

Liekki Valaskivi

**”INFORMOIKAA ITSEÄNNE JA OLKAA
AVOMIELISEMPIÄ”**

Sukupuolivähemmistöjen kokemuksia suomalaisesta
peruskoulusta

TIIVISTELMÄ

Liekki Valaskivi: ”Informoikaa itseänne ja olkaa avomielisempiä”. Sukupuolivähemmistöjen kokemuksia suomalaisesta peruskoulusta.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma

Toukokuu 2019

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut suomalaista peruskoulua ja sen sukupuolittuneisuutta sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten koulukokemusten välityksellä. Sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän, Suomessa ei juuri lainkaan, ja sukupuolivähemmistöjä on harvoin tarkasteltu yksinään, erillään seksuaalivähemmistöistä. Tutkimukseni keskittyy siis tuottamaan ajankohtaista tietoa sukupuolivähemmistöjen kokemuksista suomalaisesta peruskoulusta henkilökohtaisella, eletyn kokemuksen tasolla. Tutkimus sijoittuu feministisen tutkimuksen ja transtutkimuksen kentälle, ja on siten sitoutunut yhteiskunnallisten valtarakenteiden kriittiseen tarkasteluun, kyseenalaistamiseen ja purkamiseen, sekä tiedon tuottamiseen tavalla, joka kunnioittaa tutkimushenkilöiden kokemusta ja subjektiviteettia. Olen lähestynyt sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia feministisen standpoint-teorian välityksellä, eli metodologinen ja epistemologinen käsitykseni perustuu ajatukseen, että marginalisoidussa asemassa olevan ryhmän kokemuksen välityksellä on mahdollista ymmärtää yhteiskunnasta jotakin sellaista, joka ei muutoin olisi tutkimuksen tavoitettavissa. Tutkimuksen aineisto on kerätty elämäkertahaastatteluna ja analysoitu temaattisen sisällönanalyysin avulla.

Suomalainen koulu mielletään yleensä jo valmiiksi sukupuolineutraalina ja tasa-arvoisena. Tutkimuksen perusteella suomalainen peruskoulu näyttäytyy kuitenkin perustavanlaatuisesti sukupuolittuneena instituutiona, jonka toiminta perustuu cis-heteronormatiiviseen ja binääriseen sukupuolikäsitykseen. Koulussa on tietyt sallitut tavat olla tyttö tai poika, ja näistä rooleista poikkeamisesta rangaistaan ulkopuolelle sulkemisella ja kiusaamisella. Suuri osa koulun sukupuolittuneista normeista ja käytännöistä ovat kuitenkin osa piilopetussuunnitelmaa ja koulun informaaleja rakenteita, eikä sukupuolen tai sukupuolittamisen vaikutuksista olla tietoisia tai puhuta koulussa. Haastateltavat eivät ole saaneet peruskoulussa riittävästi informaatiota, jotta he olisivat osanneet kyseenalaistaa yhteiskunnan cis-heteronormatiivisuuden ja rakentaa omaa sukupuolidentiteettiään kouluaikana. He olivat kokeneet itsensä erilaisiksi ja ulkopuolisiksi koulussa, eikä heillä ollut valmiuksia ymmärtää, mikä tämän kokemuksen aiheutti, koska cis-heteronormatiivisuus koulussa oli niin voimakasta ja sukupuolittuneisuus niin normalisoitua ja itsestään selvää. Haastateltavat ajattelivat hyvin yksimielisesti, että suomalaisen peruskoulun opettajien tulisi olla paljon paremmin tietoisia sukupuolen moninaisuudesta ja osata kohdata oppilaat yksilöinä, joilla on yksilöllisiä tarpeita. Koulun cis-heteronormatiivisuus voidaan tutkimuksen perusteella ymmärtää diskursiivisen väkivallan muotona, jonka seurauksena haastateltavat ovat tulkinneet kohtaamansa syrjinnän omasta erilaisuudestaan johtuvaksi. Peruskoulu, jonka tavoitteidensa mukaan olisi tarkoitus tukea lasten ja nuorten oman identiteetin rakentamista, on haastateltavien kertoman perusteella paikka, jossa sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas oppii, että hän on vääränlainen ja että hänen kokemuksensa ei ole aito eikä sille ole nimeä. Kouluilla on mahdollisuus parantaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden asemaa hyvinkin pienillä toimenpiteillä, mutta se edellyttäisi sitä, että sukupuoli huomioitaisiin koulussa ja ymmärrettäisiin moninaisena.

Avainsanat: sukupuolivähemmistöt, peruskoulu, koulukokemukset, cis-heteronormatiivisuus, standpoint-teoria, sukupuolen moninaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

ABSTRACT

Liekki Valaskivi: "Inform yourselves and be more open-minded". School experiences of non-cisgender students in Finnish basic education.

Master's thesis

Tampere University

Degree Programme in Social Sciences

May 2019

In this study I have examined Finnish basic education, and the ways in which it is gendered, through the school experiences of non-cisgender people. The school experiences of non-cisgender people have thus far been studied very little, particularly in Finland, and non-cisgender students have largely been grouped together with those of LGB students. This study is therefore focused on producing up-to-date knowledge about the experiences of non-cisgender students in Finnish basic education, emphasising personal, lived experience. The study is situated in the fields of feminist research and trans studies, and I am thus committed to a critical examination and dismantling of societal power structures, as well as producing knowledge in a way that respects the experience and subjectivity of the people who I study. I have approached the school experiences of non-cisgender people through feminist standpoint theory, i.e. my methodological and epistemological understanding is based on the idea that there is knowledge to be gained through the experiences of a marginalised group, knowledge that is otherwise out of reach for scientific inquiry. The material of the study has been gathered as life story interviews and analysed through thematic content analysis.

Finnish schools are usually regarded as already gender neutral and equal. Based on the study, however, Finnish basic education appears as a fundamentally gendered institution, which operates on a cis-heteronormative and binary understanding of gender. There are certain permissible ways of being a girl or a boy at school, and diverging from these roles is punishable by ostracism and bullying. However, most of the gendered norms and practices at school are part of the hidden curriculum and the more informal structures of education, and the effects of gender or gendered structures are not acknowledged or discussed. The interviewees have not received enough information through basic education to be able to question societal cis-heteronormativity or to construct their own gender identities during the years they spent as school. They felt different and like outsiders at school, and they didn't have the ability to understand what caused this experience, because cis-heteronormativity at school was so prevalent and gendered structures so normalised and taken-for-granted. The interviewees were very unanimous in their opinion that teachers in Finnish basic education should be much better informed about gender diversity and know how to understand students as individuals with individual needs. The cis-heteronormativity of the school system can be understood through the study as a form of discursive violence, which has caused the interviewees to construe the discrimination they have faced as a direct result of their difference. Based on the interviewees' experiences, Finnish basic education, which according to its objectives should support children and youth in building their own identities, is a place where a non-cisgender student learns that there is something wrong with them, and that their experience is not valid and cannot be named. Schools have the ability to improve the conditions for non-cisgender students, often with very small measures, but this would require the school institution to acknowledge the existence of gender and understand it as diverse.

Keywords: transgender, non-cisgender, Finnish basic education, school experiences, cis-heteronormativity, standpoint theory, gender diversity,

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	5
2.1	Feministisestä tutkimuksesta transtutkimukseen	5
2.2	Mitä on sukupuoli?	9
2.2.1	Sex/gender, sukupuoli	10
2.2.2	Sukupuolivähemmistöt: trans, muunsukupuolinen, ei-binäärinen?	12
2.2.3	Cis-heteronormatiivisuus	15
2.2.4	Perfomatiivinen sukupuoli, ruumiillinen sukupuoli	16
2.3	Sukupuolivähemmistöjen yhteiskunnallinen asema	18
2.3.1	Cis-heteronormatiivinen yhteiskunta	19
2.3.2	Valta ja sukupuoli	21
2.3.3	Sukupuolivähemmistöjen kulttuurinen asema	22
2.3.4	Sukupuolivähemmistöjen juridinen asema Suomessa	25
2.4	Sukupuolittunut peruskoulu	26
2.4.1	Koulutuksen tehtävät	28
2.4.2	Piilo-opetussuunnitelma	29
2.4.3	Koulu vallankäytön paikkana	31
2.4.4	Sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulussa	32
3	SUKUPOULIVÄHEMMISTÖT JA KOULU TUTKIMUKSESSA	34
3.1	Koulun sukupuolittuneisuus ja cis-heteronormatiivisuus	35
3.2	Opettajan rooli	37
3.3	Fyysinen kouluympäristö	38
3.4	Kiusaaminen ja häirintä	39
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	42
5	METODOLOGIA JA AINEISTO	44
5.1	Standpoint-teoria	44
5.1.1	Standpoint-teoria tässä tutkimuksessa	48
5.2	Tutkimuksen toteutus	51
5.2.1	Elämäkertahaastattelu	51
5.2.2	Aineisto	52
5.2.3	Aineiston analyysi: temaattinen sisällönanalyysi	53
5.3	Tutkimusetiikka	55
6	KOULU IDENTITEETIN RAKENTAMISEN PAIKKANA	58
6.1	Opetus	59

6.1.1 Sukupuolivähemmistöt osana opetusta.....	60
6.2 Opettajat ja koulun muu henkilökunta	65
6.3 Sukupuolittuneisuus koulussa.....	70
6.4 Erilaisuuden kokemus	76
6.5 Koulukiusaaminen.....	81
6.6 Vertaissuhteet koulussa	86
6.7 Yhteenveto: Koulu identiteetin rakentamisen paikkana?	90
7 SUKUPUOLIVÄHEMMISTÖJEN STANDPOINT?	92
LÄHTEET	97
LIITTEET	1

1 Johdanto

”Yksilön sukupuoli onkin aina moninainen kokonaisuus ja kirjo ominaisuuksia. Muiden tulee kunnioittaa yksilön kokemusta ja ymmärtää, että jokainen on oman itsensä paras asiantuntija. Sukupuolitietoinen opettaja osaa tukea oppilasta oman sukupuolen itsemäärittelyssä tämän prosessin eri vaiheissa.” (Jääskeläinen, 2015, s. 13.)

Näin ohjeistaa Opetushallituksen opas tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opas on laadittu uuden, 2015 voimaan tulleen tasa-arvolain (30.12.2014/1325) perusteella, ja myös 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) on mainittu sukupuolen moninaisuus, vaikkakin paljon pienimuotoisemmin.

Tasa-arvolainsäädäntö ja koulujen saamat ohjeet sukupuolen huomioimiseen koulussa eivät valitettavasti vastaa vallitsevaa yhteiskunnallista käsitystä siitä, mitä sukupuoli on ja miten sitä tulee kouluissa käsitellä. Hyvänä esimerkkinä toimii Oriveden kaupungin 12.2.2019 Twitter-tilillään (orivesi, 2019) julkaisema valtuustoaloite, jossa kaupunginvaltuutetut vaativat tasa-arvolainsäädännön ja opetussuunnitelman vastaisesti, että koulussa on opetettava lapsille, että sukupuolia on kaksi ja vain kaksi, ja sukupuoli määräytyy fysiologian eikä kokemuksen perusteella. Yhteiskunnassamme vallitsee cis-heteronormatiivinen ja binäärinen sukupuolijärjestys, jossa mies- ja naissukupuoli käsitetään toisensa poissulkeviksi ja toisilleen vastakkaisiksi (ks. esim. Connell & Pearse, 2015, s. 90), ja joka on useimmiten implisiittinen ja normatiivinen, mutta on kaupunginvaltuutettujen aloitteessa lausuttu ääneen. Ajatus sukupuolen ja varsinkin sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta peruskoulussa on ristiriidassa cis-heteronormatiivisten yhteiskunnallisten rakenteiden kanssa, joten se koetaan yhteiskunnan vakautta uhkaavana – onhan koulun yksi keskeisiä tehtäviä nimenomaan kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (Lahelma & Gordon, 1999, s. 92; Antikainen ym., 2013, s. 140-142).

Suomalainen peruskoulu mielletään sekä julkisessa keskustelussa että kouluinstituution sisällä sukupuolineutraaliksi, jo toteutuneen tasa-arvon paikaksi, jossa sukupuoli ei vaikuta oppilaiden kohteluun (Vuorikoski, 2003, s. 133, 142; Tainio ym., 2010, s. 14). Tutkimuksissa on kuitenkin toistuvasti todettu, että koulun todellisuus ei vastaa tätä käsitystä, vaan suuri osa koulun toiminnasta perustuu sukupuolittuneisiin rakenteisiin (ks. esim. Nieminen & Vienola, 2013; Lindroos, 1997; Palmu, 2003). Osa sukupuolittuneisuudesta on näkyvää, kuten tyttöjen ja poikien erilliset liikuntaryhmät, mutta suurin osa siitä liittyy koulun informaaleihin rakenteisiin. Puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta, jolla

tarkoitetaan sellaisia koulun toimintaa sääteleviä käytäntöjä ja normeja, joita ei ole lausuttu julki tai kirjattu opetussuunnitelmaan (Broady, 1989, s. 15). Piilo-opetussuunnitelman tarkastelu paljastaa, että koulussa on tietyt vallitsevat ja tarkkaan rajatut sallitut tavat olla joko tyttö tai poika (Vuorikoski, 2003, s. 141; Antikainen ym., 2013, s. 241). Liikkuminen näiden binääristen sukupuolikategorioiden välillä tai ulkopuolella ei ole suotavaa ja ne, jotka sitä yrittävät, leimataan poikkeaviksi, vääränlaisiksi ja ulkopuolisiksi (Lehtonen, 2003, s. 137-148).

Kiinnostukseni sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia kohtaan sai alkunsa kokemuksistani Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa, jossa suoritin kandidaattitutkintoni. En itse kuulu sukupuolivähemmistöön, mutta koin sukupuolen moninaisuuden tärkeäksi aiheeksi, josta opettajien olisi ehdottomasti hyvä olla tietoisia. Noiden kolmen vuoden aikana sukupuolen moninaisuus mainittiin kuitenkin kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakollisessa opetuksessa ehkä kerran, korkeintaan kahdesti. Sukupuolen merkityksestä koulussa oli yksi puolentoista tunnin luento, jolle osallistuminen ei ollut pakollista, ja sekin lähestyi sukupuolta ainoastaan binäärisestä näkökulmasta. 'Eriytyisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen' -luentokurssilla puhuttiin vähemmistöihin kuuluvista oppilaista kuulijakunnasta irrallisena ilmiönä olettaen, että kukaan läsnäolevista opiskelijoista ei kuulu mihinkään mainituista vähemmistöistä. Kun tein kandidaattitutkielmani sukupuolivähemmistöihin liittyvästä aiheesta, oli suorastaan häkellyttävää huomata, miten heikko käsitys minua ohjanneella yliopistonlehtorilla oli sukupuolen moninaisuudesta – hän esimerkiksi tiedusteli, olinko itse keksinyt käsitteen *muunsukupuolisuus*.

On hyvin vaikea kuvitella, että opetussuunnitelman tai tasa-arvolainsäädännön tavoitteet sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta voisivat toteutua peruskoulussa, kun yhteiskunnallinen sukupuolikäsitys on cis-heteronormatiivinen, eikä opettajankoulutus sitä kyseenalaista tai tarjoa sille vaihtoehtoja. Kandidaatinopinnot perusteella tiedän varsin hyvin, miten haastavaa opettajan työ on, miten paljon vaatimuksia opettajiin kohdistuu, ja miten paljon erilaisia asioita heidän on osattava jatkuvasti ottaa huomioon. On täysin kohtuutonta odottaa, että opettajat kykenisivät ohjeistuksen mukaiseen tasa-arvosuunnitteluun tai sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen, jos heidän käsityksensä siitä, mitä sukupuoli yleensä merkitsee koulussa, on hatara tai lähes olematon.

Tasa-arvon edistyminen ja sukupuolen moninaisuuden huomioiminen koulussa edellyttäisi ajankohtaista tutkimustietoa siitä, millaiset olosuhteet koulussa vallitsee sukupuol-

leen ja sukupuolittamiseen liittyen, ja miten nämä olosuhteet vaikuttavat sukupuolivähemmistöihin kuuluviin (ja toki muihinkin) oppilaisiin. Sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia on kuitenkin tutkittu hyvin vähän. Aiheesta on jonkin verran ulkomaista, enimmäkseen yhdysvaltalaista tutkimusta, mutta suomalaisia tutkimuksia on vain pari. Sekä Suomessa että maailmalla sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita on enimmäkseen tutkittu yhdessä seksuaalivähemmistöjen kanssa, ja yksinomaan sukupuolivähemmistöjen kokemuksiin keskittyviä tutkimuksia on tehty harvoin, Suomessa ei lainkaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ajankohtaista, suomalaista tutkimustietoa sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksista, sekä nostaa sukupuolivähemmistöjen asema peruskoulussa tieteellisen mielenkiinnon kohteeksi. Käsitys peruskoulun jo toteutuneesta tasa-arvosta tarkoittaa sitä, että koulun sukupuolittuneisuutta ei haluta nähdä, ja haluan tässä tutkimuksessa tehdä sen näkyväksi, erityisesti sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden näkökulmasta.

Sijoitan tutkimukseni ensisijaisesti feministisen tutkimuksen ja transtutkimuksen kentälle. Tutkimus on feministinen, koska hyödyntämäni metodologia ja epistemologia nojautuvat feministiseen tutkimusperinteeseen, ja feministiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseen kuuluu tiedon tuottamisen lisäksi tietoinen pyrkimys yhteiskunnallisten ja kulttuuristen valtarakenteiden näkyväksi tekemiseen, kyseenalaistamiseen ja muuttamiseen (Ramazanoğlu & Holland, 2002, s. 3, 5-6). Transtutkimus, jonka tavallisesti katsotaan sisältyvän feministiseen tutkimukseen, on monitieteellinen tutkimusala, joka on kiinnostunut sukupuolesta ja sen moninaisuudesta. Feministisen tutkimuksen tavoin myös transtutkimukselle on ominaista kriittinen ja poliittinen tutkimusote, jonka kautta pyritään todellisten ihmisten yhteiskunnallisen aseman parantamiseen. (Alasuutari, ym., 2018.) Transtutkimus on syntynyt osittain vastalauseena sille, miten sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä on historian saatossa patologisoitu ja esineellistetty tieteellisessä tutkimuksessa (ks. esim. Stone, 1993).

Pyrin tässä tutkimuksessa transtutkimuksen tutkimusperinteeseen nojaten antamaan äänen sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kokemuksille akateemisessa tutkimuksessa. Päästäkseni tähän tavoitteeseen, perustan tutkimuksen metodologisen ja epistemologisen lähestymistavan feministiseen standpoint-teoriaan. Standpoint-teorian keskeisin teesi on, että sukupuolittuneet ja epäoikeudenmukaiset valtarakenteet sanelevat tieteellisen tiedon tuotantoa ja siten sitä, mikä luetaan luotettavaksi tiedoksi, ja minkälaisia asioita on mahdollista tietää. Tästä syystä alistetussa tai marginalisoidussa

asemassa olevilla ihmisryhmillä on tieteen ulkopuolelle jäänyttä, kokemukseen perustuvaa tietoa, joka tarjoaa uusia näkökulmia yhteiskunnallisten rakenteiden ymmärtämiseen. (Harding, 2004.)

Kesällä 2018 keräämäni aineisto koostuu kuudesta elämäkertahaastattelusta ja kahdesta kirjallisesta vastauksesta. Haastateltavat ja vastaajat ovat nuoria aikuisia ja heidän joukossaan on sekä transsukupuolisia että sukupuolensa ei-binäärisesti määritteleviä tutkimushenkilöitä. Analysoin haastattelut temaattisen sisällönanalyysin avulla, ja pyrkimykseni on aineiston ja sen analyysin perusteella pohtia, minkälainen standpoint on muodostettavissa sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla ihmisillä suhteessa suomalaiseen peruskouluun.

2 Tutkimuksen teoreettinen tausta

Sijoitan tutkimukseni sekä viitekehyksen että tutkimusotteen osalta ensisijaisesti feministisen tutkimuksen, ja sen sisällä transtutkimuksen kentälle. Sukupuolen lisäksi tutkimus käsittelee suomalaista peruskoulua, joten feministisen tutkimuksen ja transtutkimuksen ohella hyödynnän myös kasvatustieteellistä tutkimusta ja käsitteistöä.

Transtutkimusta ja feminististä tutkimusta yhdistää kiinnostus sukupuoleen, sekä kriittinen näkökulma yhteiskuntaan, valtarakenteisiin, ja tieteen konventioihin. Molempien tutkimusalojen piirissä on keskusteltu siitä, onko transtutkimus feminististä tutkimusta, vai erillinen tutkimusalansa; transtutkimus on syntynyt osittain vastalauseena tietyille feministisessä tutkimuksessa esitetyille näkemyksille, joten näiden tutkimusalojen välillä on tietty jännite. Lähestyn kuitenkin itse transtutkimusta ikään kuin feministisen tutkimuksen alalajina, joka on nostanut esiin uusia ja tärkeitä näkökulmia ja lähestymistapoja sukupuoleen.

Käsittelen tässä luvussa sitä teoreettista ja käsitteellistä ymmärrystä, johon tutkimukseni perustuu, ja johon peilaan keräämääni tutkimusaineistoa. Tarkastelen feminististä tutkimusta ja transtutkimusta, niiden suhdetta toisiinsa, sekä hyödyllisyyttä tämän tutkimuksen kannalta. Sen jälkeen erittelen, millä eri tavoin sukupuolta on käsitteellistetty ja nimetty feministisessä tutkimuksessa, transtutkimuksessa, sekä niille läheisessä queer-tutkimuksessa. Lopuksi käsittelen sitä, minkälainen asema sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla ihmisillä on suomalaisessa cis-heteronormatiivisessa yhteiskunnassa, ja miten sukupuolittuneet valtarakenteet näkyvät suomalaisessa peruskoulussa.

2.1 Feministisestä tutkimuksesta transtutkimukseen

Sukupuolta käsittelevää tutkimusta ja teoriaa on kutsuttu monella eri nimellä eri aikakausina, eri maissa, eri kielissä ja kulttuureissa sekä eri yliopistoissa (ks. esim. Lykke, 2010, s. 14-30). Puhun tässä tutkimuksessa siitä sukupuoleen kohdistuvasta tutkimuksesta, johon teoreettinen ymmärrykseni perustuu, yleisesti feministisenä tutkimuksena. Kaikki sukupuolta käsittelevä tutkimus ei tietenkään ole luonteeltaan feminististä, koska sukupuolen tutkiminen ei välttämättä tarkoita sitoutumista feminismiin aatteena (Kantola & Lombardo, 2017, s. 12, 21).

