä siitä, että aihe kiinnostaa alan opiskelijoita. Tutkimuksen lisääminen sukupuolikasvatuksen tarkasteluun kouluissa olisi tarpeellista, jotta sitä voitaisiin tarvittaessa kehittää. Tarvittaisiin niin koulun henkilökunnan kuin oppilaiden haastatteluja, käytäntöjen havainnointia ja selvittämistä kouluissa, jotta suomalaisten koulujen toteuttamasta sukupuolikasvatuksesta voitaisiin saada eheämpi ja kattavampi kokonaiskuva.

Sukupuolitietoisuuden opetuksen ja sukupuolikasvatuksen näkökulmasta voisi olla tarpeenmukaista, että sukupuolen moninaisuudesta olisi erikseen maininnat vielä oppiainekohtaisissa sisällöissä ja tavoitteissa, esimerkiksi ympäristöopissa, biologiassa ja terveystiedossa, joiden alle konkreettinen opetus sukupuolesta ja sukupuoleen liittyvistä aiheista usein kuuluvat. Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa mainitaan sukupuolen moninaisuus ainoastaan kerran.

Lisäksi käytännön kannalta tulevaisuudessa POPS:in voisi olla tarpeellista huomioida laajemmin sukupuolikasvatus sisällöissään ja määrittää myös sukupuolen moninaisuuden käsitettä tarkemmin tämänhetkisen tutkimustiedon valossa, sillä POPS:issa mainitaan, että opetuksen pitää perustua tieteelliseen tietoon (Opetushallitus, 2014, 17). Tällä tavoin sukupuolen moninaisuus tulisi mahdollisesti

konkreettisemmin esille opetussuunnitelmissa, eikä se jäisi näkymättömiin yksittäisenä mainintana. Maininnat sukupuolen moninaisuudesta ja käsitteen määrittelemisen myös vahvistaisivat sitä, mitä Opetushallitus tarkoittaa sukupuolitietoisella opetuksella, eikä se jäisi tulkinnanvaraiseksi käsitykseksi koulu- tai opettajakohtaisesti, millaisia sisältöjä koulun tuottaman sukupuolikasvatuksen tulisi sisältää.

Suomalaisessa tutkimuskontekstissa onkin tutkittu paljon sukupuolten tasa-arvoa ja sen toteutumista oppilaitoksissa, sekä esimerkiksi opettajien käytänteissä. Lehtosen (2023, 276) tutkimuksessa on kuitenkin todettu, ettei opettajankoulutuksessa pystytä kouluttamaan opettajia ehkäisemään heteronormatiivisuutta, eikä antamaan tietoa sukupuolenmoninaisuudesta riittävästi. Useammassa tutkimuksessa todettiin myös, että suomalaiset nuoret kokivat, ettei sukupuolivähemmistöjä käsitellä tarpeeksi koulussa (Lehtonen, 2023, 278; Valaskivi & Alasuutari, 2024, 8–9).

Haastateltavat opettajat nostivatkin esille sen, että he kaipaisivat työyhteisöilleen lisäkoulutusta tai informaatiota sukupuoleen ja sukupuolikasvatukseen liittyvistä teemoista, sillä suurin osa heidän tiedostaan on oman selvityksen tulosta, eikä niinkään työpaikan tarjoamaa perehdytystä tai koulutusta asiasta. Tarve opettajien lisäkoulutukselle epätasa-arvon kitkemiseksi on havaittu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Latorre-Cosculluela ym., 2022, 200). Osa haastateltavista nosti esille myös sen, ettei esimerkiksi opettajankoulutuksessa ole käsitelty sukupuolikasvatukseen liittyviä teemoja ollenkaan tai niitä on sivuttu hyvin vähän. Lisäksi opettajat tämän tutkimuksen haastattelujen mukaan kaipasivat POPS:in tavoitteisiin ja sisältöihin lisää konkretiaa ja mainintoja sukupuolen moninaisuuteen liittyen.

Lähteet

Alanko, K., Kaljunen, O., Nuorisotutkimusseura, julkaisija, & Nuorisotutkimusverkosto, julkaisija. (2014). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Nuorisotutkimusverkosto. <https://doi.org/10.57049/nts.391>

Apple, M., & Taylor & Francis. (2019). *Ideology and Curriculum* (Fourth edition.). Routledge.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Beauvoir, S. de, Suni, A., & Tammi, kustantaja. (1999). *Toinen sukupuoli* (3. p.). Tammi.