Feminismi poliittisena liikkeenä syntyi Euroopassa ja Yhdysvalloissa osana naisten kamppailua äänioikeuden ja muiden yhteiskunnallisten oikeuksien puolesta. 1960- ja 1970-luvulta lähtien feministinen ajattelu alkoi saada jalansijaa myös akateemisessa

kontekstissa ja vakiinnutti hiljalleen asemansa tieteellisenä tutkimusalana. Suomalaisissa yliopistoissa tämä ala tunnettiin aiemmin naistutkimuksena, mutta tutkimusaiheiden ja sukupuolikäsityksen laajetessa on ryhdytty puhumaan sukupuolentutkimuksesta. Nimestään riippumatta suomalainen sukupuolentutkimus on perustunut feministiselle ajattelulle, joten pidän perusteltuna puhua alasta yleisesti feministisenä tutkimuksena.

Puhun nimenomaan feministisestä tutkimuksesta myös siitä syystä, että tämän tutkimuksen agenda on lähtökohtaisesti feministinen. Tutkimuksesta tekee feminististä avoin ja ääneen lausuttu poliittinen pyrkimys yhteiskunnallisen ja kulttuurisen sukupuolittuneisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden näkyväksi tekemiseen ja purkamiseen, sekä kriittinen suhtautuminen tieteeseen, tietoon ja tiedon tuottamiseen (ks. esim. Liljeström, 2004). Koska pyrin tutkimuksessani ennen kaikkea tuomaan esiin sellaisia kokemuksia, joilla ei aiemmin ole ollut ääntä akateemisessa kontekstissa, haluan sijoittaa itseni nimenomaan feministisen tutkimuksen kentälle ja liittää tämän tutkimuksen feministiseen tutkimusperinteeseen.

Tarvitsen feministisen tutkimuksen lisäksi transtutkimusta, koska suuri osa feministisestä tutkimuksesta on keskittynyt sukupuolikysymyksiin ensisijaisesti (cis-sukupuolisten) miesten ja (cis-sukupuolisten) naisten välisten erojen ja valtasuhteiden sekä (epä)tasa-arvon näkökulmasta¹. Sikäli kun sukupuolen moninaisuutta on tarkasteltu, se on rajoittunut pitkälti keskusteluihin transsukupuolisuudesta. Transsukupuolisuutta, erityisesti transnaisia, on feministisessä tutkimuksessa hyödynnetty lähinnä välineenä sukupuolen teoretisointiin. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten identiteetit, kokemukset ja eletty todellisuus eivät ole olleet erityisiä mielenkiinnon kohteita, vaan transsukupuolisuus on nostettu esiin silloin, kun on tarvittu keinoja milloinkin sukupuolen teorian havainnollistamiseen, käsitteellistämiseen tai perustelemiseen. (Namaste, 2009; Heyes, 2003.) Osa feministisestä tutkimuksesta on suhtautunut transsukupuolisuuteen myös avoimen vihamielisesti, ja nimennyt sen lähtökohtaisesti antifeministiseksi (ks. Prosser, 2003). Haluan kuitenkin korostaa, että sekä feministisessä tutkimuksessa että transtutkimuksessa on paljon sisäistä variaatiota, ja tässä esittämäni näkökulmat ovat osittain yleistyksiä jonkinlaisen yleiskuvan muodostamiseksi.

¹ On myös syytä todeta, että suuren osan historiastaan feminismin ja siten myös feministisen tutkimuksen valtavirta on keskittynyt lähinnä valkoisten, keskiluokkaisten ja länsimaalaisten naisten etujen ajamiseen. Mm. intersektionaalinen ja post-koloniaalinen feminismi ovat pyrkineet muuttamaan tätä asetelmaa, mutta joudun itse valitettavasti enimmäkseen sivuuttamaan kysymyksen feminismin valkoisuudesta, koska pro gradu -tutkielma ei laajuudeltaan salli kaikkien näkökulmien huomioon ottamista.

Tunnetuin esimerkki vihamielisestä suhtautumisesta transsukupuolisuuteen ja erityisesti transnaisiin lienee Janice G. Raymondin vuonna 1979 julkaistu teos *The Transsexual Empire: The Making of the She-Male*, jossa hän varsin selväsanaisesti ilmaisee, että transnaiset eivät ole naisia, ja että he pelkällä olemassaolollaan "raiskaavat [cis]naisten ruumiit" (Raymond, 1979, oma käännökseni). Raymondin näkemykset loivat diskurssin, johon valitettavan moni feministinen transsukupuolisuuden analyysi perustuu. Yhä neljäkymmentä vuotta myöhemmin jotkut feministit kannattavat niin kutsuttua TERF-feminismia. TERF on lyhenne englanninkielisistä sanoista Trans-Exclusionary Radical Feminist, ja viittaa feministiin, joka kieltää transsukupuolisten ihmisten identiteettien aitouden ja rajaa transihmiset ja heidän oikeutensa feminismin ulkopuolelle.

Vaikuttaa siltä, että trans-kriittisen feministisen teorian näkökulmasta sukupuolivähemmistöön kuuluva ihminen ei voi olla olemassa millään tavalla, joka olisi riittävän feministinen ollakseen hyväksyttävä. Esimerkiksi juuri Raymond toisaalta syyttää transsukupuolisia ihmisiä siirtymisestä yhdestä sukupuolikategoriasta toiseen, esittäen että heidän pitäisi jotenkin pystyä murtamaan binäärisen sukupuolikäsityksen rajat ja elämään sen ulkopuolella. Toisaalta hän kuitenkin kritisoi muunsukupuolisia ihmisiä siitä, että he ovat ottaneet toiseuden tai erilaisuuden identiteetikseen. (Heyes, 2003, s. 1108-1109.) Feministisen tutkimuksen kentällä on toki ollut myös monia päinvastaisia, hyvin transinklusiivisia kannanottoja, mutta TERF-feminismin sukupuolivähemmistöille tekemää vahinkoa ei sovi silti vähätellä. Transtutkimus tieteenalana onkin syntynyt suurelta osin reaktiona ja kritiikkinä sille, miten epäoikeudenmukaisesti, alistavasti ja epäinhimillistävasti TERF-feminismi on suhtautunut transsukupuolisuuteen. Sandy Stone, jonka Raymond henkilökohtaisesti nimesi esimerkkinä transnaisten epäfeministisyydestä, julkaisi vuonna 1993 vastineen Raymondin kirjalle, *The Empire Strikes Back: A Post-transsexual Manifesto*, jota pidetään eräänlaisena lähtölaukauksena modernille transtutkimukselle.

Transtutkimus on feministisen tutkimuksen tavoin monitieteinen tutkimusala, joka on kiinnostunut muun muassa sukupuolen ja sukupuoli-ilmaisun moninaisuudesta sekä sukupuolta säätelevästä lainsäädännöstä. Keskeistä on normatiivisten ja binääristen sukupuolikäsitysten ja -rakenteiden kyseenalaistaminen, näkyväksi tekeminen ja purkaminen. (Stryker, 2006, s. 3.) Feministiseen tutkimukseen ja erityisesti TERF-feminismiin kohdistamastaan kritiikistä huolimatta transtutkimuksen ajatellaan yleensä kuuluvan feministiseen tutkimuskenttään, sillä molempia alat tutkivat sukupuolen rakenteita ja pyrkivät myös aktiivisesti niitä purkamaan. Transtutkimus on joka tapauk-

nessa syntynyt feministisestä tutkimuksesta ja omaksunut siltä paljon keskeisiä kysymyksenasetteluita ja tieteenfilosofisia lähestymistapoja. (ks. esim. Whittle, 2000.) Transtutkimuksella on yhtymäkohtia feministisen tutkimuksen lisäksi kriittiseen vammaistutkimukseen, sillä ne molemmat käsittelevät usein ihmisruumiita ja niihin kohdistuvia normeja (Alasuutari ym., 2018).

Lähestyn itse transtutkimusta ennen kaikkea eräänlaisena feministisen tutkimuksen reformiliikkeenä, jolla on paljon annettavaa feministiselle ajattelulle ja sukupuolen teorialle. Jos feministinen tutkimus väittää olevansa vakavissaan pyrkimyksessään sukupuolten väliseen tasa-arvoon, on tasa-arvon sisällytettävä ja otettava huomioon kaikki sukupuolet, ei vain (cis-)naiset (ks. esim. MacDonald, 1998). Kysymys ei mielestäni ole niinkään siitä, voiko transtutkimus sopeutua osaksi feminististä tutkimusta, vaan miten feministisen tutkimuksen on muututtava tehdäkseen tilaa transtutkimuksen näkökulmille.

Transtutkimuksen on suuren osan olemassaolostaan ollut pakko lähinnä puolustaa sukupuolivähemmistöjä, heidän oikeuttaan olla olemassa ja heidän kokemuksensa todellisuutta (Whittle, 2000, s. 200). Sukupuolivähemmistöjä on tutkittu eri näkökulmista useilla eri tieteenaloilla, esimerkiksi psykologiassa, nuorisotutkimuksessa ja lääketieteessä. Kun transtutkimuksessa pyritään yleensä erilaisten identiteettien moninaisuuden ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen, monilla muilla aloilla, erityisesti lääketieteellisessä tutkimuksessa, sukupuolivähemmistöön kuuluvia on usein patologisoitu ja heidän subjektiviteettinsa on sivuutettu (ks. esim. Stone, 1993). Transtutkimus on pitkään ollut etnografista ja autobiografista, jotta transihmisillä olisi mahdollisuus osallistua omaa elämäänsä koskevan tiedon tuottamiseen. Lääketiede on heiltä tämän subjektiviteetin evännyt kohtelemalla transsukupuolisia ihmisiä ulkoa päin tarkasteltavina tutkimuskohteina.

Transtutkimukselle keskeinen tavoite onkin parantaa oikeiden, elävien transihmisten yhteiskunnallista, kulttuurista ja sosiaalista asemaa (Alasuutari ym., 2018, s. 9). Tämä tarkoittaa äänen antamista niille, jotka ovat olleet tieteen ja teorian marginaalissa, tutkimuksen kohteena olevien ihmisten todellisuuden ja kokemuksen kunnioittamista, sekä pitäytymistä empiriassa, kun käsitellään tietyn ryhmän kokemuksia sen sijaan, että heitä hyödynnettäisiin teoreettisena työvälteenä (Namaste, 2009). Transtutkimus ei esitä teoriaa siitä, mitä sukupuoli on, vaan on enimmäkseen kiinnostunut tutkimaan, miten sukupuoli voidaan kokea ja koetaan (Whittle, 2000, s. 200).

Transtutkimus on varsinkin Suomessa hyvin uusi tutkimusala, joka on vasta vakiinnut- tamassa paikkaansa suomalaisen sukupuolentutkimuksen kentällä, ja jonka nimissä on tehty vasta vähän tutkimusta (Alasuutari ym., 2018). Ensimmäiset sukupuolen moni- naisuutta käsittelevät suomalaiset tutkimukset ovat 1990-luvulta ja ensimmäinen suo- malainen sukupuolivähemmistöjen kokemuksia koskeva tutkimus on Merja Rastaan 1992 julkaisema raportti, joka käsittelee ”transseksuaalien” elämää Suomessa. Koska tutkimusala on niin nuori, tähänastiset tutkimusaiheet ovat olleet yleisluontoisia, kuten sukupuolivähemmistöjen tiedonmuodostus, sukupuolen korjaus, kehonkuva ja lääke- tiede. (Alasuutari ym., 2018, s. 7-8.) Transsukupuolisuutta koskeva lainsäädäntö sekä sukupuolenkorjausprosessia ja intersukupuolisten lasten hoitoa määrittävät käytännöt ovat keskeisiä mielenkiinnon kohteita suomalaisessa transtutkimuksessa, koska ne ak- tiivisesti ja jatkuvasti vahingoittavat sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä (Alasuu- tari ym., 2018).

2.2 Mitä on sukupuoli?

Feministisessä tutkimuksessa on sen historian saatossa esiintynyt lukuisia erilaisia kä- sityksiä siitä, mitä sukupuoli on ja miksi. Liberaalifeminismi korostaa samankaltaisuutta miesten ja naisten välillä ja vetoaa valistusaatteiden mukaisesti universaaliin ihmisyy- teen, joka ei katso sukupuolta (Beasley, 1999, s. 52). Marxilaisessa eli sosialistisessa feminismissä sukupuoli nähdään pohjimmiltaan kapitalismiin kietoutuneena alistamisen rakenteena, (mt. s. 60-61) kun taas radikaalifeminismi korostaa sukupuolten välistä eroa ja vaatii, että naiseutta ja feminiinisyyttä tulee arvostaa erilaisena mutta yhtä ar- vokkaana kuin mieheys ja maskuliinisuus (mt. s. 54-58).

Feministisiä sukupuolikäsityksiä on yhdistänyt ymmärrys siitä, että sukupuoli on yhteis- kunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävä hierarkkinen rakenne, joka vaikuttaa ihmisten elämään, jossa kaikilla ei ole samoja oikeuksia tai vapauksia, ja jossa miehet ja masku- liinisuus on asetettu naisten ja feminiinisyyden yläpuolelle. Eräs feministisen kirjallisuus- den tunnetuin sitaatti on ranskalaisen kirjailijan ja filosofin Simone de Beauvoirin to- teamus ”Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan.” (de Beauvoir, 2012, s. 19). Tätä ajatusta on tulkittu, sovellettu ja hyödynnetty monin tavoin ja moniin tarkoituksiin feministisessä tutkimuksessa, mutta sen ytimessä on ajatus siitä, että sukupuoli on jotakin muuta(kin) kuin synnynnäisiä, biologis-anatomisia ominaisuuksia. Yhteiskunnassamme ja kulttuu- rissamme on jotakin sellaista, joka rakentaa sukupuolta ja antaa sille merkityksen.

2.2.1 Sex/gender, sukupuoli

Englannin kielessä on jo kymmeniä vuosia eroteltu toisistaan biologis-anatominen sukupuoli (*sex*) ja sosiaalinen tai koettu sukupuoli (*gender*). *Gender* on alun perin kieliopillinen käsite, joka viittaa sanojen niin kutsuttuihin sukupuoliin (Connell & Pearse, 2015, s. 17). Termiä *gender* käytettiin Yhdysvalloissa jo 1940-luvulla lääketieteessä, jossa sillä yritettiin selittää ”seksuaalista poikkeavuutta”. *Sex/gender* -jaottelu on ollut hyödyllistä feministiselle tutkimukselle, koska sen avulla on ollut mahdollista perustella, miksi naisten ei ole pakko olla tietynlaisia sosiaalisesti, psyykkisesti tai kulttuurisesti vain siitä syystä, että he ovat biologisesti naisia. (Vigoya, 2016, s. 852-853.) Lisäksi tätä jakoa on hyödynnetty trans- ja queer-tutkimuksessa, joissa sosiaalisen sukupuoli-identiteetin riippumattomuus anatomiasta on usein korostetusti esillä.

Eronteko *sexin* ja *genderin* välillä on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Etenkin queer-tutkimuksessa on tuotu esiin, ettei *sex* itse asiassa ole yhtään luonnollisempi tai itsestäänselvempi kategoria kuin *gender*, vaan sekin on kulttuurisesti rakentunut käsite, jota ei voi määrittellä yksiselitteisesti biologian perusteella (Butler, 2002, s. 139). Kessler ja McKenna esittivät jo 1970-luvun lopulla, etteivät lääketiede tai biologia tarjoa yksiselitteistä määritelmää sille, mikä tekee jostakusta miehen tai naisen, vaan tiede lähtee liikkeelle siitä oletuksesta, että kaikki ihmiset ovat joko miehiä tai naisia ja näiden kategorioiden välinen erottelu on ongelmatonta. Käsite kahdesta vastakkaisesta sukupuolesta ei johdu mistään sukupuolten biologisista, psykologisista tai sosiaalisista eroista, vaan päinvastoin sukupuolten niin kutsutut erot ”löydetään”, koska tiedettä tehdään siitä lähtöoletuksesta, että eroja on. (Kessler & McKenna, 1978, s. 178-179.)

Myös uudeksi materialismiksi kutsuttu feministisen tutkimuksen suuntaus on kyseenalaistanut *sex/gender* -jakoa ja kritisoinut sitä ihmiselämän kiistattoman ja väistämättömän ruumiillisuuden sivuuttamisesta. Uusi materialismi on kiinnostunut keinotekoisina pitämistään dikotomioista, kuten luonto/teknologia ja ihminen/eläin, ja se pitää *sex/gender* -ajattelua yhtenä tällaisena dikotomiana. (Wingrove, 2016, s. 461-462) Tämänkaltainen dikotomisten kategorioiden purkaminen ja sukupuolen ruumiillisuuden korostaminen on ollut keskeistä myös transtutkimuksen ajattelulle.

Suomen kielessä ei ole erillisiä sanoja käsitteille *sex* ja *gender*. Silloin kun niiden välinen erottelu on tarpeellista, puhumme biologisesta sukupuolesta ja sosiaalisesta sukupuolesta, kuten olen tässäkin tekstissä tehnyt. Suomen kieli on kieliopillisesti pitkälti sukupuoleton: paitsi, että kielemme sanoilla ei ole sukupuolitettuja luokkia, suomesta puuttuu myös sukupuoleen viittaavat persoonapronominit (esim. *he/she*, *hon/han*,

il/elle). Kieliopillisesta neutraaliudesta huolimatta myös suomen kielessä on kuitenkin nähtävissä sukupuolittuneita rakenteita, joissa maskuliinisuus korostuu. Periaatteessa neutraaleihin sanoihin kuten 'hän' tai 'ihminen' liittyy piilomaskuliininen merkitys, eli ne tulkitaan useammin miestä kuin naista tarkoittaviksi (Engelberg, 2016, s. 59). Lisäksi suomen kielessä voidaan puhua geneerisestä maskuliinisuudesta, joka viittaa siihen, miten miessukupuoleen viittaavia sanoja kuten 'virkamies' käytetään yleistävästi (mt. s. 10).

Erottelu sosiaalisen ja biologisen sukupuolen välillä muodostuu ongelmalliseksi suomenkielisessä feministisessä kirjallisuudessa, koska kielessämme ei entuudestaan tällaista jaottelua ole. Jatkuva viittaaminen biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen tekstissä on kömpelöä, eivätkä nämä kuvaukset täysin edes vastaa *sex* ja *gender* -käsitteiden sisältöä – *gender* viittaa paitsi sukupuolen sosiaalisiin ja kulttuurisiin aspekteihin, myös henkilökohtaiseen sukupuoli-identiteettiin. *Sex* puolestaan tarkoittaa englannin kielessä paitsi biologista sukupuolta, myös sukupuoliyhdyntää, johon suomenkielinen lainasana *seksi* viittaa (Leino, 2016, s. 450).

Eri maissa, joissa englanti ei ole puhutuin kieli, on löydetty erityyppisiä ratkaisuja siihen, miten puhua biologisesta ja sosiaalisesta sukupuolesta. Esimerkiksi ruotsin kieleen on omaksuttu niin ikään kieliopista termi *genus* merkitsemään samaa kuin *gender*, ja alkuperäinen sukupuoli merkitsevä sanan *kön* on katsottu merkitsevän samaan kuin *sex*. Tähän liittyy omat ongelmansa, koska se muuttaa sanan *kön* merkitystä, sekä tuo ruotsin kieleen kaikki ne edellä mainitut ongelmat, joita *sex/gender* -jaotteluun sisältyy. (Lykke, 2010, s. 42-43.) Jaottelu biologisen ja sosiaalisen sukupuolen välillä saattaa myös vaikuttaa omituiselta ja vaikeaselkoiselta sellaisille lukijoille, jotka eivät puhu englantia äidinkielenään ja jotka eivät välttämättä ole kovin perehtyneitä sukupuolentutkimukseen (mt. s. 13). Tullakseen ymmärretyksi myös oman alansa ulkopuolella feministisen tutkijan, joka ei kirjoita englanniksi, onkin pohdittava, miten hän parhaiten tulee ymmärretyksi kohdekielellään.

Olen päättänyt käyttää tässä tutkimuksessa ensisijaisesti sanaa *sukupuoli* ja puhua erikseen sosiaalisesta sukupuolesta ja biologisesta sukupuolesta ainoastaan silloin, kun tämä erottelu on relevanttia. *Sex/gender* -jaottelun puuttumisen suomen kielestä voi mielestäni nähdä vahvuutena, koska se osittain vastaa kritiikkiin jaottelun keinotekoisuudesta ja sukupuolen ruumiillisuuden sivuuttamisesta. Englannin kielellä on tällä hetkellä varsin hegemoninen asema feministisessä tutkimuksessa ja etenkin transtutkimuksessa, joten on mielestäni kiinnostavaa kokeilla, miten näiden aiheiden käsittely

suomen kielellä ja sen konventioita noudattaen mahdollisesti vaikuttaa sukupuolta koskevaan ajatteluun. Joka tapauksessa keräämäni aineisto on suomalaisten ihmisten suomenkielisiä haastatteluja, eivätkä haastateltavat enimmäkseen ole tehneet eroa sosiaalisen ja biologisen sukupuolensa välillä, joten en useimmissa tapauksissa itsekään katso sitä tarpeelliseksi.

2.2.2 Sukupuolivähemmistöt: trans, muunsukupuolinen, ei-binäärinen?

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ryhmiä ja identiteettejä kuvaavaan käsitteistöön ja terminologiaan liittyy akateemisen tutkimuksen kontekstissa joitakin ongelmakohtia. Valtaosa feministisen ja varsinkin transtutkimuksen teoriasta on englanninkielistä, eikä kaikille siinä esiintyville käsitteille ole yksiselitteisiä suomenkielisiä vastineita. Eri vähemmistöryhmiä kuvaavat nimitykset ovat suomen kielessä ylipäättään hyvin uusia, (Leino, 2016, s. 450) eikä läheskään kaikille niistä ole lainkaan vakiintuneita käsitteitä akateemisessa kontekstissa. Edes käsitteelle *sukupuolivähemmistö* ei ole mitään tiettyä tieteellistä määritelmää.

On kuitenkin erittäin tärkeää, että kirjoitettaessa sukupuolivähemmistöistä ei käytetä virheellistä terminologiaa. Yhteiskunnassa, joka on monin tavoin vihamielinen niitä kohtaan, jotka ilmaisevat sukupuoltaan toisin tai joiden sukupuoli-identiteetti ei vastaa kulttuuris-yhteiskunnallisia normeja, toisen ihmisen identiteetin kiistäminen tai väärin määrittelyminen on väkivallan teko. Varsinkin puhuttaessa tieteellisestä ja akateemisesta tekstistä, jossa kirjoittaja on aina tietyssä määrin asiantuntijan roolissa, on olennaista, että ketään ei ulkoa käsin sijoiteta sellaiseen kategoriaan, johon hän ei itse koe kuuluvansa. Siksi pyrin tässä tutkimuksessa olemaan mieluummin liian kuin en tarpeeksi tarkka käyttämästäni terminologiasta.

Englannin kielessä on yleensä käytetty sukupuolivähemmistöistä kahta eri termiä. Ensimmäinen näistä, *transsexual*, viittaa henkilöön, joka korjaa tai haluaa korjata fysiologisen sukupuolensa vastaamaan omaa sukupuolikokemustaan. *Transgender* puolestaan on toiminut toisaalta kuvaamaan mies-nainen-binäärin ulkopuolelle sijoittuvia ihmisiä, ja toisaalta kattokäsitteenä kaikille sukupuolivähemmistöille. (Leino 2016 s. 448-449.) Käsite on siis jo englanninkielisenä monimerkityksinen, ja tästä syystä myös poliittisesti latautunut. Yhdysvalloissa on osittain siirrytty käyttämään sen sijaan pelkkää trans-etuliitettä, mutta akateemisessa kontekstissa transgender on edelleen vakiintunein termi. (Wickman, 2001, s. 23.)

Suomeksi *transsexual* on aluksi virheellisesti suomennettu *transseksuaali*; virheellisesti koska ”sex” sanassa *transsexual* ei viittaa seksiin tai seksuaaliseen suuntautumiseen, vaan biologiseen sukupuoleen. Sanan *transseksuaali* käytöstä onkin lähes täysin luovuttu suomen kielessä, ja se on korvattu kuvaavammalla käsitteellä *transsukupuolinen*. (Leino, 2016, s. 452-454.) Suomalaisessa transsukupuolisuutta koskevassa lainsäädännössä puhutaan kuitenkin edelleen transseksuaaleista: transsukupuolisten oikeutta juridisen sukupuolen muuttamiseen säätelee vuoden 2002 *Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta* (Rantala, 2016, s. 10).

Muiden sukupuolivähemmistöihin viittaavien suomenkielisten käsitteiden määrittelemisen onkin sitten vaikeampaa. Useimpia niistä ei ole käytetty juuri lainkaan akateemisessa kontekstissa, ja myös sukupuolivähemmistöaktivismiin piirissä joillakin sanoilla voi olla useita eri merkityksiä, tai samaa asiaa kuvataan useammalla eri sanalla. Sanaa *transgender* on yritetty soveltamaan suomen kieleen joko kattokäsitteeksi sukupuolivähemmistöön kuuluville, tai merkitsemään ei-binäärisiä sukupuoli-identiteettejä, mutta se ei noudata suomen kielen morfologiaa, joten sen käyttäminen on usein kömpelöä (Leino, 2016, s. 456). Sen rinnalle onkin noussut käsite *muunsukupuolinen*, jota pystyy taituttamaan suomen kieliopin mukaisesti, ja jonka merkitys on implisiittisesti ymmärrettävä, mutta joka toisaalta varsin kirjaimellisesti toiseuttaa tähän kategoriaan kuuluvat ihmiset viittaamalla heihin ”muina” (mt, s. 456-457).

Esimerkiksi kansalais- ja ihmisoikeusjärjestö Seta ry tarjoaa nettisivuillaan pitkän listan erilaisista sukupuolivähemmistötermeistä, kuten *sukupuoleton/agender*, *non-binary* tai *gender queer* (ks. Seta ry, 2016). Näitä nimityksiä käytetään akateemisessa kontekstissa toistaiseksi vähän, eikä niille ole ainakaan Suomessa vakiintuneita määritelmiä. Lisäksi lähes kaikissa Setan kuvauksissa on erikseen mainittu, etteivät kaikki koe näitä nimityksiä omikseen. Myöskään aktivismin piirissä ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten yksityiselämissä ei siis vallitse konsensus siitä, miten tietyt identiteetit tulee määritellä tai kuka kuuluu minkäkin kattokäsitteen alle. Monet ihmiset kuitenkin määrittelevät itsensä tällaisten termien avulla, ja niin tekee myös osa tämän tutkimuksen haastateltavista. Käytän tutkimuksessani selkeyden vuoksi yleisnimitystä *ei-binäärinen* sellaisille sukupuoli-identiteeteille, jotka ovat jotakin muuta kuin mies tai nainen, eli sijoittuvat tavalla tai toisella kokonaan sukupuolibinäärin ulkopuolelle.

En halua määritellä ketään haastateltavistani heidän puolestaan käyttämällä heistä sellaisia termejä, joita he eivät käytä itsestään. Tästä syystä viittaan tässä tutkimuksessa haastateltaviin kollektiivisesti, sekä siihen vähemmistöryhmään, johon he kuuluvat, yk-

sinkertaisesti sanalla *sukupuolivähemmistöt*, jolla tarkoitan ihmisiä, joiden sukupuoli-identiteetti tai sen ilmaisu jollakin tavalla poikkeaa siitä juridisesta sukupuolesta, joka heille on syntymässä fysiologisten ominaisuuksien perusteella määritetty. Katson sukupuolivähemmistöihin kuuluvan transsukupuoliset sekä jollain tapaa ei-binäärisesti identifioituvat ihmiset. Sukupuolivähemmistöt on ollut vuoden 2012 tasa-arvovaltuutetun selvityksestä lähtien Suomessa yleisimmin käytetty kattokäsite sekä politiikassa että kansalaisjärjestöissä, kun puhutaan sukupuolen moninaisuudesta (Rantala, 2016, s. 12).

Vuoden 2014 hallituksen esityksessä arvioidaan, että sukupuolivähemmistöihin kuuluisi noin prosentti Suomen väestöstä (HE 19/2014 vp, s. 40). Sukupuolivähemmistöihin luetaan yleensä myös intersukupuoliset ihmiset, eli sellaiset henkilöt, joiden biologista sukupuolta ei voida syntymässä määrittää yksiselitteisesti naiseksi tai mieheksi. Riippuen intersukupuolisuuden määritelmästä ja arviosta, Suomessa syntyy vuosittain muutamasta muutamaan kymmeneen intersukupuolista lasta. (Rantala, 2016, s. 9-10.) Kukaan haastateltavistani ei ole ainakaan oman tietonsa mukaan intersukupuolinen, joten en käsittele intersukupuolisuutta tässä tutkimuksessa.

Puhuttaessa sukupuolivähemmistöistä on usein tarpeen määritellä myös ns. enemmistö. Termillä *cis-sukupuolinen*, tai lyhyemmin *cis*, viitataan ihmiseen, joka ei koe ristiriitaa sukupuoli-identiteettinsä ja syntymässä määritellyn fyysisen ja juridisen sukupuolen välillä (Worthen, 2016, s. 31). Toisin sanoen cis-sukupuolisia ovat sellaiset ihmiset, jotka eivät kuulu mihinkään sukupuolivähemmistöön. Cis-sukupuolisuuden nimeäminen on tärkeää, jotta se voidaan ymmärtää sukupuoli-identiteettinä samalla tavalla kuin sukupuolivähemmistöidentiteetit, eikä ainoastaan nimeämättömänä normaalitilana. Cis-sukupuolisuuskään ei kuitenkaan ole ongelmaton käsite, koska se helposti antaa vaikutelman cis-ihmisten sukupuolen vakaudesta ja luonnollisuudesta, ikään kuin ainoastaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten sukupuoli olisi yhteiskunnan ja kulttuurin tuote (Honkasalo, 2018, s. 14).

Tutkimukseni kohteen määrittelemisen sukupuolivähemmistöt-käsitteen avulla ei missään nimessä ole ideaali ratkaisu. Ilmaus on kielellisesti kömpelö, ja se jakaa ihmiset enemmistöön ja vähemmistöön, täten väistämättä asettaen vähemmistöön kuuluvat marginaaliin. Pidän kuitenkin terminologian inklusiivisuutta esisijaisena prioriteettina ja pitäydyn siksi ilmaisuissa *sukupuolivähemmistöt* ja *sukupuolivähemmistöön kuuluva*. Joissain tapauksissa käytän myös ilmausta *ei-cis-sukupuolinen*, tai *ei-cis*, jolla tarkoitan olennaisesti samaa asiaa kuin kirjoittaessani *sukupuolivähemmistöön kuuluva*.

2.2.3 Cis-heteronormatiivisuus

Lähestyn tässä tutkimuksessa sukupuolta *cis-heteronormatiivisuuden* näkökulmasta, koska tämä käsite on omiaan kuvaamaan sitä, miten sukupuoli rakentuu länsimaisessa kulttuurissa. Cis-heteronormatiivinen sukupuolijärjestys ymmärtää miehet ja naiset selvärajaisiksi kategorioiksi, jotka ovat toisilleen vastakkaisia, joiden välillä ei voi liikkua, ja jotka sulkevat toisensa pois. Se, miten sukupuoli toimii, miten se määritellään, miten sitä voi ilmaista ja mihin se vaikuttaa, ovat seurausta siitä oletuksesta, että kaikki ihmiset ovat cis-sukupuolisia ja heteroseksuaalisia. Tämä oletus pitää yllä itse itseään, koska se sanelee sukupuolen ilmaisun ja sukupuolikäyttäytymisen ehdot.

Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan oletusta siitä, että kaikki ihmiset ovat heteroseksuaalisia. Heteronormatiivinen kulttuuri asemoi heteroseksuaalisuuden luonnolliseksi ja normaaliksi, ja muut seksuaalisuuden ilmenemismuodot, kuten homo-, bi- tai aseksuaalisuuden, poikkeukselliseksi ja epänormaaleiksi. (ks. esim. Lehtonen, 2003, s. 13, s. 26-27; Butler, 2002, s. 30.) Heteronormatiivisuus on hyödyllinen termi puhuttaessa seksuaalivähemmistöistä, mutta sukupuolivähemmistöjen kohdalla se ei yksin riitä kuvaamaan sitä kulttuuris-yhteiskunnallista järjestelmää, joka säätelee ihmisten sukupuolta, seksuaalisuutta, ja niiden ilmaisua.

Cis-heteronormatiivisuudella (joskus hetero-cis-normatiivisuus) tarkoitetaan siten hierarkkista järjestelmää, jossa cis-sukupuolisuutta pidetään muita sukupuoli-identiteettejä parempana, normaalimpana ja luonnollisempänä, ja jossa ei-cis-sukupuolisiin tai ei-cis-sukupuolisiksi tulkittuihin ihmisiin kohdistuu ennakkoluuloja, negatiivisia asenteita ja syrjintää. Lisäksi cis-heteronormatiivisuuteen sisältyy edellä mainittu odotus heteroseksuaalisuudesta. (Worthen, 2016, s. 31-32.) Tiivistettynä cis-heteronormatiivinen kulttuuri ja yhteiskunta olettaa, että ihmiskunta koostuu heteroseksuaalisista cis-miehistä ja heteroseksuaalisista cis-naisista, jotka tuntevat toisiaan kohtaan seksuaalista vetoa. Cis-heteronormatiivisuuteen sisältyy myös yleensä ajatus miesten, miehuuden ja maskuliinisuuden paremmuudesta suhteessa naisiin, naiseuteen ja feminiinisyteen (mt. s. 32). Puhun nimenomaan cis-heteronormatiivisuudesta, koska näen heteronormatiivisuuden ja cisheteronormatiivisuuden monella tavalla yhteenkietoutuneina normatiivisina rakenteina, joita molempia tarvitaan ymmärtämään yhteiskunnallisia ja kulttuurisia asenteita sukupuolivähemmistöjä kohtaan.

Sukupuolesta muodostuu cis-heteronormatiivisessa yhteiskunnassa ihmisyyttä määrittävä käsite: vastasyntyneestä tulee ihminen vasta ”tuliko poika vai tyttö” -kysymyksen

myötä. Ne, jotka eivät mukaudu binääriin voidaan määritellä ulos ihmisyydestä. (Butler, 2002, s. 142.) Binäärinen sukupuoli toimii siis yhtenä subjektiviteetin kulmakivistä. Kun ihmisen asema subjektina toimii yhteiskunnallisen representaation ehtona, (Butler, 2002, s. 4) yksilöt, joiden identiteetti ja olemus eivät noudata binäärisen sukupuolen kriteeriä, tulevat kulttuurisesti, poliittisesti ja sosiaalisesti marginalisoiduiksi.

2.2.4 Performatiivinen sukupuoli, ruumiillinen sukupuoli

Käsitys sukupuolesta sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoituna ja performatiivisena on ollut merkittävä feministisessä tutkimuksessa viime vuosikymmeninä. Performatiivisuus on peräisin yhdysvaltalaisen filosofi Judith Butlerin vuonna 1990 julkaistusta teoksesta *Gender Trouble*, josta on muodostunut yksi queer-tutkimuksen perusteoksista. Queer on kiinnostunut sukupuolesta ja seksuaalisuudesta, ennen kaikkea sellaisista seksuaalisuuden ja sukupuoli-ilmaisun muodoista, jotka horjuttavat cis-heteronormatiivisia sukupuoli-käsityksiä. (ks. esim. Prosser, 1998, Connell & Pearse, 2015.)

Gender Trouble analysoi sukupuolta pitkällisesti ja moniulotteisesti, viitaten runsaasti feministiseen tulkintaan freudilaisesta psykoanalyysistä (Butler, 2002). Huolimatta sen saamasta mittavasta huomiosta, performatiivisuuden käsite ei itse asiassa ole keskeinen tässä teoksessa – itse asiassa sitä käsitellään vain noin yhdessä kahdestoistaosassa kirjaa, sen viimeisessä luvussa (Prosser, 1998, s. 261). Performatiivisuus on usein ymmärretty väärin tarkoittamaan, että sukupuoli olisi vain teatteria, jonkinlainen tietoinen ja valinnainen performanssi. Vaikka tämä tulkinta *Gender Trouble*:ista on mahdollista perustella, se ei kuitenkaan ollut Butlerin tarkoitus. (Prosser, 1998, s. 262.) Hän tarkoitti performatiivisuudella pikemminkin sitä, ettei ole olemassa mitään syvää, perustavanlaatuaista ja lopullista sukupuolta, sen paremmin biologista kuin sosiaalistaakaan, vaan sukupuoli sekä sosiokulttuurisena rakenteena että inhimillisenä ominaisuutena rakentuu toistuvien tekojen, käyttäytymismallien ja puhetapojen kautta. Kukaan ihminen ei voi olla täysin mies tai täysin nainen, koska nämä kategoriat ovat teoreettisia ideaaleja. Performatiivisuudella Butler viittaa siis niihin jokapäiväisiin akteihin, joilla sukupuolta jatkuvasti tuotetaan ja uudelleentuotetaan. Hän ei väitä, että nämä aktit olisivat vapaaehtoisia tai edes tietoisia, vaan teemme niitä kulttuuristen konventioiden pakottamina ja samalla vahvistamme kyseisiä konventioita. (Butler, 2002.)

Transtutkimus on kuitenkin kohdistanut paljon kritiikkiä sekä Butlerin sukupuolen teoriaan että queer-teoriaan yleensä. Tapa, jolla Butler sivuuttaa sukupuolen ruumiillisen todellisuuden, on nähty ongelmallisena. Transsukupuolisuus näyttäytyy queer-teorian valossa ylimmäisenä sukupuolella leikittelyn tapana, joka enemmän kuin mikään muu

kyseenalaistaa ja horjuttaa heteronormatiivisia sukupuolirakenteita. Tämä ei kuitenkaan vastaa monien transsukupuolisten ihmisten kokemusta. Heidän sukupuolikäsityksensä ja -kokemuksensa saattaa itse asiassa olla hyvin binäärinen, eikä heidän halullaan elää oikeaksi kokemassaan sukupuolella ole mitään tekemistä leikkimielisyyden tai queerin kanssa. Monella sukupuolenkorjausprosessiin hakeutuvalla transsukupuolisella ihmisellä on hyvin voimakas kokemus sukupuolen ruumiillisuudesta, sen synnynäisyydestä, ja oman kehon vääränlaisuudesta. (Prosser, 1998, s. 264-265, 271.) Ymmärrettävästi tämä on ristiriidassa Butlerin teorian kanssa, joka esittää, ettei synnynäistä käsitystä sukupuolesta ole. Toisaalta voidaan ajatella, että queer-teoreettinen ajattelu saattaa tuntua hyvinkin omalta sellaiselle ihmiselle, jonka sukupuolikokemus on ei-binäärinen.

Gender Trouble:iin transtutkimuksesta käsin kohdistuva kritiikki voidaan osittain katsoa johtuvaksi ei niinkään itse teoksesta, vaan queer-teoriassa siitä tehdyistä tulkinnoista. Viitaten Butleriin, queer-teoria on ottanut omakseen käsitteen *transgender* ja pitänyt trans-identiteettejä lähtökohtaisesti sukupuolijärjestystä horjuttavina. Vaikka *Gender Trouble* ei käsittele trans-identiteettejä tai transsukupuolisuutta, sen avulla on onnistuttu vakiinnuttamaan teoria transsukupuolisuuden performatiivisuudesta. Butlerin teosta on osittain tahallisesti ylitulkittu ja siitä on vedetty johtopäätöksiä, joita alkuperäistekstistä ei välttämättä voida lukea. (Prosser, 1998, s. 258-260.) Butler onkin itse pyrkinyt korjaamaan *Gender Trouble*:sta tehtyjä tulkintoja myöhemmässä tuotannossaan.

Feministisessä teoriassa sukupuolta ja seksuaalisuutta tarkastellaan yleensä yhteenkietoutuneina ja ikään kuin saman ilmiön eri puolina, ja sukupuolta käsitteellistetään usein seksuaalisuuden kautta. Queer-teoria ei ole poikkeus tästä säännöstä, pikemminkin päinvastoin – queer on erittäin kiinnostunut seksuaalisuudesta ja ennen kaikkea heteronormista poikkeavista seksuaalisuuden ilmenemismuodoista. Sukupuolikategoriat ja niiden synty perustellaan heteronormatiivisuudesta ja Freudin oidipuskompleksista käsin (Butler, 2002), ja Butler kuvaa muun muassa homoseksuaalisuutta, ns. ristiinpukeutumista ja butch-lesboja leikillisenä, iloisena ja vapautuneena – vastakohtana heteroseksuaalisuudelle, joka on Butlerin tekstissä vakavaa, melankolista ja normatiivista (Prosser, 1998, s. 262, 264). Transtutkimus onkin kritisoinut queeriä liiallisesta keskittymisestä seksuaalisuuteen, ja peräänkuuluttanut seksuaalisuudesta erotettua sukupuolen teoriaa (Prosser, 1998, s. 258).

Vaikka transtutkimus kritisoi queer-teoriaa monilta osin, *Gender Trouble* on merkittävä vaihe siinä kehityksessä, joka on mahdollistanut transsukupuolisuuden ja ei-binääristen

identiteettien teoreettisen artikuloimisen. Ristiriidoista huolimatta transtutkimus on siis pohjimmiltaan queer-tutkimuksen eräänlainen liittolainen. (Prosser, 1998, s. 280.)

Se ymmärrys, jonka olen näiden teoreettisten näkökulmien perusteella muodostanut sukupuolesta ja sen olemuksesta, sisältää osia sekä queer-teoreettisesta että transnäkökulmasta. Transtutkimuksen tavoin olen sitä mieltä, että sukupuolen teoria, joka kiistää sukupuolen ruumiillisuuden ja kokemuksellisuuden, on epätäydellinen. Kuten Sandy Stone huomauttaa, transsukupuolisten ihmisten syyttäminen liiallisesta fiksaatiosta sukupuolielimiin on järjetöntä, koska tämä fiksaatio on kulttuuris-yhteiskunnallinen eikä suinkaan koske vain transsukupuolisia. On kohtuutonta odottaa, että sukupuolivähemmistöön kuuluvat ihmiset voisivat jotenkin olla kulttuurisen sukupuolijärjestyksen yläpuolella, kun emme vaadi sitä muiltakaan ihmisiltä. (Stone, 1993, s. 231.) Toisaalta on mielestäni selvää, että sukupuolesta tehdyt tulkinnat ja sille annetut merkitykset ovat luonteeltaan pitkälti kulttuurisia, diskursiivisia ja yhteiskunnallisesti rakentuneita. Sukupuolen kokemus voi olla henkilökohtainen ja ruumiillinen, mutta se, miten tämä kokemus tulkitaan sekä yksilön että yhteisön tasolla, riippuu cis-heteronormatiivisista kulttuurisista käsityksistä.

2.3 Sukupuolivähemmistöjen yhteiskunnallinen asema

Sukupuoli on läsnä kaikissa yhteiskunnallisissa instituutioissa (Connell, 1978, s. 120). Suomalainen yhteiskunta on kulttuurisesti ja rakenteellisesti cis-heteronormatiivinen, ja yhteiskunnallinen ja taloudellinen valta on kerääntynyt (cis-sukupuolisille) miehille, ennen kaikkea sosioekonomisesti etuoikeutetussa asemassa oleville valkoisille heteromiehille. Käsittelen tässä osiossa ensin sukupuolen yhteiskunnallista roolia sekä sukupuolen ja vallan yhteenkietoutumista yleisellä tasolla. Sen jälkeen erittelen sitä, miten nämä cis-heteronormatiiviset yhteiskunnalliset valtarakenteet vaikuttavat sukupuolivähemmistöjen asemaan sekä sosiokulttuurisella että juridisella tasolla.

On tarpeellista todeta, että kun kirjoitan sukupuolesta ja sen kulttuuris-yhteiskunnallisesta merkityksestä, puhun nimenomaan jälkiteollisista länsimaisista kulttuureista ja yhteiskunnista. Cis-heteronormatiivinen sukupuolijärjestys ei ole ainoa mahdollinen, ja maailmasta löytyy lukuisia esimerkkejä kulttuureista, joissa sukupuolta on käsitteellistetty, ymmärretty ja tehty toisin, joissa sukupuoli ei ole ollut keskeinen ihmisten luokittelun peruste, tai joissa sukupuolikategorioita on ollut enemmän kuin kaksi.

2.3.1 Cis-heteronormatiivinen yhteiskunta

Suomalaista yhteiskuntaa määrittää yhtäältä voimakas ajatus jo toteutuneesta tasa-arvosta, ja toisaalta tosiasiallinen cis-heteronormatiivisuus ja hegemoninen maskuliinisuus yhteiskunnallisissa rakenteissa ja kulttuurisessa ajattelussa. Suomalainen ilmapiiri on sokea, kuuro ja mykkä, mitä tulee sukupuoleen liittyviin kysymyksiin. Koska ajatellaan, että naiset ja miehet ovat jo tasa-arvoisia, tasa-arvoa tai sukupuolta ei pidetä tarpeellisina osina julkista keskustelua. (Julkunen, 2010, s. 257) Erinomainen esimerkki tästä on se, miten vastahakoinen Sipilän hallitus oli sisällyttämään tasa-arvotavoitteita hallitusohjelmaansa, tai arvioimaan päätöstensä vaikutusten sukupuolittuneisuutta (ks. Elomäki ym., 2016; Kylä-Laaso, 2019). Tasa-arvon kannattamista pidetään itsestäänselvyytenä, mutta toisaalta siitä puhuminen koetaan vaivaannuttavana, ja usein tasa-arvoa tai sen edistämistä myös vastustetaan kaikessa hiljaisuudessa (Julkunen, 2010, s. 257).