Berg, P., Kokkonen, M., & tiedekunta, L. (2020b). *"Ei tehdä mitään numeroa": Heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhetavoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry ; Koulutuksen tutkimuslaitos.

Berg, P., & Kokkonen, M. (2020b). "Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan": Sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset . *Kasvatus & Aika*, 14(3), 43–59. <https://doi.org/10.33350/ka.87202>

Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 179–195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>

- Butler, J. (2006). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1st ed.). Florence: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex."* Abingdon, Oxon; Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203828274>
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). 'More than boy, girl, male, female': exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 18(4), 420–434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>
- Bromseth, J. C. H., & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier förändring*. Centrum för genusvetenskap.
- Bruess, C. E., & Greenberg, J. S. (2004). *Sexuality education: Theory and practice* (5th ed.). Jones and Bartlett Publishers.
- Brunila, K. (2009). *Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. Kirjassa Gilbert, D. T., Fiske, S. T., & Lindzey, G. (1998). *The Handbook of Social Psychology* (4th edition). Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gender : in world perspective* (3rd ed.). Cambridge, England ; Polity.
- Conrad, P., & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and Medicalization (Expanded ed.)*. Philadelphia: Temple University Press. 7–8

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://doi.org/10.2307/1229039>

Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence* (London, England.), 56, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>

Eskelinen, M. & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 9, Issue 2. 197-229.

Ferfolja, T., & Ullman, J. (2021). Inclusive pedagogies for transgender and gender diverse children: parents’ perspectives on the limits of discourses of bullying and risk in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 793–810.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912158>

Forde, C. (2014). Is ‘gender-sensitive education’ a useful concept for educational policy? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 369–376.

<https://doi.org/10.1007/s11422-012-9432-0>

Greenberg, J., Bruess, C., Conklin, S. (2010). *Exploring the Dimensions of Human Sexuality*. Yhdysvallat: Jones & Bartlett Learning.

Griffin, G. (2017). *A Dictionary of Gender Studies* (1st ed.). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acref/9780191834837.001.0001>

Gråstén, A., Kokkonen, J., & Kokkonen, M. (2022). Gender bias and gender equality beliefs in teaching efficacy profiles of Finnish physical education teachers. *Teachers*

and Teaching, Theory and Practice, 28(2), 246–262.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062714>

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E., & Tammi, kustantaja. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S., Hurme, H., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2023). *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-345-812-3>

Houston, B. (1985). Gender Freedom and the Subtleties of Sexist Education. *Educational Theory*, 35(4), 359–369. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1985.00359.x>

Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. (2019).

Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi.

Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 38/2020. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-580-3>

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: theory and practice* (6th ed.). SAGE. 7-12

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodimaopetus/>>. [Luettu ja viitattu 1.5.2026.]

Kettunen, L. (2010). *Kyllä vai ei : peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi*. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22737/9789513938000.pdf?sequence=1>

Kjaran, J. I., & Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1035–1047. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319>

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

Kotimaisten kielten keskus. (2024). Sukupuolikasvatus. *Kielitoimiston sanakirja*. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/sukupuolikasvatus> (Luettu ja viitattu 27.10.2025)

Kreitz-Sandberg, S., & Lahelma, E. (2021). Global Demands – Local Practices: Working towards Inclusion of Gender Equality in Teacher Education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(1), 50–68. <https://doi.org/10.7577/njie.4052>

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive education* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>

Lahelma, E. & Gordon, T. (1997). Rajakäyntiä. Sukupupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Reisby, K., Kruse, A.-M., Margrét Pála Ólafsdóttir., Berge, B.-M., Ve, H., Lahelma, E., Gordon, T., Sunnari, V., Hultinger, E.-S., Arnesen, A.-L., & Hynninen, P. (1999). *Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. [Pohjoismainen ministerineuvosto].

Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263–276. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>

Lahelma, E. (2023). Controversies and Challenges in the History of Gender Discourses in Education in Finland. Teoksessa Thrupp, M. (2023). *Finland's Famous Education System : Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (Martin. Thrupp, P. Seppänen, J.

Kauko, & Sonja. Kosunen, Eds.; 1st ed. 2023.). Springer Nature Singapore.

<https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: Reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650-670.

Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Liesa-Orús, M., & Ramón-Palomar, J. (2022). Contextualizing gender issues and inclusive education: an analysis of the perceptions of primary education teachers. *Teacher Development*, 26(2), 189–205.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.2009550>

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, J. (2018). Ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa. Teoksessa Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 121–145

Lehtonen, J. (2023). Rainbow Paradise? Sexualities and Gender Diversity in Finnish Schools. Teoksessa: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (2023). *RainbowParadise? Sexualities and Gender Diversity in Finnish Schools. In Finland's Famous Education System*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_17

Lindqvist, A., Sendèn, M. G., & Renström, E. (2021). What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. *Psychology and Sexuality*, 12(4), 332–344. <https://doi.org/10.1080/19419899.2020.1729844>

Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20-30.

Löytty, O. (2005). Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa Löytty, O. (toim.) *Rajanylityksiä: Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus.

Mahalik, J. R., Morray, E. B., Coonerty-Femiano, A., Ludlow, L. H., Slattery, S. M., & Smiler, A. P. (2005). Development of the conformity to feminine norms inventory. *Sex Roles*, 52(7–8), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3709-7>

Majlander, S., Lehtonen, J., Rantanen, E., Luopa, P. (2026). Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien 8.- ja 9- luokkalaisten hyvinvointi 2019–2025. *Tutkimuksesta tiiviisti 2/2026*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Malatino, Hil (2015) Pedagogies of Becoming: Trans Inclusivity and the Crafting of Being. *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 2 (3), 395–410.

Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>

Marton, F. (1981). PHENOMENOGRAPHY — DESCRIBING CONCEPTIONS OF THE WORLD AROUND US. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <http://www.jstor.org/stable/23368358>

Merma-Molina, G., Alejandra Avalos-Ramos, M., & Martinez Ruiz, M. A. (2022). Gender stereotypes: persistence and challenges. *Equality, Diversity and Inclusion*, 41(7), 1112–1135.

Meyer, E. J. J. (2019). Supporting Gender and Sexual Diversity in Schools: Teachers' Perspectives, Challenges, and Possibilities. In *The Sage Handbook of Inclusion and*

Diversity in Education (pp. 222-). 55 City Road, London: SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526470430.n20>

Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Moltó, M.-C. (2022). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 379–403. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0204>

Myry, S. (2020). Sukupuolten tasa-arvon diskursiivinen murros perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja 2014 välillä. *Kasvatus*, 51(3), 330-342.
<https://journal.fi/kasvatus/index>

Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A., & Toom, A., (2018) The role of teachers in the Finnish educational system: High Professional Autonomy and Responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (2018). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching* (1st ed.). BRILL.

Niikko, A., & Joensuun yliopisto. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [Pdf].
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
[Luettu ja viitattu 15.3.2024]

Pietiläinen, M., Koivuranta, S., & Attila, H. (2025) Sukupuolten tasa-arvo oppilaitoksissa. Teoksessa: Pietiläinen, M., Attila, H., Keski-Petäjä, M., & Koivuranta, S. (2025). Tasa-arvobarometri 2024. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5817-3> 59–71

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Pynnönen, L., Kallo, J., & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 53(4), 391–407.
<https://doi.org/10.33348/kvt.122496>

Raussi-Lehto, E., Klemetti, R., & Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, julkaisija. (2014). *Edistä, ehkäise, vaikuta : seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014-2020*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-174-7>

Reisby, k. (1999) Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa: Reisby, K., Kruse, A.-M., Margrét Pála Ólafsdóttir., Berge, B.-M., Ve, H., Lahelma, E., Gordon, T., Sunnari, V., Hultinger, E.-S., Arnesen, A.-L., & Hynninen, P. (1999). *Eroja ja yhtäläisyyksiä : sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. [Pohjoismaisen ministerineuvosto].

Reisbyfonden. (n.d.). *Om fonden*. <https://reisbyfonden.dk/om-fonden/>

Ristkari, M., Suni, N., Suni, N., Tyni, V., & Tammi, kustantaja. (2018). *Sukupuolena ihminen : tietokirja transsukupuolisuudesta ja sukupuolen moninaisuudesta*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0263-1>

Rossi, L.-M. (2010) Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L.-M., & Juvonen, T. (2010). *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino.

Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen : opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7302-6>

Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal EERJ*, 19(4), 329–350.
<https://doi.org/10.1177/1474904119868378>

Seta ry. (n.d.). *Sateenkaarisanasto*.
<https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>. (Luettu ja viitattu 29.4.2026.)

Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., & Russell, S. T. (2015). LGBTQinclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education*, 15(6), 580–596. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>

Tasa-arvolaki. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Tasa-arvolaki#P7> (Luettu ja viitattu 17.1.2024).

Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (2., uud. p.).
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf (Luettu ja viitattu 15.3.2026).

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK). 2023. Hyvä Tieteellinen Käytäntö ja Sen Loukkausepäilyjen Käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu ja viitattu 12.3.2024).

Ullman, J., & Ferfolja, T. (2016). The Elephant in the (Class)Room: Parental Perceptions of LGBTQ-Inclusivity in K-12 Educational Contexts. *The Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 15. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.2>

Valaskivi, L., & Alasuutari, V. (2024). ”Mä tiesin et mä jollain tapaa en kuulu joukkoon” : Sukupuolivähemmistöjen koulukokemukset peruskoulun sukupuolittuneissa rakenteissa. *Nuorisotutkimus*, 42(2), 3–18.
<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9146601>

Vilkka, H. (2007). Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet.

Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019) Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L., Kujala, T., & Tampere University Press, kustantaja. (2019). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa* :

opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press.

<https://doi.org/10.61201/tup.730>

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

Taustatiedot

Kerro omin sanoin opetustaustastasi.

Mitä luokka-asteita ja oppiaineita opetat?

TEEMA 1: POPS 2014 ja sukupuolitietoinen opetus.

Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle.
(POPS, 2014, s. 27)

1. Miten omin sanoin määrittelisit, mitä sukupuolitietoinen opetus on?
2. Millä tavoin itse toteutat sukupuolitietoista opetusta työssäsi?

Jos opettaja ei koe toteuttavansa: Toteutatko jotain muuta pedagogista lähestymistapaa (esim. Sukupuolineutraalia tai sukupuolisensitiivistä opetusta).

3. Kerro millä tavoin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet sukupuolitietoisesta opetuksesta näkyvät koulunne arjessa ja toimintakulttuurissa.
4. Koetko, että koulussa, jossa työskentelet, on yhtenäinen linja sukupuolikasvatuksen toteuttamisesta?

Perusopetuksen tehtävänä on auttaa jokaista oppilasta tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja (POPS, 2014, s. 16).

5. Minkälaisia asioita olet huomannut sukupuolistereotyypioiden tai sukupuolittuneiden käytänteiden kannalta koulussa, opetuksessasi, opettajissa tai oppilaissa?

Perusopetuksen tulee kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. (POPS, 2014, s. 16).

6. Käsitletkö ja toteutatko omassa opetuksessasi OPS:in tavoitteita tasa-arvosta ja sukupuolen moninaisuudesta? Kerro esimerkkejä.

Jos opettaja ei huomioi näitä: Perustele ja avaa minkä takia et huomioi näitä tavoitteita.

TEEMA 2: Koulun sukupuolikasvatus

Sukupuolikasvatuksella tässä tutkielmassa tarkoitetaan koulujen kasvatusta sekä opetusta siitä mitä sukupuoli on. Luokahuoneopetuksen lisäksi sukupuolikasvatusta tuotetaan myös koulun arvoissa, käytänteissä ja normeissa.

7. Millaiseksi koet käsitellä sukupuoleen liittyviä asioita oppilaiden kanssa?
8. Kerro omin sanoin, millaisia asioita sukupuolikasvatukseen kenttään mielestäsi kuuluu? > Kerro, millaisia kokemuksia sinulla on sukupuolikasvatuksen toteuttamisesta työssäsi.
9. Miten eri oppiaineissa voi mielestäsi käsitellä sukupuolikasvatuksen teemoja?
10. Miten itse määrittelet, mitä sukupuoli tarkoittaa?
11. Oletko törmännyt työssäsi eriäviin määrittelyihin sukupuolesta?
12. Mikä on omasta mielestäsi sukupuolikasvatuksen merkitys?

TEEMA 3: Sukupuolikasvatuksen kehittäminen ja resurssit

13. Minkälaista koulutusta olet saanut sukupuolikasvatuksen ja sukupuolitietoisien opetuksen toteuttamiseen?
14. Millaisia tukitoimia työpaikallasi tarjotaan tai on tarjottu sukupuolikasvatuksen toteuttamiseen?