Todellisuudessa sukupuolittuneita rakenteita on nähtävissä kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa. Yksittäisten instituutioiden tasolla voidaan puhua sukupuolijärjestelmästä (*gender regime*), joka säätelee, millaisiksi sukupuolten suhteet muodostuvat ja mitä tehtäviä tietyn sukupuolen edustajilla on. Sukupuolijärjestelmien yksityiskohdat vaihtelevat, mutta useimmiten miehiä on eniten johtoasemissa ja teknisissä tehtävissä, kun taas toimisto- ja henkilöstötehtävissä on enimmäkseen naisia (Connell & Pearse, 2015, s. 89.): esimerkiksi suomalaisissa alakouluissa luokanopettajista lähes 80% on naisia, mutta rehtoreista alle puolet (Kumpulainen, 2017, s. 53). Sukupuoli on toimintaperiaate, joka ohjaa instituutioiden toimintaa, ja instituutiot ylläpitävät ja tuottavat aina yhteiskunnan rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta (Kantola & Lombardo, 2017, s. 97-98).

Yksittäisten instituutioiden sukupuolijärjestelmät voidaan nähdä osana laajempaa, yhteiskunnallis-kulttuurista sukupuolijärjestystä (*gender order*). Sukupuolijärjestys käsitteenä kuvaa siitä, miten sukupuolten välisiä suhteita tuotetaan ja uudelleentuotetaan jokapäiväisessä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Vaikka luomme ja ylläpidämme itse sukupuolta, sukupuolijärjestys määrittää, millä tavoin sukupuolta on mahdollista tehdä, ja mitä näistä teoista seuraa. (Connell & Pearse, 2015, s. 89, 90.) Suomalainen sukupuolijärjestys – ja sen kautta myös yhteiskunnallisten instituutioiden sukupuolijärjestelmät – on luonteeltaan cis-heteronormatiivinen. Vallitseva sukupuolijärjestys koodaa (cis-)miehet ja (cis-)naiset toisilleen vastakkaisiksi (Connell & Pearse, 2015, s. 90), eikä näiden kategorioiden välillä liikkuminen ole suotavaa. Sukupuolta symboloivien ruumiinosien lääketieteellinen muuttaminen on huomiota herättävää, mutta vain silloin,

kun tämä muutos merkitsee siirtymistä sukupuolikategoriasta toiseen: kohdunpoisto terveydellisistä syistä on normaali toimenpide, mutta jos se suoritetaan osana sukupuolenkorjaushoitoja, siitä tulee äkkiä moraalinen kysymys (Riddell, 1980, s. 154-155). Cis-heteronormatiivinen sukupuolijärjestys määrittää myös, mitkä teot ja olemisen tavat ”luonnollisesti” kuuluvat miehille ja mitkä naisille. Tätä voidaan kutsua myös sukupuolitaipaisuudeksi: naisiin ja naiseuteen liitettävät asiat ovat naistapaisia ja miehiin ja miehuuteen liitettävät miestapaisia (Jokinen, 2005, s. 50).

Cis-heteronormatiivista sukupuolijärjestystä luonnehtii paitsi binäärinen oletus, että kaikki ihmiset ovat heteroseksuaalisia miehiä tai heteroseksuaalisia naisia, myös asettelma, jossa (cis-)miehet ja maskuliinisuus ovat yhteiskunnallisessa hierarkiassa naisten ja feminiinisuuden yläpuolella. Kaikki miehet eivät hyödy tasapuolisesti tästä valtarakenteesta (Connell, 1987, s. 109), vaan mekanismi, joka asettaa mieheyden ja maskuliinisuuden yhteiskunnan huipulle, perustuu yleisesti hyväksytyyn ja kannatettuun käsitykseen miehen oikeanlaisesta sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Tätä ilmiötä kutsutaan hegemoniseksi maskuliinisuudeksi. Se antaa tietynlaiselle maskuliinisuuden etulyöntiaseman yhteiskunnassa ja asettaa tietyn miesluokan hallitsevaan asemaan suhteessa muihin miehiin ja kaikkiin naisiin. (Jokinen, 2000, s. 213-215.) Kulttuurisesti hyväksyttävät feminiinisuuden muodot ovat myös johdettavissa hegemonisesta maskuliinisuudesta: Sopeutuakseen naisen rooliin, nainen voi joko omaksua ns. tehostetun feminiinisuuden, joka korostaa niitä naiseuden piirteitä, joita pidetään maskuliinisuudelle vastakkaisina, tai hän voi päästä miehiseen rooliin omaksumalla hegemonisen maskuliinisuuden arvot osaksi identiteettiään ja siten todistamalla, että hän on aivan yhtä ”kova” kuin kuka tahansa mies (Jokinen, 2000, s. 218-219).

Yhteiskunnan cis-heteronormatiivisuus näkyy myös siinä, miten ja mitä tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista tuotetaan. Valtaosa ihmistieteellisestä tutkimuksesta, feministinen tutkimus mukaan lukien, perustuu siihen perusoletukseen, että on olemassa vain kaksi sukupuolta. Vaikka sukupuolten yhteiskunnallisia valtasuhteita on tutkittu paljonkin esimerkiksi feministisessä politiikan tutkimuksessa, agenda on lähes poikkeuksetta ollut (cis-)naisten aseman parantaminen suhteessa (cis-)miehiin. Toisin sanoen ihmistieteellinen teoria on operoinut pitkälti binäärisestä sukupuolikäsityksestä käsin, ja sukupuolen moninaisuus tai sukupuolivähemmistöjen rooli sukupuolittuneissa yhteiskunnallisissa rakenteissa on jäänyt hyvin vähälle huomiolle. Tämä on heijastus yhteiskunnan cis-heteronormatiivisuudesta kahdella eri tavalla: Toisaalta sukupuolen moninaisuuden teoretisointi ei ehkä vaikuta keskeiseltä tai relevantilta osalta yhteiskuntateoriaa, koska sukupuolivähemmistöjen asema on niin marginaalinen. Toisaalta taas myös

tieteen tekijät toimivat cis-heteronormatiivisen kulttuurin sisällä ja sen kasvattamina, joten on luonnollista, että cis-heteronormatiiviset asenteet vääristävät sitä, miten ja mistä tiedettä tehdään.

2.3.2 Valta ja sukupuoli

Feministinen tutkimus on koko historiansa ajan käsittänyt sukupuolen ja vallan monin tavoin toisiinsa kietoutuneina yhteiskunnallisina rakenteina, vaikkakin valta on ymmärretty ja sitä on käsitteellistetty eri tavoin. Esimerkiksi historiallisen naisasialiikkeen kanta oli, että valta on resurssi, jota miehillä on ja naisilla ei (Kantola, 2010, s. 80), joten feminismin tavoitteena oli tasapainottaa valtarakenteet saamalla naisille samat oikeudet kuin miehillä (Connell, 1987, s. 127). Myöhemmin feministinen ajattelu on ymmärtänyt vallan osana patriarkaatiksi kutsuttua valtarakennelmaa, joka asettaa miehet naisten yläpuolelle (Kantola, 2010, s. 82). Patriarkaatilla on selitetty miesten valtaa vaimoihin ja isien tyttäriin, sekä byrokraattista valtaa, joka perustuu miehiä suosiviin käytäntöihin (Connell & Pearse, 2015, s. 92). Feministiset valtateoriatkin ovat enimmäkseen perustuneet binääriseen sukupuolikäsitykseen.

Lähestyn tässä tutkimuksessa vallan ja sukupuolen suhdetta foucault'laisesta näkökulmasta. Ranskalainen filosofi, historioitsija ja yhteiskuntateoreetikko Michel Foucault näki vallan ei ainoastaan yksittäisten instituutioiden alistavana ominaisuutena, vaan koko yhteiskunnan läpäisevänä rakenteena, joka on välttämätön osa kaikkia ihmisten välisiä suhteita, ja joka jatkuvasti tuottaa itseään (Foucault, 1998, s. 70). Foucault'n post-strukturalistinen valtakäsitys on hyödyllinen nimenomaan sukupuolen ja vallan yhteyden teoretisoinnissa, koska se auttaa ymmärtämään niitä hienovaraisia tapoja, joilla valta tuottaa toimintatapoja ja identiteettejä (Connell & Pearse, 2015, s. 92). Valtio, oikeuslaitos ja muut yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulu, eivät enää kontrolloi kansalaisia väkivallalla ja pakolla, vaan normatiivisella vallalla, joka säätelee sitä, minkälaista seksuaalisuutta ja sukupuolta pidetään hyväksyttävänä (Foucault, 1998, s. 103-104). Normatiivinen valta määrää, mikä sukupuolisuus on sopivaa, luonnollista ja sallittua, ja mikä taas sopimatonta, perverssiä ja kiellettyä. Vääriksi ja kielletyiksi todettujen käyttäytymismallien ja identiteettien olemassaolo kielletään, joten niistä on vaikea edes puhua. (Foucault, 1998, s. 63-64.)

Erityisen hyödylliseksi nimenomaan sukupuolta säätelevän yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vallan käsitteellistämässä olen kokenut Foucault'n Panopticon-metaforan ja siitä johdetun ns. panoptismin. Panopticon on ympyränmuotoiseksi rakennettu vankila, jossa vankisellit ovat ympyrän kehällä ja ympyrän keskipisteenä on vartiotorni. Vankilan

toiminta perustuu siihen, että vartiotornista on milloin tahansa mahdollista nähdä sisään kaikkiin selleihin ja vankilan muihin tiloihin, mutta se on valaistu siten, etteivät vangit voi havaita, milloin heitä tarkkaillaan. Näin ollen vankien on kohdistettava kurinpitovaltaa itse itseensä ja muokata käytöstänsä sen perusteella, että millä tahansa hetkellä vartija voi nähdä, mitä he tekevät. (Foucault, 1977, s. 200.)

Foucault kuvaa Panopticonin avulla sitä, miten yhteiskunnallinen normatiivinen ja kurinpitovalta perustuu illuusioon jatkuvasta, panoptisesta tarkkailusta. Panoptinen valta läpäisee kaikki yhteiskunnan valtarakenteet ja tekee vallasta automaattista ja persoonatonta. Koska yksilö on jatkuvasti tietoinen siitä, että häntä saatetaan millä hetkellä hyvänsä tarkkailla ja arvioida, hänen on muutettava käyttäytymistään ja olemustaan yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti hyväksyttäväksi. Näin ollen yksilöön ulkopuolelta kohdistuva valta muuttuu yksilön itse itseensä kohdistamaksi kurinpitovallaksi. (Foucault, 1977, s. 201-224.) Panoptinen tarkkailu ei kuitenkaan välttämättä kohdistu samalla tavalla kaikkiin ihmisiin tai kaikissa tilanteissa. Voidaan ajatella, että esimerkiksi juuri sukupuoltaan epätavallisesti ilmaisevia ihmisiä tarkkaillaan korostetusti verrattuna niihin, joiden olemus ja käytös vaikuttavat noudattavan yleisesti hyväksytyjä normeja.

Foucault itse käytti valtateoriaansa enimmäkseen teoretisoidakseen seksuaalisuutta, mutta Butler laajensi sen koskemaan myös sukupuolta (Kantola, 2010, s. 86). Nojaan tässä tutkimuksessa nimenomaan foucault'laiseen valtateoriaan, koska pystyn normatiivisen vallan ja panoptismin käsitteiden avulla selittämään binäärisen sukupuolikäsityksen ja cis-heteronormatiivisuuden kulttuurista sitkeyttä. Yhteiskunnan ja kulttuurin panoptisella katseella on valta arvioida ja luokitella yksilöä, ja myös tarvittaessa torjua tai hylätä hänet (Foucault, 1977, s. 223). Hyväksyttynä pidettävien sukupuolitettujen roolien ja käyttäytymismallien rikkominen muodostuu siten yksilön kannalta merkittäväksi riskiksi, josta voi pahimmassa tapauksessa seurata ihmisarvon menettäminen ja yhteiskunnan marginaaliin ajautuminen.

2.3.3 Sukupuolivähemmistöjen kulttuurinen asema

Cis-heteronormatiivisessa yhteiskunnassa itsestään selvä oletus on, että jokainen ihminen kokee sukupuolensa tavalla, joka vastaa heille syntymässä määritettyä fysiologista ja juridista sukupuolta, ja että hän elää ja käyttäytyy sen mukaisesti. Sukupuolivähemmistöön kuuluvan ihmisen elämään kuuluu näin ollen väistämättä jonkinlainen identiteetin etsimisen ja tiedostamisen prosessi, jossa hänen on hahmotettava oma sukupuolensa cis-heteronormista poikkeavaksi ja yleensä omaksuttava se osaksi omaa identiteettiään. Toisin sanoen sukupuolivähemmistöön kuuluvan ihmisen on yleensä

tarpeellista ”tulla ulos” ensin itselleen ja useimmiten myös ainakin joillekin muille ihmisille.

Ulostuloa itselle edeltää yleensä hankaluuden tunne sukupuoleen liittyen, johon liittyy myös kielelliset sukupuolen määritelmät mutta ennen kaikkea yleensä kokemus dysforiasta (Purovaara, 2014, s. 41-42). Dysforialla tarkoitetaan henkilön kokemusta siitä, että hänen fyysinen tai juridinen sukupuolensa on ristiriidassa hänen eletyn sukupuollkokemuksensa kanssa. Siihen liittyy yleensä voimakas epämukavuuden tunne suhteessa juridiseen sukupuoleen, ja monesti myös suhteessa omaan kehoon tai odotettuihin rooleihin. (APA, 2016.) Dysforia käsitteenä on ollut hyödyllinen sukupuolivähemmistöille, koska se nimeää tietyn ihmistyyppin sijaan ikään kuin oireyhtymän, mikä mahdollistaa pragmaattisen suhtautumisen sukupuolenkorjaushoitoihin, kun diagnoosiksi riittää dysforian kokemus eikä potilaan identiteettiä ole tarpeen sen tarkemmin määritellä (Ekins & King, 2006, s. 85).

Itselle ulostuloa seuraa yleensä ulostulo muille ihmisille. Usein siihen liittyy velvollisuuden tunteita: muille on kerrottava rehellisyyden nimissä. Lisäksi on tärkeää tulla nähdyksi omana itsenään, usein niin tärkeää, että ulos tuleminen tuntuu välttämättömältä silloinkin, kun siitä mahdollisesti seuraa ongelmia omassa elämässä. (Purovaara, 2014, s. 46.) Koska cis-heteronormatiivinen kulttuuri pitää binäärisistä sukupuolinormeista poikkeamista epänormaalina, luonnottomana ja jollain tapaa moraalisesti vääränä, ulostulemisen seuraukset voivat olla sukupuolivähemmistöön kuuluvalla vakavat. Lähes kaikessa sukupuolivähemmistöihin kohdistuvassa tutkimuksessa nousee esiin sukupuolivähemmistöjen jatkuvasti kokema henkinen ja fyysinen väkivalta sekä lähisuhteissa, koulussa ja työelämässä että systeemisellä tasolla yhteiskunnassa.

Ei-cis-sukupuolisiin ihmisiin yhteiskunnallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kohdistuvaa epäluuloa, inhoa, syrjintää ja väkivaltaa kutsutaan yleensä transfobiaksi (Worthen, 2016, s. 31). Cis-naiset suhtautuvat usein negatiivisemmin transmiehiin ja cis-miehet taas transnaisiin, mutta miesten on osoitettu olevan yleisesti ottaen transfobisempia kuin naisten. Tämä ilmiö vaikuttaisi olevan melko universaali, sillä se on todettu useissa eri maissa erityyppisissä kulttuureissa (mt. s. 31-32, 34.) Transfobian on myös todettu olevan läheisessä yhteydessä homofobiaan, koska seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt nähdään usein yhtenä ja samana ilmiönä (mt. 35-37).

Merkittävässä osassa sukupuolivähemmistöön kohdistuvassa syrjinnässä ovat ns. mikroaggressiot, jotka ovat yleisiä, arkipäivässä kohdattavia, yleensä lyhyitä ja hienovarai-

sia väkivallan tekoja. Ne voivat ilmetä ihmisten puheessa tai käytöksessä tai yhteiskunnallisissa rakenteissa. Riippumatta siitä ovatko ne tahallisia, mikroaggressioilla on monia negatiivisia vaikutuksia niihin vähemmistöön kuuluviin ihmisiin, joihin ne kohdistuvat. (Nadal ym., 2012, s. 59.) Nadalin ym. tutkimus (2012) löysi kaksitoista eri transsukupuolisiin (transgender) ihmisiin kohdistuvien mikroaggressioiden muotoa, joita olivat esimerkiksi transfobinen kielenkäyttö, transfobian olemassaolon kieltäminen, ruumiin yksityisyyden kieltäminen ja yleismaailmallisen transsukupuolisuuden kokemuksen olettaminen (mt. s. 64). Reaktiot mikroaggressioihin vaihtelivat suuttumuksesta ja turhautumisesta suruun ja pettymykseen. Jotkut tutkimushenkilöistä ilmaisivat olevansa tottuneita mikroaggressioihin ja hyväksyneensä ne osana elämäänsä. Mikroaggressioiden ilmaistiin vaikuttaneen negatiivisesti tutkimushenkilöiden ihmissuhteisiin eri elämänalueilla ja monet heistä puhuivat mikroaggressioista uuvuttavina. (mt. s. 76.)

Läheisesti mikroaggressioihin liittyy diskursiivinen väkivalta. Shuster puhuu kulttuurisista skeemoista, joiden avulla ihmiset prosessoivat informaatiota. Länsimaisen kulttuurin sukupuolta koskeva skeema olettaa, että kaikki ihmiset ovat joko cis-naisia tai cis-miehiä, joten ei-cis-sukupuolinen yksilö on ikään kuin sallittujen sukupuolta merkitsevien kielellisten rakenteiden ulkopuolella. (Shuster, 2017, s. 483-485.) Diskursiivinen väkivalta säätelee ja rajoittaa transsukupuolisten ihmisten elämää esimerkiksi siten, että transsukupuolinen ihminen joutuu alistumaan ympäröivien ihmisten kollektiivisiin oletuksiin hänestä ja hänen sukupuolestaan, tai hänen on asetettava perheenjäsentensä tarpeet omiensa edelle tullessaan ulos (Shuster, 2017, s. 489-493). Transsukupuoliset ihmiset saattavat myös syyttää itseään siitä, että heidät sukupuolitetaan väärin, koska he ajattelevat, että se ei ole tahallista, tai että he eivät vaikuta riittävän cis-sukupuolisilta pukeutumisensa tai puheensa osalta (mt. s. 494). Ilmeisesti kärsittyään riittävän pitkään diskursiivisesta väkivallasta monet sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset päätyvät vaihtamaan itse itsensä sopeutuakseen vallitseviin sukupuolinormeihin (mt. s. 498).

Eräs usein kohdattu diskursiivisen väkivallan ja syrjinnän muoto on väärin sukupuolitaminen (eng. *misgendering*), joka tarkoittaa jonkun toisen ihmisen sukupuoli-identiteetin tahallista tai tahatonta kieltämistä ja väärin sukupuolisanon tai pronomi-nien käyttämistä hänestä. Väärin sukupuolitamisesta seuraa kolmenlaista haittaa: psykologisia haittoja, moraalisia haittoja ja poliittisia haittoja. Psykologiset haitat ovat negatiivisia vaikutuksia sukupuolivähemmistöön kuuluvien henkiseen hyvinvointiin, josta voi seurata esimerkiksi terveyden heikkenemistä, mielenterveysongelmia ja yksinäisyyttä. Moraalisilla haitoilla tarkoitetaan episteemistä epätasa-arvoa, eli sitä, miten jonkun ko-

kemuksen ja identiteetin kieltäminen sulkee hänet julkisen keskustelun ulkopuolelle. Poliittiset haitat puolestaan liittyvät yhteiskunnalliseen alistamiseen ja dominointiin: esimerkiksi sukupuolen juridisen muuttamisen estäminen merkittävästi rajoittaa transsukupuolisen ihmisen mahdollisuuksia toimia ja elää lain puitteissa. (Kapusta, 2016.)

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset ovat cis-heteronormatiivisessa yhteiskunnassa hyvin hankalassa asemassa, ja heidän elämänsä on monin tavoin raskasta ja vaikeaa. Kulttuuris-yhteiskunnalliset rakenteet pyrkivät monin tavoin kiistämään sukupuolivähemmistöjen olemassaolon ja niihin kuuluvien ihmisten kokemusten validiuden. Voidakseen elää elämäänsä avoimesti ja oman identiteettinsä mukaisesti myös muiden ihmisten edessä, sukupuolivähemmistöihin kuuluvien on useimmiten asetettava itsensä alttiiksi syrjinnälle ja väkivallalle.

2.3.4 Sukpuolivähemmistöjen juridinen asema Suomessa

Vaikka 2015 voimaan tullut uusi tasa-arvolaki (30.12.2014/1325) kieltää syrjinnän sukupuoli-identiteetin tai sukupuolen ilmaisun perusteella, myös silloin kun sukupuoli ei ole yksiselitteisen binäärinen, (Alasuutari ym., 2017, s. 4) sukupuolivähemmistöjen lainsäädännöllinen asema ei ole Suomessa tasa-arvoinen cis-sukupuolisten ihmisten kanssa. Lain edellytykset sukupuolen juridiseen korjaamiseen loukkaavat sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten yksityisyyden suojaa ja fyysistä koskemattomuutta (Rantala, 2016, s. 20-21). Suomi onkin saanut huomautuksia transihmisten oikeuksiin liittyvistä ihmisoikeusrikkomuksista mm. ihmisoikeusjärjestö Amnesty Internationalilta (Amnesty International, 2015). Myös EU:n ihmisoikeustuomioistuin ja YK ovat todenneet, että transsukupuolisten pakkosterilointi on ihmisoikeusrikkomus (Honkasalo, 2018, s. 45).

Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta (563/2002), jota usein kutsutaan translaki, määrää, että sukupuolensa juridisesti vaihtavan henkilön tulee olla lisääntymiskyvytön. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että sukupuoltaan korjaava henkilö pakkosteriloidaan, vaikka sille ei ole mitään muuta perustetta kuin argumentti, että nainen ei voi siittää eikä mies synnyttää (Rantala, 2016, s. 19). Translaki määrää, että sukupuolensa juridisesti muuttavan on oltava täysi-ikäinen, Suomen kansalainen tai Suomessa vakituisesti asuva, ja hänen on voitava ”esittää lääketieteellisen selvityksen siitä, että hän pysyvästi kokee kuuluvansa vastakkaiseen sukupuoleen ja että hän elää tämän mukaisessa sukupuoliroolissa sekä siitä, että hänet on steriloitu tai että hän muusta syystä on lisääntymiskyvytön”.

Ketään sukupuolivähemmistöön kuuluvaa ei tietenkään pakoteta sukupuolen juridiseen vahvistamiseen, mutta translain vaatimuksia voidaan silti pitää pakollisina, koska kyse on tilanteesta, jossa rangaistus suostumattomuudesta tai palkinto suostumuksesta on niin suuri, että todellista valinnanvapautta ei ole. Sukupuolivähemmistöön kuuluvalle ihmiselle sukupuolen vahvistamisprosessissa on pelissä sosiaaliturvatunnus ja henkilöllisyystodistus, jotka vastaavat heidän sukupuoltaan, ja joita ilman eläminen on lähes mahdotonta. (Honkasalo, 2018, s. 45.) Lisäksi juridisen sukupuolen vahvistaminen ja sukupuolenkorjaushoidot ovat Suomessa sidottu yhteen niin, että tietyt lääketieteelliset toimenpiteet edellyttävät sukupuolen juridista vahvistamista, ja toisaalta vain tietyn diagnoosin saaneet ihmiset saavat vahvistaa sukupuolensa (asetus 1053/2002).

On myös huomattava, että vaikka Suomen laki mahdollistaa tietyissä olosuhteissa juridisen sukupuolen vaihtamisen, kaikkien suomalaisten on oltava juridisesti joko miehiä tai naisia. Väestötietojärjestelmälaki edellyttää, että jokaisella suomalaisella tulee olla määritelty sukupuoli, joka on 'mies' tai 'nainen', ja joka käy ilmi henkilötunnuksesta, (Rantala, 2016, s. 9) eli laki ei mahdollista ei-binäärisiin sukupuoliin kuuluvien ihmisten virallista olemassaoloa lainkaan. Näin ei ole kaikkialla maailmassa: Esimerkiksi Kanadassa ja Intiassa tunnustetaan juridisesti ns. kolmas sukupuoli, eli henkilöllisyyttä todistaviin asiakirjoihin on mahdollista merkitä myös jotakin muuta kuin mies tai nainen.

Suomessa on jo useita vuosia ollut käynnissä Setan ja Trasekin Kuuluu kaikille -kampanja, joka vaatii translain uudistamista. Kampanjan tavoitteena on itsemääräämisoikeuteen perustuva translaki, jossa juridisen sukupuolen muuttaminen olisi sallittua myös alle 18-vuotiaille, perustuisi lääketieteellisen diagnoosin sijaan omaan ilmoitukseen, ja johon ei sisältyisi vaatimusta lisääntymiskyvyttömyydestä. (Kuuluu kaikille, 2019.) Vaikka suurin osa puolueista kannattaa translain uudistamista, muutamat konservatiivisemmat puolueet ovat toistuvasti estäneet sen. Sukupuolivähemmistöjen itsemääräämisoikeutta ei ole nähty ihmisoikeusasiaana, vaan poliittisena ja ideologisenä kysymyksenä, josta voidaan kiistellä. (Honkasalo, 2018, s. 48.)

2.4 Sukupuolittunut peruskoulu

Instituutiot voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin. Informaalit instituutiot ovat piiloisia, ja niitä on vaikea muuttaa, koska toisin kun formaaleja instituutioita, niitä eivät säätele lait tai säädökset. (Kantola & Lombardo, 2017, 93, 99.) Peruskoulu on samanaikaisesti formaali ja informaali instituutio: toisaalta koulunkäynti koostuu suunnitelmallisesta, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesta opetuksesta ja oppimisesta, mutta

toisaalta koulussa tapahtuu paljon myös sellaista, joka ei ole tietoinen tai tarkoituksellinen osa kasvatusta. Olennaista onkin vuorovaikutus formaalin ja informaalin instituuti-
on välillä; informaaliset rakenteet voivat tukea tai vahvistaa formaaleja, mutta toisaalta
myös olla niiden kanssa ristiriidassa ja kyseenalaistaa niitä (Kantola & Lombardo,
2017, s. 99).

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee suomalaisille peruskouluille paljon yle-
viä tehtäviä. Oppilaita kasvatetaan osallistaen ja inklusiivisesti, heidän hyvinvointiaan
tukien ja osaamistaan kehittäen, kunnes heistä tulee demokratiaa ja ihmisoikeuksia
kunnioittavia kansalaisia, jotka ovat valmiita toisen asteen opintoihin (POPS 2014, s.
18). Koska uusi opetussuunnitelma on ollut peruskouluissa käytössä vasta kolme luku-
vuotta, on liian varhaista arvioida, miten hyvin nämä tavoitteet mahdollisesti pitkällä
täh täimellä toteutuvat. Ennen kaikkea on kuitenkin keskeistä huomata, että koulutuk-
sella on muitakin tehtäviä kuin ne, jotka on opetussuunnitelmaan julki kirjoitettu.

Kouluinstituutiolla on kolmenlaisia funktioita: ilmi-, piilo- ja häiriöfunktioita. Ilmifunktiot
ovat koulun suunniteltuja, näkyviä ja tavoitteellisia funktioita, kuten opetussuunnitelma,
kun taas piilofunktioista koulutuksen suunnittelijat ja koulussa työskentelevät opettajat,
rehtorit ja muu henkilökunta eivät välttämättä ole tietoisia. Häiriöfunktiot puolestaan
ovat koulutuksen funktioita, jotka voivat olla suorassa ristiriidassa ilmifunktioiden kans-
sa ja estää niiden toteutumista. Koulutuksen häiriöfunktioita ovat esimerkiksi väärin
tietojen tai taitojen tai yhteiskunnan vakautta horjuttavien ajatusten tuottaminen. (Anti-
kainen ym., 2013, s. 128.) Koulutuksen ilmifunktioiden voidaan ajatella kuuluvan for-
maaliin kouluinstituutioon, kun taas piilo- ja häiriöfunktiot ovat osa informaalia koulua.

Koulun sukupuolta tuottavat ja säätelevät funktiot voidaan lukea enimmäkseen koulu-
tuksen piilofunktioiksi, ellei peräti häiriöfunktioiksi. Opetussuunnitelmatekstien eetos oh-
jaa selkeästi peruskoulutusta kohti sukupuolisensitiivisyyttä, tai vähintäänkin sukupuol-
lineutraaliutta (POPS, 2014). Silti opettajien on toistuvasti todettu kohtelevan oppilaita
eri tavalla sukupuolen perusteella (esim. Palmu, 2003; Nieminen & Vienola, 2012;
Hannula 2004; Lahelma & Gordon, 1999). Vaikuttaakin siltä, etteivät monet opettajat
ole lainkaan tietoisia niistä sukupuolittavista rakenteista ja toimintatavoista, joita kou-
luissa kuitenkin kiistatta on.

Kouluikä on merkittävä vaihe sukupuoli-identiteetin kehityksessä, joten kouluympäris-
töstä muodostuu itsen, toisen ja ympäristön rakentumisen paikka, jossa lapsi oppii, mi-
hin sukupuolirooliin hänen oletetaan asettuvan ja mitä tähän rooliin kuuluu (Bryan,

2014, s. 243). Sallitut ja hyväksytyt tavat olla joko tyttö tai poika ovat koulussa tarkkaan rajatut, ja näistä rooleista poikkeaminen voi johtaa kouluyhteisön ulkopuolelle jäämiseen (Vuorikoski, 2003, s. 141-142).

2.4.1 Koulutuksen tehtävät

Koululaitoksella on ollut historiansa saatossa erilaisia tehtäviä, joista suurin osa tavalla tai toisella vaikuttaa edelleen koulun toimintaan, joskin läheskään kaikki näistä koulun funktioista eivät ole enää tiedostettuja tai ääneen lausuttuja. Koulutuspolitiikan nykyinen julkilausuttu tehtävä on tuottaa tietoja, taitoja ja osaamista, joiden perusteella ihmiset valikoituvat yhteiskunnallisiin asemiin, eli toisin sanoen koulutuksen tavoitteena on tuottaa sosiaalis-yhteiskunnallisia kvalifikaatioita (Antikainen, ym. 2013, s.128-129). Tämän kvalifioinnin piilofunktio on sosiaalisten jakojen ja suhteiden ylläpitäminen; tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta lapset yleensä menestyvät koulussa sosioekonomisen taustansa mukaisesti (mt., s.137). Koulutuksen tasa-arvotavoitteet epäonnistuvat, koska koulun yhdeksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi on muodostunut uusintaa yhteiskunnallista hierarkiaa (mt., s. 143).

Harvemmin esillä oleva koulutuksen tehtävä on kansalaiseksi kasvattaminen ja integraatio yhteiskunnan jäseneksi (Lahelma & Gordon, 1999, s. 92; Antikainen ym., 2013, s. 140-142). Laajamittainen koulujärjestelmä on Suomessa syntynyt samoihin aikoihin kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kanssa, (Lahelma & Gordon, 1999, s. 92) joten on luonnollista, että kansalaiseksi kasvattaminen on sisäänrakennettu osa koulutusta. Koska ”kansalainen” on abstraktio, kansalaiseksi kasvattamisesta tulee käytännössä väistämättä normatiivista: abstrakti kansalainen mielletään keskiluokkaiseksi valkoiseksi mieheksi (mp.). Koulutuksesta tulee sosialisointi, joka kohdistuu arvoihin, ihanteisiin ja taitoihin, joita pidetään olennaisina yhteiskunnan säilyvyyden kannalta (Antikainen ym., 2013, s. 141).

Koulutuksen kansalaiseksi kasvattava funktio on vähän esillä suomalaisessa koulutuspolitiikassa tai koulua koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa (Vuorikoski, 2003, s. 132). Opettajatkaan eivät usein ole tietoisia koulun yhteiskunnallisista tehtävistä (Broady, 1989, s. 15). Tämä johtunee siitä, että yhteiskunnallinen vakaus ja valtiollinen yhtenäisyys ovat riippuvaisia yhtenäisestä kansalaiskavastuksesta. Jotta koululaitos voi ylläpitää yhteiskunnallista tasapainoa, on se voitava kokea puolueettomaksi ja oikeudenmukaiseksi laitokseksi. Käytännössä kansalaiseksi kasvattaminen on kuitenkin lähtökohtaisesti arvosidonnaista, eivätkä nämä arvot koskaan ole neutraaleja. (Antikainen ym., 2013, s. 144-145.)

Koulu toimii myös identiteetin rakentamisen paikkana, mutta ei samalla tavalla kaikille oppilaille. Koulujärjestelmä tuottaa normaaliutta ja poikkeavuutta luokittelemalla, arvioimalla ja diagnosoimalla oppilaita. Tilastotieteen teoreettisista normaaliuden ja keskiarvoisuuden mitoista on koulussa tullut käytännön vaatimuksia, joiden perusteella luodaan normaaliutta suhteessa normaalijakaumaan. Epäonnistumiset normaaliudessa ja sopeutumisessa katsotaan oppilaiden puutteiksi. Näin ollen toiset oppilaat pääsevät koulussa rakentamaan ja laajentamaan identiteettiään, ja toisille se on paikka, jossa heidän on piilotettava identiteettinsä ja suojeltava sitä muutosyrityksiä vastaan. (Antikainen, ym., 2013, s. 230-233.)

2.4.2 Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelma on kasvatustieteissä yleisesti käytetty käsite, jolla tarkoitetaan niitä itsestään selviltä vaikuttavista mutta ääneenlausumattomia ehtoja, joihin toiminta koulussa perustuu: oppiainejako, koulupäivän aikataulutus, arviointi ja todistukset, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, ja niin edelleen (Broady, 1989, s. 15). Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu myös oppilaisiin luokkatilanteissa kohdistetut implisiittiset vaatimukset, kuten opettajan auktoriteettiin alistuminen, tarkkaavaisuus ja itsekontrolli (mt. s. 98). Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan siis kaikkiin niihin asioihin, joita koulu opettaa oppilailleen, mutta joita ei varsinaisesti ole määritelty koulutuksen tavoitteiksi (mt. s. 98-99; Antikainen ym., 2013, s. 217). Kyse onkin pitkälti samasta ilmiöstä kuin koulutuksen piilofunktioissa.

Oppilaat oppivat sopeutumaan koulun institutionaalisiin odotuksiin, vaikka eivät ymmärtäisi lainkaan, miksi koulussa tehdään tiettyjä asioita (Antikainen ym., 2013, s. 216, 228). Koulun sisäkkäiset kehät – piha, koulurakennus, luokka, oma pulpetti – jäsentävät elämää koulussa ja erottavat sen muusta maailmasta. Siirtymiset tilasta toiseen ovat luvanvaraisia ja tarkkaan aikatauluun sidottuja. Koulun uttetera kiireisyys ja toisaalta oppilailta odotettu kärsivällisyys säätelevät oppilaiden käytöstä pakottamalla heidän ulkoapäin saneltuun ajalliseen rytmiin. (mt., s. 224-226.) Etenkin pienet lapset käyttävät sekä tietoisesti että tiedostamatta paljon aikaa ja energiaa koulun tapojen ja sääntöjen oppimiseen (Bryan, 2014, s. 243), ja niihin kuuluu myös piilo-opetussuunnitelman kirjoittamattomat säännöt. Orituista käytännöistä tulee nopeasti itsestäänselvyyksiä, joihin ei kiinnitetä lainkaan huomiota (Lehtonen, 2003, s. 37).

Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyy paljon olettamuksia sukupuolesta ja sukupuolittuneista käytäntöistä. Esimerkiksi järjen historiallinen sukupuolittuneisuus ilmeisesti vaikuttaa

yhä siihen, miten opettajat suhtautuvat oppilaisiinsa: poikia pidetään edelleen tyttöjä rationaalisempina (Vuorikoski, 2003, s. 142). Matematiikan opetuksessa monet opettajat tulkitsevat poikien menestyksen johtuvan lahjakkuudesta ja epäonnistumisen laiskuu-
dessa, kun tyttöjen kohdalla menestystä pidetään ahkeruutena ja epäonnistusta merkinä lahjojen puutteesta (Hannula, ym., 2004, s. 189).

Monet piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvistä prosesseista ovat koulutuksen häiriöfunk-
tioita, eli suorassa ristiriidassa opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteiden kanssa. Tytöt ja pojat sosiaalistetaan koulussa sukupuolirooleihin, jotka perustuvat sukupuolittuneisiin käsityksiin miesten ja naisten työnjaosta ja persoonallisuuseroista (Antikainen ym., 2013, s. 238). Tyttöjen odotetaan olevan ahkeria, tunnollisia, siistejä ja hallitsevan ruumiinsa, kun taas pojilla on lupa olla aktiivisia ja kilpailuhenkisiä ja ottaa tilaa itselleen. Vaatimukset kuuliaisuudesta kohdistuvat enimmäkseen nimenomaan tyttöihin ja luokkahuoneen työrauhaa rakennetaan usein kilttien ja vastuullisten tyttöjen varaan. (Vuorikoski, 2003, s. 141; Antikainen ym., 2013, s. 241.) Pojat ajatellaan mielenkiintoisiksi ja lahjakkaita, heitä kohdellaan yksilöinä ja heille annetaan koulussa tilaa, myös häiriökäyttäytymisen. Tyttöillä on sekä henkisesti että fyysisesti vähemmän tilaa koulussa, ja heitä kohdellaan usein ryhmänä. Sukupuolistereotyyppioita rikkova käytös on kuitenkin usein sallitumpaa tytöille kuin pojille. (Antikainen ym., 2013, mp.)

Koulussa opitut sukupuoliroolit ohjaavat edelleen jatko-opintoihin liittyviä valintoja ja aikanaan jakautumista työmarkkinoille (Antikainen, ym, 2013, s. 238). Koulutus ja kasvat-
us uusintavat täten sukupuolten välistä työnjakoa, sukupuolisymboliikkaa ja -
stereotyyppioita (mt., s. 240) eli toisin sanoen pitävät yllä cis-heteronormatiivista sugu-
puolijärjestelmää myös yhteiskunnallisella tasolla.

Piilo-opetussuunnitelma käytäntöineen ja normeineen ei itsessään ole ongelma, sillä koulun toiminnan on tietenkin perustuttava joillekin säännöille ja periaatteille. Ongel-
mallisen piilo-opetussuunnitelmasta tekee kuitenkin nimenomaan se, että se on piilos-
sa. Koska piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat säännöt ovat itsestään selviä ja äänen-
lausumattomia, niiden hyödyllisyyttä tai haitallisuutta koulutuksen ja kasvatuksen kan-
nalta on vaikea arvioida. (Broady, 1989, s. 99.) Institutionaalinen muutos edellyttää si-
tä, että itsestään selvinä pidetyt rakenteet politisoidaan, koska luonnollistettuja raken-
teita on vaikea muuttaa (Kantola & Lombardo, 2017, s. 98). Niin kauan, kun piilo-
opetussuunnitelman sisällöstä ei puhuta koulussa eikä opetussuunnitelmatyössä, on
mahdotonta kontrolloida sitä, millaisia käyttäytymis- ja ajattelumalleja lapset ja nuoret
oppivat koulussa (Broady, 1989, s. 99).

2.4.3 Koulu vallankäytön paikkana

Vaikka siitä puhutaan harvoin, kansalaiseksi kasvattaminen tarkoittaa käytännössä myös sitä, että oppilaiden on opittava koulussa ne roolit ja normit, joita heidän yhteiskunnassa odotetaan noudattavan. Kasvatus on siis väistämättä normatiivista ja siihen sisältyy aina vallankäyttöä. Oppilaisiin kohdistettu kurinpito on kuitenkin muuttunut hienovaraisemmaksi. Avoimesta vallankäytöstä ja kurinpidosta on tullut ”normien valtaa”. (Vuorikoski, 2003, s. 132-133.) Menestyäkseen koulussa, oppilaan on käyttäytyttävä tietyllä tavalla ja omaksuttava kouluun sopivat elämäntapa ja habitus (Antikainen ym., 2013, s. 213).

Oppilaan näkökulmasta opettaja on koulun tiukasti kontrolloidussa ympäristössä ylin auktoriteetti, jonka valtaan on alistuttava kaikissa tilanteissa (Vuorikoski, 2003, s. 137; Antikainen ym., 2013, s. 213). Opettajat eivät kuitenkaan ilmeisesti useinkaan ole tietoisia omasta vallankäytöstään, koska nykyään oppilaisiin kohdistuvat normatiiviset vallankäytön keinot ovat yleensä vähemmän ilmeisiä kuin perinteinen rangaistuksiin perustuva kurinpito (Vuorikoski, 2003, s. 132-133).

Arvostelu on ehkä keskeisin osa koulutukseen liittyvää vallankäyttöä. Se saattaa vaikuttaa itsestään selvältä osalta koulunkäyntiä, mutta sekin on itse asiassa monilta osin normatiivista (Vuorikoski, 2003, s. 139). Rangaistusten sijaan koulussa jaetaan nyt hyviä arvosanoja palkkioksi toivottavasta käyttäytymisestä. Arviointi kohdistuu yhä enemmän mittaamaan ja luokittelemaan oppilaan persoonallisuutta; kurinpito ja kontrolli koskevatkin tietojen ja taitojen sijaan oppilasta itseään, ja oppilaita ohjataan kohdistamaan kontrollia myös itseensä. (Vuorikoski, 2003, s. 134.) Tätä voidaan verrata Foucault'n panoptismiin, jossa ulkoa päin tuleva vallankäyttö kääntyy ihmisen itse itseensä kohdistamaksi tarkkailuksi ja kontrolliksi (Foucault, 1977, s. 200). Oppilaita arvioidaan suhteessa toisiinsa, ja osa heistä väistämättä luokitellaan huonoiksi. Epänormaaleiksi määritellyille oppilaille välittyvä viesti on, että normaali oppiminen ei ole heitä varten, minkä seurauksena voi olla opittu avuttomuus, negatiivinen minäkäsitys ja huono itsetunto. (Antikainen ym., 2013, s. 232.)

Koska vallankäyttö kohdistuu oppilaan persoonallisuuteen, olemukseen ja habitukseen, se vaikuttaa väistämättä myös sallittuna ja hyväksyttävänä pidettävään sukupuolen ilmaisuun. Hyväksyttävänä pidetyt (cis-heteronormatiivisuuden perustuvat) tavat olla tyttö tai poika määrittävät, minkälainen sukupuoli-ilmaisu saa koulussa positiivista ja minkälainen negatiivista palautetta (esim. Vuorikoski, 2003, s. 142). Tietyntylaiseen olemi-

seen ja käyttäytymiseen ohjaava vallankäyttö on yleensä hyvin hienovaraista. Sen muotoja ovat esimerkiksi nöyryyttäminen tai halveksiminen, epäluottamuksen osoittaminen, pilkkaaminen, eristäminen tai rakkauden kieltäminen. Opettaja saattaa sulkea vääränlaiseksi mielletyn oppilaan ulkopuolelle sekä fyysisesti että psyykkisesti. (Vuorikoski, 2003, s. 135.) Hienovaraisia, persoonallisuuteen kohdistuvia vallankäytön keinoja voi olla vaikea havaita ulkoa käsin, mutta ne saattavat silti olla syvästi haavoittavia, ja niistä on vaikea puhua muille (mt., s. 137-138, 141).

Opettajan lisäksi oppilaaseen kohdistuu vallankäyttöä myös vertaisten taholta, erityisesti sukupuolen ilmaisuun liittyvissä asioissa. Vääränlaisesta tai ei-toivotusta sukupuolikäyttäytymisestä voidaan rangaista ulkopuoliseksi tekemisellä ja kiusaamisella. (Lehtonen, 2003, s. 137-148.) Panoptisismi on hyödyllinen käsite myös kuvatessa sitä, miten oppilaat valvovat toinen toistensa käytöstä ja itseilmaisua. Normien rikkomisesta seuraa yleensä aina jonkinlainen sanktio.

2.4.4 Sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulussa

Pohjoismaissa on kiinnitetty huomiota sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviin kysymyksiin jo 1960-luvulta lähtien sekä lainsäädännössä että opetussuunnitelmissa ja muissa kouluja koskevissa säädöksissä. Vuoden 1983 peruskoululaissa mainittiin pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon, ja vuonna 1987 voimaan tullut tasa-arvolaki sisälsi veloitteen sukupuolten tasa-arvosta koulutuksessa ja opetuksessa. (Syrjäläinen & Kujala, 2010, s. 27.) Näillä tasa-arvotavoitteilla on kuitenkin ollut ilmeisen vähän vaikutusta koulun arkeen.

Kuten suomalaisessa yhteiskunnassa laajemmin, vallitseva eetos peruskoulua koskevassa tasa-arvokeskustelussa on ollut 1960- ja 1970-luvuilta lähtien sukupuolineutraaliuden periaate, jossa sukupuolesta tai sukupuolten eroista ei puhuta. Näennäisestä neutraaliudesta on seurannut harha jo toteutuneesta tasa-arvosta, jonka alle kätkeytyy todellisuudessa valtava kirjo sukupuolittuneita käytäntöjä. (Vuorikoski, 2003, s. 133, 142.) Vaikka opetussuunnitelmatekstin sukupuolineutraalius ei toteudu koulussa, (ks. esim. Lehtonen, 2003, s. 80) opettajat enimmäkseen uskovat vakaasti toimivansa tasa-arvoisesti (Tainio ym., 2010, s. 14), eikä sukupuolesta tai sukupuolittuneisuudesta puhuta koulussa (Vuorikoski, 2003, s. 142).

Vuonna 2015 voimaan tullut tasa-arvolaki (30.12.2014/1325) velvoittaa koulutuksen tarjoajat laatimaan tasa-arvosuunnitelman, tosin tämä velvoite oli olemassa jo 2005 voimaan tulleessa tasa-arvolaisissa (Syrjäläinen & Kujala, 2010, s. 27). Uuden tasa-

arvolain seurauksena Opetushallitus julkaisi oppaan koulujen tasa-arvosuunnittelun tukemiseksi (Jääskeläinen ym., 2015), joka toi esiin sukupuolen moninaisuuden huomioimisen ja mainitsi esimerkiksi muunsukupuolisuuden. Nyt-liitteen alun perin harhaanjohtavasti otsikoitu artikkeli (ks. Sarhimaa, 2016) nostatti tasa-arvo-oppaasta mediakohtaan, josta seurasi muun muassa Perussuomalaisten nuorten #tyttö_poika -kampanja, jonka teesinä oli korostaa sukupuolen biologisuutta ja binäärisyyttä (Alasuutari ym., 2017, s. 4). Tasa-arvo-oppaan saama vastaanotto viittasi siihen, että monet ihmiset kokivat sukupuolen moninaisuuden huomioimisen peruskoulussa uhkaavana ja sopimattomana ajatuksena.

Sukupuolen moninaisuus on mainittu ensimmäistä kertaa myös opetussuunnitelmatextissä vuonna 2016 voimaan tulleessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa:

”Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta.” (POPS 2014, s. 18)

Tämä maininta sisältyy kuitenkin osioon, joka käsittelee perusopetuksen tehtävää ja yleisiä tavoitteita. Koska opetussuunnitelma on monisatasivuinen dokumentti, eikä sukupuolen moninaisuus kuulu varsinaisiin opetettaviin sisältöihin, lienee epätodennäköistä, että tämä yksi maininta merkittävästi vaikuttaisi sellaisten opettajien toimintaan, jotka eivät entuudestaan ole vähemmistökyseisistä tietoisia.

Islannissa on hiljattain pyritty ottamaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt paremmin huomioon opetussuunnitelmissa, mutta muutokset eivät kuitenkaan ilmeisesti ole heijastuneet koulujen todellisuuteen. Tasa-arvon ajaminen opetussuunnitelmassa on poistanut muodollisia ja rakenteellisia esteitä, mutta koska opettajilla ei silti ole tarpeeksi tietoa tai ymmärrystä sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä, heteronormatiiviset käytännöt elävät edelleen piilo-opetussuunnitelmassa ja koulun informaalissa toiminnassa. (Kjaran & Kristinsdóttir, 2015.) On kiinnostavaa nähdä, tuleeko tämä ilmiö toistumaan Suomessa nyt, kun sukupuolen moninaisuus on läsnä opetussuunnitelmassa ainakin maininnan tasolla, ja kouluja ohjataan ottamaan sukupuolen moninaisuus huomioon tasa-arvotyössään (ks. Jääskeläinen ym., 2015).

3 Sukupuolivähemmistöt ja koulu tutkimuksessa

Sukupuolivähemmistöihin kohdistuvien tutkimusten kirjo on toistaiseksi vähäinen, eikä sukupuolivähemmistöjen asemasta koulussa ole liialti tutkimustietoa. Transtutkimus on tieteenalana hyvin nuori, joten sen näkökulmasta on toistaiseksi olemassa tutkimustietoa melko rajatusti. Suomessa sukupuolen merkitystä koulutuksessa on kyllä tutkittu paljon sekä feministisen tutkimuksen että kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä, mutta näiden tutkimusten lähtökohta on lähes poikkeuksetta ollut binäärinen sukupuoli-käsitys, jossa keskitytään vertailemaan tyttöjä ja tyttöjen asemaa poikiin ja poikien asemaan. Sukupuoleen ja kouluun liittyvä suomalainen tutkimusaineisto alkaa monilta osin olla ikääntynyttä, ja sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa tutkimustietoa ei Suomessa ole käytännössä lainkaan.

Merkittävin suomalainen tutkimus, joka käsittelee sukupuolivähemmistöjä koulussa, on Jukka Lehtosen *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa* (2003). Lehtonenkin tarkastelee sukupuolta enimmäkseen binäärisistä lähtökohdista, mutta aineistossa on haastateltu myös muutamaa transsukupuolista tutkimushenkilöä. Tämänkin tutkimuksen aineisto on jo viisitoista vuotta vanha. Suomessa on tehty myös joitakin tutkimuksia, jossa on käsitelty sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien opettajien kokemuksia työssään koulussa (ks. esim. Lehto, 2010), mutta oppilaiden näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien suomalaisten nuorten kokemuksia on kartoitettu lisäksi Seta ry:n *Hyvinvoiva sateenkaarinuori* -tutkimushankkeessa ja siihen liittyvässä 2015 julkaistussa Riikka Taavetin raportissa. Vaikka tämä raportti tarjoaa kattavaa, monimetodista ja verrattain tuoretta tietoa sukupuolivähemmistöjen kokemuksista, se perustuu kansalaisjärjestön teettämään tutkimukseen, eikä siten ole varsinaisesti akateemista tutkimusta. On myös huomattava, että *Hyvinvoiva sateenkaarinuori* -hanke kohdistuu nimenomaan sateenkaarinuoriin, joilla tarkoitetaan nuoria, jotka joko seksuaalisuudeltaan tai sukupuoleltaan, tai sekä että, poikkeavat cis-heteronormista, (Taavetti, 2015, s. 6) eikä tutkimusraportissa enimmäkseen eritellä, milloin puhutaan seksuaali- ja milloin sukupuolivähemmistöjen kokemuksista.

Sukupuolivähemmistöjen tarkasteleminen seksuaalivähemmistöjen kanssa yhtenä ja samana ilmiönä on tyyppillistä myös ulkomaiselle tutkimukselle. Sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin kohdistuvaa tutkimusta löytyy enimmäkseen Yhdysvalloista, nimenomaan osana tutkimuksia, jotka käsittelevät seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä (LGBT, eli lesbian, gay, bisexual, trans). Suuressa osassa näistä tutkimuksista suku-

puolivähemmistöihin kuuluvien tutkimushenkilöiden todellinen osuus on ollut pieni, ellei lähes olematon, ja siihen on kuulunut lähinnä transsukupuolisiksi nimettyjä nuoria. (Ks. esim. Greytak ym., 2009; Kosciw ym., 2014.) Yhdysvaltalaiset ja muut ulkomaiset tutkimukset tarjoavat suuntaa antavaa käsitystä sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksista, mutta niiden avulla ei voi suoraan tehdä johtopäätöksiä siitä, minkälaiset olosuhteet ovat suomalaisissa kouluissa sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille.

Valtaosa tähänastisesta tutkimuksesta kertoo enimmäkseen koulusta institutionaalisella ja rakenteellisella tasolla, koska tutkimukset ovat enimmäkseen olleet survey-tyyppisiä, eikä niissä siksi ole päästy kovin syvälle tutkimushenkilöiden henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten kokemuksia on pitkään tarkasteltu lähinnä transihmisten autoetnografisissa teksteissä, (esim. Spade, 2000; Stryker, 1994) ja vaikka yksilötasoisista tutkimuksista on sittemmin tehty muillakin metodeilla, mikään siitä ei ole sijoittunut koulun kontekstiin. Aiemman tutkimustiedon valossa tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tuoda sukupuolivähemmistöjen koulukokemukset osaksi suomalaista, akateemista tutkimusta, tarkastella suomalaisen koulun sukupuolittuneisuutta myös ei-binäärisestä näkökulmasta, sekä tuottaa ajankohtaista tietoa henkilökohtaisella, eletyn kokemuksen tasolla.

3.1 Koulun sukupuolittuneisuus ja cis-heteronormatiivisuus

Koulun sukupuolittuneisuudesta ja opettajien erilaisesta suhtautumisesta tyttöihin ja poikiin on paljon suomalaista kasvatustieteellistä tutkimustietoa (ks. esim. Nieminen & Vienola, 2013; Lindroos, 1997; Palmu, 2003). Tutkimusta on tehty eri painotuksin ja eri kouluasteilla, mutta kollektiivisesti se paljastaa, kuinka käytännössä kaikki koulun toiminta on tavalla tai toisella sukupuolittunutta. Näkyvimmin sukupuoli on esillä esimerkiksi jakautumisessa tekstiilikäsityön ja teknisen työn ryhmiin ja liikuntatuntien erillisissä tyttöjen ja poikien ryhmissä (Lehtonen, 2003, s. 79-101). Sukupuolittuneisuus näkyy myös lasten välisissä sosiaalisissa suhteissa: lapset leikkivät mieluummin samaa sukupuolta edustavien lasten kanssa, vaikkei heillä olisi yhteisiä kiinnostuksen kohteita (Lehtonen, 2003, s. 214).

Yhdysvaltalaisen tutkimuksen perusteella ainakin transsukupuoliset oppilaat kokevat, että opetuksen sisältö ja oppimateriaalit ovat pitkälti cis-heteronormatiivisia eivätkä tarjoa representaatiota sukupuolivähemmistöihin kuuluville (Holmes & Cahill, 2013, s. 67). Sen paremmin oppikirjoissa, tuntien sisällöissä kuin muuallakaan koulussa ei juuri käsitellä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin liittyviä asioita (Greytak ym., 2009, s. 39-

40; Kosciw ym., 2014, s. 196-197). Koulujen kirjastojen ja koulun tietokoneiden välityksellä on tarjolla enemmän tietoa näistä asioista (Greytak ym., 2009, s. 39-40; Kosciw ym., 2014, s. 196) ja mahdollisuus saada tietoa kirjastojen ja internetin kautta on lisääntynyt 2000-luvulla, mutta oppikirjoissa muutosta ei juuri ole tapahtunut (Kosciw ym., 2014, s. 197).

Myös suomalaiset sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kokevat, että heitä ei ole huomioitu koulun opetussisällöissä. Jos seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä ylipääntään käsitellään opetuksessa, ne ohitetaan usein mahdollisimman nopeasti, sillä oletuksella että omassa luokassa ei ole vähemmistöihin kuuluvia. (Taavetti, 2015, s. 83.) Varsinkin seksuaalikasvatus on hyvin cis-heteronormatiivista, joten sateenkaarinuorten on vaikeaa saada seksuaalisuuteen liittyvää informaatiota (mt. s. 68). Sukupuolen moninaisuus tai sukupuolivähemmistöt eivät kuulu nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) sisältötavoitteisiin missään oppiaineessa tai millään luokka-asteella. Ainakin opetuksen sisällön osalta on siis perusteltua olettaa, ettei suomalaisissakaan kouluissa ole juuri tarjolla representaatiota sukupuolivähemmistöön kuuluville oppilaille.

Koska koulun toiminta perustuu niin voimakkaasti ajatukseen binäärisestä sukupuolesta, sukupuolivähemmistöön kuuluvasta oppilaasta tulee helposti koulussa ongelma (Bryan, 2014, s. 249). Koulun toiminnan käsikirjoitukset ja siihen sisältyvät roolit ovat kirjoitettu cis-heteronormatiivisen ajattelun pohjalta, joten oppilaan, joka ei ole cis-sukupuolinen, voi olla vaikeaa löytää oma roolinsa koulu yhteisössä. Opettajat eivät aina tiedä, miten sukupuolta epätyypillisesti ilmaisevaan oppilaaseen tulisi suhtautua. Lisäksi muiden oppilaiden panoptinen katse säätelee jatkuvasti sukupuolen ilmaisua: jotta esimerkiksi transtyttö tulisi hyväksytyksi ”oikeana” tyttönä, on hänen käyttäytyttävä riittävän naistapaisesti – cis-tyttö voi olla ns. poikatyttö, mutta transtyttön maskuliininen käytös tai pukeutuminen asettaa hänen identiteettinsä kyseenalaiseksi (Kjaran & Kristinsdóttir, 2015, s. 983-984).

Hyvinvoiva sateenkaarinuori –hankkeen nuoret kokivat kouluympäristön heteronormatiivisena ja moninaisuuden ulossulkevana (Taavetti, 2015, s. 81). Omasta identiteetistä ja kokemuksesta puhuminen koulussa koettiin vaikeaksi, koska cis-heteronormista poikkeavat identiteetit olivat näkymättömiä opetuksessa ja koulukulttuurissa (mt. s. 83-84). Jotkut oppilaat hakivat turvaa hankalilta kysymyksiltä syventymällä koulutyöhön. Toisaalta taas oman identiteetin miettiminen, usein salassa, saattoi viedä niin paljon aikavapaa, että keskittymisestä tuli vaikeaa ja koulumenestys kärsi. Heteronorma-

tiivinen koulu, jossa ei tunnu olevan tilaa sateenkaarinuorelle, voi myös vieraannuttaa jopa siinä määrin, että koulu jätetään kesken. (mt. s. 85-86.)

Vaikka koulu monin tavoin ylläpitää heteronormatiivisuutta, kouluilla ja opettajilla on myös valta haastaa sitä (Lehtonen, 2003, s. 237). Koska heteronormatiivinen ajattelu ja toiminta on usein tiedostamatonta, pelkäänsen sen näkyväksi tekeminen voi johtaa heteronormatiivisuuden kyseenalaistamiseen ja vähittäiseen purkamiseen (mt., 2003, s. 244). Tieto, tiedostaminen ja ymmärrys vaikuttavatkin olevan keskeisiä tekijöitä siinä, miten hyvin cis-heteronormatiivisuuden purkaminen onnistuu kouluissa.

3.2 Opettajan rooli

Varsinkin suomalaisessa koulussa, jossa opettajat tekevät työtään verrattain autonomisesti, oppilaan näkökulmasta opettajan valta koulussa on lähes rajaton (Vuorikoski, 2003, s. 137). Opettajalla on valta joko haastaa tai ylläpitää heteronormatiivisia ja sukupuolittavia käytäntöjä (Lehtonen, 2003, s. 101). Opettajat eivät silti useinkaan ole tietoisia omasta vallankäytöstään. Sukupuolen osalta opettajan valta liittyy ”oikeanlaisen”, siis cis-heteronormatiivisen, sukupuoli-ilmaisun ja käytöksen palkitsemiseen, ja toisaalta normien rikkomisesta rankaisemiseen. Sukupuoleen kohdistuva vallankäyttö on hienovaraista, esimerkiksi eristämistä, halveksimista ja epäluottamuksen osoittamista. Opettaja voi sulkea epätoivottavalla tavalla sukupuoltaan ilmaisevan oppilaan ulos sekä fyysisesti että psyykkisesti. (Vuorikoski, 2003, s. 135, 137-138.)

Sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan koulunkäynnin kannalta on olennaista, että koulussa on joku aikuinen, jonka tukeen hän voi luottaa (McGuire ym., 2010, s. 1184; Taavetti, 2015, s. 88-89). Oppilaan auttamiseen ja tukemiseen ei yleensä vaadita paljoa. Esimerkiksi opettaja tai terveydenhoitaja, joka antaa oppilaan käyttää yksityistä WC:tä tai pukeutumistilaa, voi olla suunnaton helpotus, (McGuire ym., 2010, s. 1184) samoin kuin se että oppilaasta käytetään hänen itse valitsemaansa nimeä (Taavetti, 2015, s. 88-89). Turvallisen opettajan läsnäolo on kytköksissä parempaan koulumenestykseen ja vähäisempiin ongelmiin oppilaan tulevaisuudessa (Kosciw ym., 2014, s. 194). Useimpien yhdysvaltalaisen transsukupuolisten oppilaiden koulussa on ainakin yksi tällainen turvallinen aikuinen (Greytak ym., 2009, s. 41; Kosciw ym., 2014, s. 195-196), mutta vain puolella useampi kuin yksi (Kosciw ym., 2014, mp). Myös suomalaisilla nuorilla oli paljon positiivisia kokemuksia koulun aikuisista, sekä opettajista että esimerkiksi terveydenhoitajista, jotka olivat suhtautuneet myönteisesti oppilaan identiteettiin ja pyrkineet tukemaan häntä (Taavetti, 2015, s. 87-88, 93). Suomalaiset nuoret kaipasivat opettajista ennen kaikkea esikuvia; opettajat nähdään yleensä epäseksuaalisi-

na mutta implisiittisesti heteroseksuaalisina, joten sateenkaarinuorilla on harvoin koulussa ketään aikuista, johon samaistua (Taavetti, 2015, s. 88-89).

Opettajalla on tärkeä rooli paitsi oppilaan tukemisessa, myös mahdolliseen kiusaamiseen puuttumisessa. Yhdysvaltalaiset transnuoret ovat sitä mieltä, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa heidän asemaansa koulussa: kouluilmapiiri paranisi, jos opettajat puuttuisivat enemmän kiusaamiseen ja häirintään (McGuire ym., 2010, s. 1183). Myös sellaiset oppilaat, joita ei kiusata, kokevat turvallisuudentunteensa lisääntyvän, jos opettaja puuttuu kiusaamiseen (McGuire ym., 2010, s. 1186).

Valitettavasti vaikuttaa siltä, että opettajat puuttuvat hyvin harvoin sukupuolen ilmaisuun liittyvään kommentointiin. Itse asiassa yhdysvaltalainen transsukupuolinen oppilas todennäköisemmin kuulee opettajan osallistuvan negatiiviseen kommentointiin kuin puuttuvan siihen (McGuire ym., 2010, s. 1179). Opettajien suhtautumisessa transsukupuolisiin oppilaisiin on kuitenkin ilmeisen paljon vaihtelua (McGuire ym., 2010, s. 1181). Nuoremmat ja lyhyemmän aikaa koulussa työskennelleet opettajat ovat herkempiä puuttumaan sukupuoleen liittyvään häirintään ja kiusaamiseen (Bryan, 2015, s. 251).

3.3 Fyysinen kouluympäristö

Koulurakennus käytävineen ja luokkineen saattaa kaikessa arkisuudessaan vaikuttaa itsestäänselvyydeltä, mutta tarkemmin katsottuna paljastuu, että koulun tilat ja se, miten niitä käytetään, ovat monin tavoin sukupuolittuneita. Toisaalta sukupuolittuneet tilat ovat osallisia sukupuolen tuottamisessa koulussa, mutta toisaalta tilojen sukupuolittuneisuus perustuu siihen, että ne oletetaan sukupuolittuneiksi (Lehtonen, 2003, s. 235). Esimerkiksi WC-tilojen jako naisten ja miesten vessoihin voi vaikuttaa täysin itsestään selvältä käytännöltä, mutta periaatteessa mikään ei estäisi naisia ja miehiä käyttämästä samoja WC-tiloja, jos sitä yleisesti pidettäisiin normaalina. Suomalaiset sateenkaarinuoret kokevatkin koulun moninaisuuden ulossulkeväksi esimerkiksi juuri WC- ja pukuhuonetilojen sekä kouluterveydenhuollon osalta (Taavetti, 2015, s. 82, 92).

Aiemman tutkimuksen perusteella on ilmeistä, että vessat ovat koulun selkeimmin sukupuolittuneita tiloja (esim. Lehtonen, 2003, s. 220). Tyttöjen ja poikien jakaminen eri vessoihin ylläpitää käsitystä binäärisestä sukupuolesta ja sukupuolten lähtökohtaisesta erilaisuudesta, ja vessojen oviin kiinnitettävät naista ja miestä esittävät symbolit ovat muodostuneet symboleiksi itse sukupuolelle (Ingrey, 2014, s. 63, 64, 66, 73). Cis-sukupuolisetkin oppilaat kohtaavat usein kiusaamista vähäisesti valvotuissa WC-

tiloissa, (Lehtonen, 2003) mutta ei-cis-sukupuoliselle oppilaalle koulun vessassa käyminen voi olla lähes ylitsepääsemätön ongelma. Ei ole itsestään selvää, hyväksyykö koulu yhteisö sen, kumpaa WC:tä sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas päättää käyttää (Ingrey, 2014, s. 64, 65). Joskus sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilasta ei hyväksytä sen paremmin tyttöjen kuin poikienkaan vessaan, vaan hän joutuu käyttämään esimerkiksi yksittäistä WC:tä terveydenhoitajan tiloissa (Bryan, 2014, s. 243).

Sukupuolitettujen WC-tilat sulkevat sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan ulkopuolelle sekä vertauskuvallisesti että kirjaimellisesti – häneltä riistetään oikeus perustarpeiden tyydyttämiseen. Koulun rakenteiden ulkopuolelle jääminen on koulu yhteisön viesti ei-cis-sukupuoliselle: sinulle ei ole paikkaa täällä. (Ingrey, 2014, s. 73.) Sukupuolitettujen vessojen ongelma on kuitenkin ratkaistavissa hyvin yksinkertaisesti varmistamalla, että koulussa on aina yksittäisiä tai unisex-vessoja. Niillä oppilailla, joiden kouluissa oli yksityiset vessat, ei ole sen paremmin negatiivisia kuin positiivisiakaan muistoja koulun vessasta (Lehtonen, 2003, s. 221-222).

Toinen paikka, jossa sukupuolittuneisuus korostuu koulussa, on liikuntatunti ja siihen liittyvät pukuhuoneet ja suihkutilat. Sukupuolen ruumiillisuus korostuu pukuhuoneessa, kun oppilaat joutuvat riisuuntumaan toisten nähden (Lehtonen, 2003, s. 222). Erityisesti suihkussa käyminen koulussa on ahdistavaa kaikille sukupuolille, koska se pakottaa oppilaat pohtimaan oman ruumiinsa normaaliutta (Lehtonen, 2003, s. 222-223). Sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas saattaa kokea olevansa väärässä pukuhuoneessa (Lehtonen, 2003, s. 225).