15. Koetko tarvetta lisäkoulutukselle tai -tuelle tasa-arvoon, sukupuolikasvatukseen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyen itsellesi tai työyhteisöllesi? Minkälaisia keinoja ne voisivat olla?
16. Millä tavoin mielestäsi OPS:in sisältöjä ja tavoitteita sukupuolikasvatuksen, sukupuolitietoisuuden ja tasa-arvon osalta voitaisiin kehittää?

Liite 2 Haastattelukutsu

Tervehdys arvon kollega!

Tutkimuksessa tutkitaan sukupuolikasvatusta valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja opettajien käsityksissä. Haastatteluissa selvitetään peruskoulun opettajien käsityksiä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmenevästä sekä heidän omassa työssään toteutuvasta sukupuolikasvatuksesta. Aineistoja käsittelee ainoastaan pro gradu -tutkijat Olivia Heinonen ja Eveliina Kärnä sekä pro gradun -ohjaaja Jan Löfström. Osallistuminen haastatteluun on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Lopullisessa tutkimusraportissa osallistujien anonymiteetti säilytetään. Haastattelut toteutetaan Zoomissa ja haastattelun pituus on noin 30–45 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan, mutta ainoastaan ääniraita tallennetaan tietoturvalisesta.

Alta löydät listan mahdollisista haastattelupäivistä ja -ajoista. Voit valita niistä sinulle sopivan ja ilmoittaa valintasi vastaamalla tähän sähköpostiin. Mikäli mikään ehdotetuista ajoista ei sovi, kerrothan siitäkin, niin voimme etsiä sinulle paremman ajankohdan.

Tutkimusterveisin,

Olivia Heinonen ja Eveliina Kärnä

Liite 3 Tietosuojailmoitus



Turun yliopisto
University of Turku

Tietosuojailmoitus 1 (2)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikkelit 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Peruskoulun opettajien kokemukset ja käsitykset valtakunnallisen opetussuunnitelman sekä omassa työssään toteutuvasta sukupuolikasvatuksesta.
2. Rekisterinpitäjä	Olivia Heinonen, sähköpostiosoite, puhelinnumero Eveliina Kärnä, sähköpostiosoite, puhelinnumero Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Olivia Heinonen, sähköpostiosoite, puhelinnumero Eveliina Kärnä, sähköpostiosoite, puhelinnumero
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa tutkitaan sukupuolikasvatusta valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja opettajien käsityksissä ja kokemuksissa. Haastatteluissa selvitetään peruskoulun opettajien käsityksiä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmenevästä sekä heidän omassa työssään toteutuvasta sukupuolikasvatuksesta. Tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla, joihin kutsut jaetaan sähköpostitse eri Etelä- ja Varsinais-Suomen alueen kouluihin. Haastattelussa selvitetään käsityksiä valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemästä sukupuolikasvatuksesta. Selvitämme myös millaisena opettajat itse käsittävät ja kokevat työssään toteuttamansa sukupuolikasvatuksen. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on ☒ käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) ☐ muu mikä _____

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Haastattelu osallistujien ääni ja kuva, sekä haastateltavien ikä, työtehtävä ja -kokemus. Haastattelussa on tarkoituksena kerätä haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä koskien valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemää sukupuolikasvatusta suhteessa heidän omassa työelämässään toteuttamaan sukupuolikasvatukseen. Henkilötiedot poistetaan litterointivaiheessa, jolloin haastateltavat ja heidän vastauksensa erotellaan toisistaan koodeilla.
------------------------------------	---



Turun yliopisto
University of Turku

Tietosuojailmoitus 2 (2)

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikkelit 13 ja 14

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä tai luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetut tekstitiedostot ja nauhoitteet säilytetään Seafire-pilvipalvelussa tietoturvalain mukaisesti, enintään 5 vuotta tutkimuksen päätyttyä (1.6.2031), jonka jälkeen ne hävitetään tietoturvallisesti. Haastatteluista pelkästään ääniraita tallennetaan ja kuvaustiedosto poistetaan ja tutkimusaineistosta poistetaan haastateltavien suorat tunnistetiedot.

9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus peruuttaa suostumuksensa ilmoittamalla siitä rekisterinpitäjille seuraavasti: Laittamalla sähköposti rekisterinpitäjille. 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 tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10 . Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötiedot on saatu haastatteluista. Haastattelukutsut on lähetetty suoraan haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneille opettajille. Opettajien sähköpostiosoitteet ovat julkista tietoa, ja ne on kerätty koulujen nettisivujen kautta tai ne on saatu suoraan opettajilta itseltään.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.