Itse liikuntatunnit jaotellaan etenkin ylemmillä luokilla yleensä sukupuolen mukaan niin, että tytöt ja pojat ovat omissa liikuntaryhmissään. Myös lajivalintoja säätelee usein sukupuoli: poikien ryhmät pelaavat pallopelejä ja tyttöjen ryhmissä tanssitaan ja voimistellaan (Lehtonen, 2003, s. 91). Maskuliinisen miehen ja feminiinisen naisen ruumiin ihanteet korostuvat liikuntatunnilla, samoin kuin se, kuka sopeutuu näihin ihanteisiin ja kuka ei. Siksi liikuntatunteihin liittyy usein häpeän ja nöyryytyksen kokemuksia. (Vuorikoski, 2003, s. 138-139.)

3.4 Kiusaaminen ja häirintä

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on toistuvasti todettu, että transsukupuoliset oppilaat kohtaavat kaikista seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä eniten kiusaamista, häirintää sekä myös fyysistä väkivaltaa (Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010; Holmes & Cahill, 2013). Transsukupuolisista oppilaista lähes kaikki ovat kuulleet koulussa negatiivisia kommentteja sukupuoleen tai seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Suora verbaali-

nen häirintä, haukkuminen ja nimittely ovat myös yleisiä. (Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010; Holmes & Cahill, 2013; Kjaran & Kristinsdóttir, 2015.) Vielä vuonna 2011 yli puolet seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista oli kuullut homofobisia kommentteja vertaisten lisäksi myös opetushenkilökunnalta (Kosciw ym., 2014, s. 192). Verbaalisen häirinnän lisäksi valitettavan moni transsukupuolinen oppilas kohtaa koulussa fyysistä väkivaltaa. Noin puolet oppilaista kertoivat kokeneensa tönimistä ja tai muuta fyysistä kiusaamista ja lähes kolmannes oli joutunut pahoinpitelyn uhriksi (Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010, Holmes & Cahill, 2013). Kiusattujen oppilaiden kouluissa oli harvoin mitään kiusaamisenvastaisia toimintaperiaatteita, jotka nimeäisivät erikseen seksuaalisuuteen ja sukupuoleen kohdistavan kiusaamisen, mikä vaikeuttaa tehokasta häirintään ja väkivaltaan puuttumista (Greytak, ym. 2009, s. 48).

Kiusaamisella ja häirinnällä on ilmeisesti erittäin vakavia seurauksia oppilaiden koulunkäynnin, hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta. Kiusatut oppilaat kokevat vähemmän yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä, menestyvät huonommin koulussa ja lintsaavat enemmän, heillä on matalammat tavoitteet ja odotukset jatko-opintoja kohtaan ja he jättävät useammin koulun kesken tai vaihtavat koulua. (Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010; Holmes & Cahill 2013.) Kiusaaminen vaikuttaa myös merkittävästi oppilaiden mielenterveyteen. Transsukupuolisilla nuorilla on huomattavasti cis-sukupuolisia ikätovereitaan enemmän mielenterveys- ja päihdeongelmia, sekä korostunut itsemurhariski (Holmes & Cahill, 2013 s. 67; McGuire ym., 2014, s. 1175).

Kaikista kohtaamistaan vaikeuksista huolimatta valtaosa transsukupuolisista oppilaista vaikuttaa kuitenkin olevan onnellisia, terveitä ja menestyviä (Holmes & Cahill, 2013, s. 72-72). Sukupuolivähemmistöihin kohdistuva häirintä on ilmeisesti laskussa ainakin Yhdysvalloissa ja kouluympäristö on muuttumassa hyväksyvämmäksi ei-cis-sukupuolisia oppilaita kohtaan (Kosciw ym., 2014).

On osittain epäselvää, kuinka hyvin tilanne suomalaisissa kouluissa vastaa sitä, mitä yhdysvaltalaisista tutkimuksista käy ilmi, koska sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kokemaa, nimenomaan sukupuoli-identiteettiin kohdistuvaa kiusaamista ja häirintää on tutkittu Suomessa vähän (Lehtonen, 2003, s. 153). Taavetin raportin perusteella vaikuttaa, että sukupuoleen kohdistuva kiusaaminen ja häirintä on yleistä myös suomalaisissa kouluissa. Sateenkaarinuoria kiusataan enemmän kuin muita nuoria, ja kaikkein eniten kärsivät transnuoret. Kiusaamiseen ei ilmeisesti juuri puututa koulussa, eikä sitä haluta nähdä, ja aikuiselle kertominen voi olla vaikeaa, koska se saattaa edellyttää ns. kaapista tulemistä. (Taavetti, 2015, s. 94.) Homottelu lienee kiusaamisen

muodoista yleisin, ja 'homo' haukkumasanana on yleensä täysin kontekstistaan irrotettu. Opettajat eivät yleensä puutu homotteluun, ilmeisesti koska sen ei katsota tarkoittavan mitään, eikä omassa luokassa ajatella olevan homoja. (mt. s. 94-95.) Kiusaaminen ja häirintä toimivat koulu yhteisössä vallankäytön keinoina, joilla pyritään pitämään yllä heteronormatiivista valtarakennelmaa. Binäärisiä sukupuolirajoja rikkovat leimataan toisiksi, sellaisiksi, joita ei haluta olla (Lehtonen, 2003, s. 165).

Eräs seksuaali- ja sukupuolivähemmistönuorten elämään vaikuttavia positiivisia ja negatiivisia tekijöitä kartoittanut yhdysvaltalainen tutkimus (Higa ym., 2014) toteaa, että perheen ja uskonnollisten yhteisöjen ohella koulu on elämäalue, joka enimmäkseen vaikuttaa vähemmistönuorten elämään negatiivisesti, pakottaen heidät piilottamaan tai kieltämään oman identiteettinsä. Koulu, jonka pitäisi tukea lasten ja nuorten kasvua ja antaa heille valmiuksia elämässä ja yhteiskunnassa selviämiseen, on monen sukupuolivähemmistöön kuuluvan nuoren elämässä enemmänkin vahingoittava tekijä, koska se ei rakenteellisesti eikä arvomaailmaltaan osaa tai halua ottaa sukupuolen moninaisuutta huomioon.

4 Tutkimuksen tavoitteet

Kuten edellisissä luvuissa olen osoittanut, sukupuolivähemmistöjen asema koulujärjestelmässä ei toistaiseksi ole juuri saanut huomiota akateemisessa tutkimuksessa, ja etenkin Suomessa aiheesta ei tällä hetkellä ole saatavilla lähes lainkaan tutkimustietoa. Silloin kun sukupuolivähemmistöjä ja koulua on tutkittu, tutkimukset ovat yleensä olleet yleisluontoisia, eikä niissä usein ole edes keskitytty erikseen nimenomaan sukupuolivähemmistöihin, vaan niitä on käsitelty yhdessä seksuaalivähemmistöjen kanssa.

Edellä mainituista syistä tämän tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea tarkastella tuoda sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat tieteellisen mielenkiinnon kohteeksi feministisessä tutkimuksessa, transtutkimuksessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tarkastelen sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten asemaa suomalaisessa peruskoulussa heidän eletyn kokemuksensa kautta. Olen kiinnostunut nimenomaan yksittäisten ihmisten henkilökohtaisista ja subjektiivisista kokemuksista, niiden herättämistä tunteista ja niiden vaikutuksista. Keskeistä tutkimukselle ei ole niinkään sen yleistettävyyttä, vaan kokemuksen ymmärtäminen moniulotteisena ja äänen antaminen sellaiselle ihmisryhmälle, joka on sekä yhteiskunnan että tutkimuksen marginaalissa.

Tarkoitukseni on myös haastateltavien kokemusten kautta tunnistaa ja ymmärtää sellaisia koulun rakenteita ja käytäntöjä, jotka ovat syrjiviä tai väkivaltaisia sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita kohtaan. Olen lisäksi kiinnostunut siitä, minkälaisia muutoksia haastateltavat kokemustensa perusteella toivoisivat koululaitoksessa tapahtuvan. Toivon, että näiden kokemusten välityksellä voin tuottaa tietoa, josta on myös käytännön hyötyä, kun pyritään peruskoulun sukupuolisensitiivisyyden ja oikeudenmukaisuuden parantamiseen.

Tarkemmin ilmaistuna tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

Minkälaisia kokemuksia sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla ihmisillä on suomalaisesta peruskoulusta?

Miten haastateltavien sukupuoli-identiteetti ja -ilmaisus liittyvät tai ovat vaikuttaneet heidän kokemuksiinsa?

Minkälaisia mahdollisuuksia oman identiteetin rakentamiseen koulu tarjoaa sukupuolivähemmistöön kuuluvalla lapsella tai nuorella?

Mitkä asiat koulussa vaikuttavat koulukokemuksen positiivisuuteen tai negatiivisuuteen sukupuolivähemmistöön kuuluvalle oppilaalle?

Mitä peruskoulujärjestelmän tulisi tehdä toisin, jotta koulu voisi olla positiivisempi, kasvua tukeva ympäristö?

5 Metodologia ja aineisto

Tämän tutkimuksen epistemologinen ja metodologinen lähtökohta on feministinen standpoint-teoria, joka perustuu ajatukseen siitä, että marginalisoidussa asemassa olevien ryhmien kokemuksen kautta on mahdollista tavoittaa sellaista tietoa, joka muutoin jäisi tieteellisessä tutkimuksessa huomaamatta (Harding, 2004). Standpoint-teoriaa on hyödynnetty alun perin naisten ja sittemmin mm. rodullistettujen ryhmien näkökulmien esiin tuomiseen, mutta tässä tutkimuksessa kohdistan sen sukupuolivähemmistöjen kokemuksiin.

Käytännön tasolla tutkimukseni aineisto on kerätty hyödyntäen elämäkertahaastattelua, joka sopii hyvin yhteen standpoint-lähestymistavan kanssa, sillä se keskittyy nimenomaan haastateltavan kokemukseen ja suhtautuu tiedon tuottamisen prosessiin haastateltavan ja tutkijan yhteistyönä. Koska tutkimukseni ensisijainen tavoite on nostaa tähän mennessä vähän huomioitu aihe tieteellisen mielenkiinnon kohteeksi, käytän analyysin menetelmänä temaattista sisällönanalyysia, joka soveltuu hyvin yleiskuvan muodostamiseen aineiston sisällöstä.

Pyrin seuraavassa perustelemaan nämä metodologiset ja epistemologiset valintani ja kuvaamaan, mitä ne merkitsevät käytännössä tutkimusprosessin ja tutkimustulosten kannalta.

5.1 Standpoint-teoria

Feministinen standpoint-teoria on 1970- ja 1980-luvulla syntynyt kriittinen teoria, joka on kiinnostunut siitä, miten valta ja yhteiskunnalliset ja kulttuuriset rakenteet säätelevät tietoa, tiedettä ja tiedontuotantoa. Se on samaan aikaan tieteenfilosofia, epistemologia ja metodologia, ja on siten sekoittanut kenttiä, jotka tieteellisessä ajattelussa oli aiemmin yleensä pidetty erillään. Standpoint-ajattelu onkin aiheuttanut hämmennystä, ärtymistä ja eripuraa feministisen tutkimuksen kentällä, ja se on saanut osakseen runsaasti kritiikkiä myös muilta tutkimusaloilta. Siitä huolimatta feministisen standpoint-teorian merkitystä feministisen tieteenfilosofian, epistemologian ja metodologian kehitykselle on vaikea kiistää, ja se on säilyttänyt asemansa osana feminististä keskustelua tieteesestä, tiedosta ja vallasta. (Harding, 2004, s. 1-3.)

Kuvaan tässä standpoint-teoriaa yleisellä tasolla, nostaan esiin useimmille standpoint-ajattelijoille yhteisiä käsityksiä. On kuitenkin todettava, että standpoint-teoria ei ole sen enempää monoliittinen lähestymistapa kuin mikään muukaan feministisen tieteellisen

ajattelun viitekehys. Eri standpoint-teoreetikot lähestyvät tätä teoriaa eri tieteenfilosofisista lähtökohdista ja usein myös eri tieteenaloilta. Standpoint-teoria on lähtökohtaisesti keinotekoinen kategoria: Harding nimesi standpoint-ajattelijoiksi useita teoreetikkoja, jotka työskentelivät toisistaan riippumatta ja eri lähtökohdista, vaikkakin samantyyppisten kysymysten äärellä (Smith, 1997/2004, s. 263; Ramazanoğlu & Holland, 2002, s. 64). En siis väitä, että tulkintani standpoint-teoriasta olisi mitenkään täydellinen tai kaikenkattava, vaan olen käsitellyt ensisijaisesti sellaisia standpoint-ajattelun näkökulmia, jotka ovat oman tutkimukseni kannalta mielekkäitä.

Standpoint-teorian lähtökohtana on ajatus siitä, että marginalisoiduilla tai alistetussa asemassa olevilla ryhmillä on oman kokemuksensa kautta pääsy sellaiseen etuoikeutettuun tietoon, joka ei ole valtaapitävien tavoitettavissa (esim. Harding, 2004; Jaggar, 1983/2004). Standpoint ei ole kuitenkaan sama asia kuin näkökulma, vaan kyse on eräänlaisesta kollektiivisesta tietoisuudesta, joka perustuu poliittiseen kamppailuun ryhmän puolesta (Hartsock, 1997/2004, s. 244). Standpoint-teoria ei siis väitä, että marginalisoiduilla ryhmillä olisi automaattisesti etuoikeutettua tietoa, vaan että sellaiseen tietoon on mahdollista päästä käsiksi lähtemällä liikkeelle marginalisoidun ryhmän kokemuksesta (Jaggar, 1983/2004, s. 60; Haraway, 1993/2004, s. 88).

Standpoint-ajattelun perusyksikkö on nimenomaan ryhmä ja ryhmän kollektiivinen tietoisuus (Collins, 1997/2004, s. 247); ei voida siis puhua yksittäisen ihmisen standpointista. Feministisessä standpoint-teoriassa on yleensä puhuttu nimenomaan naisista ja naisten kokemuksista, mutta standpointia on hyödynnetty myös puhuttaessa mm. rodullistetuista ryhmistä, (esim. Collins, 1986/2004) ja voidaankin puhua yleisemmällä tasolla marginalisoiduista ryhmistä. Se, että standpoint-teoria on kiinnostunut ryhmistä, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tarkastelun kohteina olevien ryhmien olisi oltava mitenkään selvärajaisia, tarkasti määriteltävissä olevia, tai homogeenisia, ja toisaalta se että ryhmäkategorioiden rajat ovat liukuvat ei tarkoita etteikö kyseisiä ryhmiä olisi olemassa (Collins, 1997/2004, s. 249).

Marginalisoidut ryhmät ovat standpoint-ajattelussa episteemisesti etuoikeutetussa asemassa siksi, että niihin kuuluvien ihmisten on oltava tietoisia paitsi omasta kokemusmaailmastaan, myös vallitsevan, vallanpitäjien kulttuurin säännöistä ja toimintalogiikasta, joka on usein ristiriitainen heidän omiin kokemuksiinsa nähden. Marginalisoidun ryhmän jäsenet ovat siten samaan aikaan järjestelmän sisällä ja sen ulkopuolella. (Collins, 1986.) Ei ole valtaa pitävien ja dominoivien ryhmien intressien mukaista kriittisesti arvioida sitä, mitä vallitsevassa järjestelmässä pidetään itsestään selvänä, koska

se uhkasi heidän omaa asemaansa. Alistetussa asemassa olevat puolestaan joutuvat kärsimyksensä kautta huomaamaan, että järjestelmässä on jotakin vikaa, mikä motivoi heitä ottamaan selvää, mikä on vikana ja ajattelemaan uusin tavoin. Näin ollen alisteisessa asemassa olevien ryhmien kokemustieto on lähempänä koko kansan intressejä kuin valtaa pitävien kokemustieto. (Jaggar, 1983/2004, s. 56-57.)

Standpoint-teoria on nostanut kriittisen tarkastelun kohteeksi tieteen niin kutsutun universaaliuden ja objektiivisuuden. Tiede on väittänyt tarkastelevansa maailmaa ikään kuin sen ulkopuolelta, abstraktina, irrallisena ja persoonattomana tarkkailijana. (Harding, 2004, s. 4.) Haraway kutsuu tätä ”jumala-tempuksi” (eng. *god trick*): annetaan kuva tieteestä, jonka välityksellä nähdään kaikki ei-mistään (Haraway, 1991/2004, s. 86). Standpoint kuitenkin väittää, että tällainen kaiken näkevä, abstrakti katse ei todellisuudessa ole inhimillisesti mahdollinen, vaan kaikki ihmiset tarkastelevat maailmaa oman materiaalsen todellisuutensa ja omien kokemustensa välityksellä. Niin kutsuttu universaali tieteellinen tieto paljastuu itse asiassa hyvin selektiivisen ryhmän – yleensä valkoisten, länsimaalaisten miesten – tuottamaksi. Tieteen tekemisen itsestään selvinä pidetyt standardit on todellisuudessa tuotettu valtaapitävien tahojen spesifisestä näkökulmasta, eikä mistään yleisinhimillisistä tai universaaleista lähtökohdista. (Haraway, 1993/2004, Harding, 2004.)

Sen sijaan että standpoint-teoria hylkäisi täysin ajatuksen objektiivisesta tiedosta, se on keskittynyt etsimään ns. vähemmän vääriä kertomuksia maailmasta. Harding (1993/2004) kuvaa tätä vahvan objektiivisuuden (*strong objectivity*) käsitteellä. Sen sijaan, että väitettäisiin tiedon olevan abstraktia tai yleisinhimillistä, tunnustetaan tutkijan subjektiviteetin vaikutus osana tiedon tuottamisen prosessia ja tunnustetaan että tutkijan tulkinnan vaikutuksesta on mahdotonta päästä eroon. (Harding, 1993/2004.) Puhutaan paikantuneesta tiedosta (*situated knowledges*), jolla tarkoitetaan kriittistä tietoa, joka on aina osittaista ja paikallista sekä kulttuurisesti että ajallisesti. Tiedon luotettavuus perustuu nimenomaan siihen, että sen paikka ja lähtökohdat tunnetaan. (Haraway, 1993/2004, s. 88-89.) Standpoint-teoria siis nostaa kriittisen tarkastelun kohteeksi tieteen objektin eli tutkimuksen kohteen rinnalle myös tieteen subjektin, eli tieteen tekijät ja järjestelmän, jossa tieto tuotetaan (Harding, 1993/2004, s. 136).

Standpoint-teoria on, hieman ristiriitaisesti, kohdannut kritiikkiä sekä liiasta essentialismista että liiasta relativismista. Keskeisenä standpoint-ajattelun kriitikkona voidaan pitää Susan Hekmania (1997/2004), joka kiistää, että olisi mahdollista muodostaa feministinen standpoint ilman yhtenäistä naisten kategoriaa, ja toisaalta väittää, että jos

standpoint luopuu tästä projektista, se luisuu väistämättä relativismiin, eikä voi perustella, miksi jotkut standpointit olisivat toisia parempia. Standpoint-teoreetikot Harding (1997/2004), Hartsock (1997/2004), Smith (1997/2004) ja Collins (1997/2004) vastaavat kaikki tähän kritiikkiin hieman eri näkökulmista, mutta yleinen konsensus on, että Hekman on joko tahallaan tai vahingossa ymmärtänyt väärin, mistä standpointissa on kyse.

Hartsock (1997/2004, s. 245) huomauttaa, että Hekman unohtaa, että standpointin juuret ovat marxilaisessa ajattelussa, ja siten tiettyjen standpointien priorisoiminen ei ole niinkään epistemologinen tai totuutta tavoitteleva kuin poliittinen ja eettinen, oikeudenmukaisuuteen pyrkivä valinta. Collins (1997/2004, s. 252) jatkaa tästä muistuttaen, että standpoint-teoriassa ei ole kyse siitä, mikä standpoint on eniten ”totta”, vaan siitä, kennellä yhteiskunnassa on valta priorisoida oma näkökulmansa. Standpoint teoria ei väitä, että naiset olisivat tietynlaisia, vaan että tietyt yhteiskunnalliset ja kulttuuriset rakenteet säätelevät sitä, millaiset naisten elämän materiaaliset ulottuvuudet ovat (Weeks, 1998/2004, s. 185). Esimerkiksi Hartsockin standpoint-ajattelua syytetään turhaan essentialismista, koska viittaukset materiaaliseen todellisuuteen eivät ole kannanottoja siihen, mitä naiset ovat tai kuka naisten kategoriaan kuuluu, vaan kuvauksia ihmiselämän ja ihmisruumiin välttämättömistä edellytyksistä (Hirschmann, 1997/2004, s. 318).

Yksi merkittävä syy sille, miksi standpoint-teoria on herättänyt niin paljon kritiikkiä ja hämmennystä, on sen tasapainottelu modernin ja postmodernin ajattelun välimaastossa. Tiedon paikantuneisuuden tunnistaminen ja universaalien ja objektiivisen tiedon kyseenalaistaminen sopivat hyvin yhteen postmodernin ja poststrukturalistisen ajattelun kanssa, joissa kyseenalaistetaan tieteellisen tiedon objektiivisuus, pyritään dekonstruoimaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ja käsitteitä (Ramazanoğlu & Holland, 2002, s. 85, 88). Toisaalta standpoint-teoria on kieltäytynyt luopumasta ajatuksesta, että on olemassa myös diskursiivisuuden ulkopuolinen, materiaallinen todellisuus, joka jäsentää ihmisten kokemuksia ja ymmärrystä maailmasta, mikä puolestaan selvästi edustaa modernistista ajattelua (Hirschmann, 1997/2004, s. 324). Tämä kytkeytyy hyvin transtutkimukseen, jossa on myös pyritty huomioimaan ihmiselämän materiaaliset ulottuvuudet. Standpoint-teoria keskustelee muutoinkin hyvin transtutkimuksen kanssa, koska transtutkimus on pitkään perustunut nimenomaan autobiografiseen ja etnografiseen tutkimukseen, joka pyrkii tuomaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten äänen kuuluviin tieteellisessä tutkimuksessa.

5.1.1 Standpoint-teoria tässä tutkimuksessa

Kun tavoitteena on kuulla ja ymmärtää sukupuolivähemmistöjen kokemuksia, on ongelmallista turvautua yksinomaan feministiseen sukupuolen teoriaan, koska niin suuri osa siitä, mitä feministisen tutkimuksen piirissä on kirjoitettu sukupuolesta, on perustunut oletukseen sukupuolen binäärisyydestä, ja on monesti suhtautunut vähättelevästi, ellei avoimen vihamielisesti sukupuolivähemmistöihin kuuluviin ihmisiin ja heidän identiteetteihinsä. Jopa queer-teoria, joka väittää horjuttavansa luonnollisena ja normaalina pidettyjä käsityksiä sukupuolesta, ei oikeastaan ole tarjonnut kovinkaan paljoa ymmärrystä sukupuolesta monimuotoisena, ei-binäärisenä, kulttuurisesti rakentuneena, mutta myös elettyä ja ruumiillisena kokemuksena. Sukupuolen sijaan queer-teoreetikot ovat kohdistaneet mielenkiintonsa ennen kaikkea seksuaalisuuteen, ja myös heille sukupuolivähemmistöjen olemassaolo on ollut enemmän tapa kuvittaa näkökulmaansa kuin varsinainen tieteellisen mielenkiinnon kohde.

Standpoint-teoria on siten tarkoituksenmukainen lähestymistapa tähän aiheeseen ja aineistoon erityisesti siksi, että tavoitteeni on tuoda esiin jotakin mitä ei vielä tiedetä, tai edes ajatella mahdolliseksi tietää, ja antaa ääni marginalisoidulle ryhmälle, joka on ollut syrjässä tieteellisestä tutkimuksesta. Vaikka standpoint-teoriaa on kritisoitu modernismista, essentialismista ja monimutkaisten ongelmien liiallisesta yksinkertaistamisesta, se on kuitenkin ollut historiallisesti tärkeä lähestymistapa, jonka avulla on tuotu esiin niitä ilmiöitä ja ongelmia, joita feministinen tutkimus voi nyt lähestyä muillakin tavoin. Transtutkimuksessa, erityisesti suomalaisen ja suomenkielisen, suomalaista koulujärjestelmää koskevan tutkimuksen kontekstissa, tämä työ on vielä tekemättä. Jotta voisi postmodernisti todeta subjektin kuoleman, täytyy ensin tulla hyväksytyksi subjektina yhteiskunnassa ja tiedeyhteisössä (Ramazanoğlu & Holland, 2002, s. 91). Tätä ajatusta jatkaen, jotta suomalaisten sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia voisi lähestyä esimerkiksi diskursiivisesta tai narratiivisesta näkökulmasta, on ensin tunnistettava mitä nämä kokemukset ovat.

Standpoint-teorian hyödyntäminen epistemologisena ja teoreettisena lähtökohtana merkitsee tutkimukseni kannalta kolmea perusoletusta: Ensiksi, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla ihmisillä on joitakin yhteisiä kokemuksia sekä yhteisiä yhteiskunnallisia intressejä. Toiseksi, että näistä kokemuksista ja intresseistä on mahdollista saada tietoa sen perusteella, mitä sukupuolivähemmistöihin kuuluvat itse niistä kertovat. Ja kolmanneksi, että sukupuolivähemmistöjen kokemustieto kertoo yhteiskunnasta ja kulttuurista yleisesti jotakin sellaista, joka ei ole tavoitettavissa muilla keinoilla. (ks. Jaggard, 1983/2004.)

Standpoint-teoriaa koskevassa kirjallisuudessa on puhuttu joko feministisestä standpointista tai naisten standpointista. Toisinaan näiden välille on tehty ero (esim. Smith, 1997/2004, s. 264) ja toisinaan taas niitä on pidetty enemmän tai vähemmän samana asiana (esim. Harding, 1993/2004). Joka tapauksessa standpoint-teoriaa vaivaa sama ongelma kuin feminismiä yleisestikin: keskustelu standpointista on ollut keskustelua nimenomaan (cis-)naisista. Sukupuolten suhteet on mielletty (cis-)miesten ja (cis-)naisten välisiksi yhteiskunnallis-kulttuurisiksi valtasuhteiksi, joissa miehet ovat etulyöntiasemassa. Näin ollen feminismin – ja standpoint-teorian sen osana – tehtäväksi on nimetty nimenomaan naisten aseman parantaminen, suhteessa miehiin.

Luonnollisesti tällainen binääriseen sukupuolikäsitykseen perustuva feminismi ja standpoint-teoria eivät ole toimivia oman tutkimukseni kannalta. En kuitenkaan näe sitä ongelmana, sillä mielestäni feminismiä ei ole välttämätöntä ymmärtää ainoastaan naisten etuja ajavana ideologiana tai liikkeenä. Erilaisia feminismejä yhdistää ajatus sukupuoleen liittyvästä epäoikeudenmukaisuudesta ja epätasa-arvosta, sen vahingollisuudesta, ja pyrkimyksestä sen muuttamiseen. Patriarkaaliset yhteiskuntarakenteet vaikuttavat kaikkiin ihmisiin, joten mikään ei edellytä, että niiden muuttamiseen sitoutunut feminismi olisi kiinnostunut ainoastaan naisista tai naisten oikeuksista. Kukaan tuskin voi väittää, että sukupuolivähemmistöjen asema vallitsevassa sukupuolijärjestelmässämme olisi ainakaan parempi kuin naisten, joten heidän sisällyttämisensä feministisiin pyrkimyksiin on ainakin omasta näkökulmastani paitsi luonnollista, myös välttämätöntä sekä moraalisesti että poliittisesti.

Se standpoint-teoria, jota hyödynnän omassa tutkimuksessani, on näin ollen sovellus siitä, mitä standpoint on perinteisesti merkinnyt. Standpoint on esittänyt, että naisilla on alisteisen asemansa vuoksi ainutlaatuisia ja kokonaisvaltaisempia näkökulmia sukupuolijärjestelmän toimintalogiikkaan, mikä lienee varsin totta. Vien kuitenkin tämän ajatuksen hieman pidemmälle ja ehdotan, että millä tahansa ihmisryhmällä, joka on sukupuolensa vuoksi yhteiskunnallisesti tai kulttuurisesti marginalisoidussa asemassa, on mahdollisuus tällaiseen etuoikeutettuun tietoon valtarakenteiden toiminnasta, ja siten feministiseen standpointiin. Esitän lisäksi, että sukupuolivähemmistöillä on itse asiassa vielä naisia enemmän etuoikeutettua tietoa sukupuolen valtarakenteiden ymmärtämiseen, koska he näkevät kokemuksensa välityksellä paitsi naisiin kohdistuvan epäoikeudenmukaisuuden, myös sen cis-heteronormatiivisen, binääriseen sukupuolikäsitykseen nojaavan ajattelun, johon patriarkaalisen vallan ylläpitäminen perustuu.

Yksi sekä standpoint-teorian että feministisen ajattelun laajemmin usein kohtaama kriittikki on se, että yhtenäisen naisten tai naiseuden kategorian määrittäminen on mahdotonta, ja kaikki yritykset tavalla tai toisella häivyttävät naisten välisiä eroja, joten on kyseenalaista esittää mitään yleistäviä lausuntoja naisten kokemuksista. Siirtämällä huomion pois naisista ja naiseudesta, ja kohdistamalla sen enemmän sukupuolen rakenteisiin ja siihen miten ihmiset kärsivät niistä, sivuutan osan tästä ongelmasta. Se feministinen standpoint, jota edustan, ei perustu ajatukseen naisista, naiseuden kategoriasta tai naisten näkökulmasta, vaan jaettuihin kokemuksiin sukupuoleen liittyvästä alistamisesta ja epäoikeudenmukaisuudesta. Feministinen standpoint ei edellytä kokemusten yhtenevyyttä tai ryhmän homogeenisyyttä, vaan se perustuu solidaarisuuteen ja oman kokemuksen reflektiiviseen hyödyntämiseen kamppailussa marginalisatiota vastaan.

Standpoint-teorian hyödyntämisellä on tiettyjä seurauksia sen kannalta, miten toteutan tutkimukseni, ja minkälaista tietoa sen avulla voidaan tuottaa ja mistä asioista. Olen omaksunut standpoint-teorialle ominaisen käsityksen materiaalisesta todellisuudesta ja oletan että tästä todellisuudesta on mahdollista saada tietoa haastateltavieni kokemuksen välityksellä. Oletan kyllä, ettei diskurssien tarkastelu kerro kaikkea kokemuksesta, mutta toisaalta hyväksyn sen tosiasian, ettei kokemuksesta kertominen tai sen tarkastelu ole mahdollista ilman diskurssien vaikutusta (ks. Hirschmann, 1997/2004, s. 326). Hyväksyn tällaisen ajattelun tutkimukselleni tuomat rajoitteet, koska kaikki tieto on lopulta vain osittaista, ja pyrkimykseni on nimenomaan ns. vähemmän väärä tieto; esimerkiksi sen kyseenalaistaminen, onko sukupuolten tasa-arvo todella jo toteutunut suomalaisissa peruskouluissa.

Tutkimuksen tulosten osalta on myös huomioitava, että sukupuolivähemmistöt eivät ole sen paremmin yleisesti kuin pelkästään oman aineistoni tasolla millään muotoa homogeeninen ryhmä, vaan sukupuolivähemmistöihin kuuluu ihmisiä, joilla on hyvin erilaisia kokemuksia, mielipiteitä ja intressejä. En siis halua sortua essentialismiin, josta standpoint-teoriaa on usein syytetty, vaan totean, että sukupuolivähemmistöjen standpoint ja sen merkityksellinen hyödyntäminen eivät edellytä tämän ihmisryhmän keskinäistä samankaltaisuutta tai yhteneväisyyttä. Vetoan tässä siihen, mitä Sandoval (1991/2004, s. 204) kirjoittaa kolmannen maailman feminismistä: se, että eri naisilla on erilaiset kulttuurit, kokemukset ja poliittiset agendat, ei ole ongelma standpointin kannalta, vaan itse asiassa vahvuus, koska polaarisuuksien kanssa kamppailusta seuraa luovaa ajattelua. Vastaavasti Haraway (1991/2004, s. 93) toteaa, että laajempi ymmärrys maailmasta

syntyy monien äänien liittyessä yhteen – maailmaa ei katsota ylhäältä alas, vaan jostain tietystä paikasta ylöspäin, kohti kokonaisvaltaisempaa tietoa.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Esittelen seuraavaksi, miten keräsin aineistoni, minkälainen aineisto elämäkertahaastattelun avulla muodostui, ja miten hyödynnän temaattista sisällönanalyysiä aineiston käsittelyssä.

5.2.1 Elämäkertahaastattelu

Elämäkertahaastattelu on narratologisen haastattelun muoto, jonka tarkoituksena on antaa haastateltavan verrattain vapaasti rakentaa kertomus omasta elämästään tai, kuten olen itse tätä menetelmää hyödyntänyt, tietystä osasta elämänsä. Kertoja puhuu omista kokemuksistaan ja niistä tekemistään tulkinnoista, ja valitsee itse mikä on hänen mielestään tärkeää, kertomisen arvoista, ja mitä haluaa elämästään jakaa. Elämäkertaa voidaan kutsua myös elämäntarinaksi ja se voi olla kirjallinen, suullinen tai sekä että. (Estola ym., 2017, s. 127-128.)

Olenneisinta elämäkertahaastattelun käytännön toteutuksessa on se, että se tapahtuu elämäntarinan kertojan, ei siis haastattelijan, ehdoilla. Haastattelussa on kyse molempuolisesta luottamuksesta ja kunnioituksesta, ja valta on aina viime kädessä haastateltavalla (Atkinson, 2014, s. 116). Elämäkertahaastattelu on siten luonteva aineistonkeruumenetelmä standpoint-teorian kannalta, koska olennaista on nimenomaan tutkittavan henkilön oma kokemusmaailma ja aktiivinen rooli osana tiedon tuottamisen prosessia.

On tietenkin huomioitava, ettei tarinoita kerrota tyhjiössä, vaan elämäntarina on aina sidoksissa siihen kulttuuriseen, ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin, jossa se kerrotaan. Tarinoiden kertomisella on monia sosiokulttuurisia tarkoituksia, kuten muistaminen, argumentin todistaminen ja viihdyttäminen. Haastateltavalla saattaa siis olla myös omia (tietoisia tai tiedostamattomia) tarkoituspäriä. (Riessman, 2014, s. 373.) Haastateltavan kertomusta voidaan ajatella ikään kuin todistajanlausuntona, jonka luotettavuus täytyy arvioida (Alasuutari, 2011, s. 73). Olen kuitenkin vakuuttunut, että tämän tutkimuksen haastateltavien intressit ovat hyvin pitkälti linjassa tutkimuksen intressien kanssa. On perusteltua olettaa, että myös haastateltavat toivovat parempaa ymmärrystä omista kokemuksistaan niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin yhteiskunnassa laa-

jemmin, minkä vuoksi he ovat tutkimukseen osallistuneet. Mahdollisimman rehellinen ja aito kuvaus omista kokemuksista on siten myös haastateltavien etu.

5.2.2 Aineisto

Aineistoni koostuu seitsemästä kuuden ihmisen kanssa tehdystä haastattelusta (E, M, O, R, S ja V), sekä kahdesta kirjallisesta kertomuksesta (A ja T). Haastateltavat valikoituivat siten, että kolme heistä oli niin sanottuja tutun tuttuja, ja toiset kolme sekä kirjallisten kertomusten kirjoittajat löytyivät Tumblr-sivustolla tekemäni julkisen postauksen välityksellä, jossa kerroin hakevani sukupuolivähemmistöön kuuluvia haastateltavia. Valitsin haastateltaviksi ne henkilöt, joiden oli mahdollista joko tavata minut kasvotusten Tampereella tai osallistua haastatteluun Skypen välityksellä. Kaksi kirjallista kertomusta tuli henkilöiltä, joita ei ollut mahdollista haastatella, mutta jotka silti halusivat osallistua tutkimukseen.

Kun mielenkiinnon kohteena ovat koulukokemukset, vaikuttaisi ehkä luontevammalta haastatella lapsia tai nuoria, jotka tällä hetkellä käyvät koulua. Päätin kuitenkin haastatella mieluummin aikuisia menneistä kokemuksista, ensinnäkin siksi, että aikuisilla on yleensä paremmat valmiudet jäsentää omia kokemuksiaan ja kertoa niistä, ja toiseksi koska tällä tavalla sain kertomuksia koko peruskouluajasta kokonaisuutena. Alaikäisten haastattelemisen tässä tapauksessa olisi ollut hankalaa myös siksi, että siihen olisi vaadittu vanhempien suostumus, mikä taas olisi vaatinut sitä, että haastateltavien olisi täytynyt kertoa vanhemmilleen sukupuoli-identiteetistään. Tehdessäni haastatteluja totesin myös, että suurin osa haastateltavista oli ymmärtänyt kuuluvansa johonkin sukupuolivähemmistöön vasta peruskouluajan jälkeen, joten tässäkin mielessä edelleen koulua käyviä haastateltavia olisi todennäköisesti ollut vaikeaa löytää.

Toteutin haastattelut kesä- ja heinäkuussa 2018, neljän haastateltavan kanssa kasvotusten ja kahden Skypen välityksellä. Jouduin tekemään yhden Skype-haastatteluista uudestaan lokakuussa 2018, kun kävi ilmi, että alkuperäisen haastattelun tallenne oli kadonnut teknisen virheen seurauksena. Yksittäisen haastattelun kesto oli puolesta tunnista tuntiin. Ideaaliolosuhteissa elämäntarhaastattelu kestää niin kauan kuin elämäntarinan kertominen kestää (Atkinson, 2014, s. 121), ja olin siksi varautunut pidempiinkin haastatteluihin, tai tapaamaan haastateltavat useampaan kertaan. Tämä oli kuitenkin tarpeen vain yhden haastateltavan kohdalla; muissa tapauksissa haastateltavat kokivat kertoneensa kaiken olennaisen yhden haastattelukerran aikana.

Tallensin haastattelut äänityslaitteen avulla, jonka jälkeen litteroin haastattelut äänitteiden perusteella käyttäen apuna ilmaista InqScribe-litterointiohjelmaa. Litteroituna haastatteluaineistoa on yhteensä noin 40 000 sanaa. Elämäkertahaastattelussa litteroitu haastattelu tarkastutetaan usein haastateltavalla, jotta hän voi tarvittaessa tarkentaa tai muokata sitä paremmin vastaamaan sitä tarinaa, jonka hän haluaa kertoa (Atkinson, 2014, s. 121). Näin olen menetellyt omassakin tutkimuksessani, vaikkakaan omilla haastateltavillani ei enimmäkseen ollut korjattavaa litteraateissa.

Haastateltavista kaksi on transsukupuolisia miehiä, ja loput neljä määrittelevät sukupuolensa tavalla tai toisella ei-binääriseksi, esimerkiksi sanoilla sukupuoliaton tai muunsukupuolinen. Kirjallisten kertomusten kirjoittajista toinen on muunsukupuolinen ja toinen transmies. Ainoa kriteerini haastateltavien iän suhteen oli täysi-ikäisyys, mutta haastateltaviksi valikoituneiden henkilöiden ikähaarukka oli verrattain pieni, 19 ja 25 välillä. Alueellinen varianssi oli suurempaa; haastateltavista kolme oli käynyt peruskoulua Pohjois-Suomessa, yksi useammalla paikkakunnalla Lounais- ja Etelä-Suomessa, yksi Pirkanmaalla ja yksi Kaakkois-Suomessa. Kirjallisten vastausten kirjoittajat olivat molemmat käyneet koulua pääkaupunkiseudulla.

5.2.3 Aineiston analyysi: temaattinen sisällönanalyysi

Elämäkertahaastattelun analyysiin on olemassa erilaisia käytäntöjä, usein tieteenalasta riippuen. Aineistoa voidaan lähestyä temaattisesti, rakenteellisesti, dialogisesti tai visuaalisesti. (Riessmann, 2014, s. 369.) Tavallisesti lähestymistapa on kuitenkin tavalla tai toisella narratiivinen, eli elämäntarinoita tutkitaan nimenomaan kertomuksina. Narratiivinen tutkimus, tai narratologia, on kiinnostunut kertomuksen eli narratiivin sisällön sijaan kerrontatavasta, ja sen avulla on pyritty käsitteellistämään ihmiselämän ja inhimillisen kokemusmaailman narratiivista luonnetta (Hägg ym., 2009, s. 7-22; Meretoja, 2009, s. 207). Toinen mahdollinen lähestymistapa tällaiseen aineistoon olisi diskurssi-analyysi. Diskurssianalyysiin on erilaisia lähestymistapoja, joita kuitenkin yhdistää käsitys siitä, että kielellä on todellisuutta rakentava vaikutus, sekä kiinnostus sitä kohtaan, miten todellisuus rakentuu kielenkäytössä (Pietilä, 2010, s. 180). Olen kuitenkin tullut siihen tulokseen, että kumpikaan näistä menetelmistä ei palvele tutkimustani, koska sekä diskurssianalyysi että narratiivinen analyysi keskittyvät enemmän kieleen ja muotoon kuin sen kertomuksen sisältöön, ja näin ollen veisivät tarkastelun liian kauaksi siitä, mistä varsinaisesti olen kiinnostunut, eli eletystä kokemuksesta.

Päästäkseni käsiksi kokemuksen materiaalisiin ulottuvuuksiin haastatteluissa, olen valinnut analyysin menetelmäksi temaattisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysillä pyri-

tään aineiston kuvaamiseen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ja se on ensisijaisesti aineiston järjestämiseen keskittyvä metodi; johtopäätökset on tehtävä erikseen varsinaisen sisällönanalyysin jälkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Sisällönanalyysissa analyysin kohteena ovat merkitykset tekstissä, eikä niinkään se miten nämä merkitykset on tuotettu, (mt. s. 88) minkä vuoksi olenkin tämän menetelmän valinnut.

Sisällönanalyysia voi lähestyä joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Oma lähestymistapani on enimmäkseen aineistolähtöinen, koska standpoint-teorian mukaisesti haluan kuvata nimenomaan sitä, mitä haastateltavien kokemus kertoo yhteiskunnasta ja teoriasta. Aineistolähtöisen analyysin vaiheet ovat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Ensin aineisto redusoidaan eli siitä poimitaan ne asiat, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Sitten nämä asiat ryhmitellään, etsien aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ryhmittelyä seuraa käsitteellistäminen, jossa yhdistellään ryhmittelyssä tehtyjä havaintoja ja luodaan niiden perusteella aineistoa kuvaavia käsitteitä. Tutkimustuloksena on muodostettujen käsitteiden kautta rakennettu kokonaiskuva tutkimuskohteesta, jossa empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (mt. s. 92-95.) Hyödynnän käsitteellistämässä myös teoreettista ymmärrystäni, joten analyysini ei ole aivan puhtaasti aineistolähtöistä.

Käytännössä teen sisällönanalyysia teemoittelun avulla. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston luokittelua aihepiirien mukaan, jotta saadaan selville mitä aineistossa sanotaan tietystä teemasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Hyödynnän lisäksi tyypittelyä, jonka tarkoituksena on johtaa löydetyistä teemoista jonkinlainen tyypiesimerkki, tyypillinen kertomus (mt. s. 80). Ajattelen että tyypittelystä on hyötyä aineistoa vastaavan standpointin muodostamisessa.

Koska sisällönanalyysi on enemmän aineiston järjestämiseen kuin analyysiin käytettävä työkalu, sitä on kritisoitu epämääräisyydestä ja pinnallisuudesta (Salo, 2015). Pyrin pitämään tämän kritiikin mielessä aineistoni käsittelyssä, jotta analyysi ei jäisi pelkän luokittelun tasolle. Sisällönanalyysin sudenkuoppia on mahdollista välttää ns. teorian kanssa ajattelun avulla, toisin sanoen käsittelemällä aineistoa rinnakkain yhdessä teorian kanssa (Salo, 2015, s.181-182). Omassa analyysissäni teorian kanssa ajattelu merkitsee sitä, että peilaan teoriaa sukupuolesta, vallasta ja koulujärjestelmästä haastateltavien kokemuksiin ja pohdin, mitä haastateltavien standpoint mahdollisesti paljastaa sekä teoriasta että yhteiskunnasta.

Alasuutari (2011, s. 35-38) kuvaa laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemisena. Aineiston analyysissä pyritään muodostamaan aineiston perusteella jotakin havaintoja, joiden avulla voidaan selittää kaikki aineistossa esiin nousseet tapaukset. Jos yksikin tapaus poikkeaa havainnosta, sitä ei voida pitää paikkansapitävänä, koska laadullinen aineisto ei käytännössä koskaan ole niin laaja määrällisesti, että poikkeustapauksia voitaisiin pitää tilastollisena vaihteluna. Havaintojen muodostaminen ei siis ole keski-vertotapauksen määrittelemistä, vaan sellaisten johtopäätösten etsimistä, joilla voidaan selittää kaikki aineiston tapaukset.

Seuraten Aronsonin (1995) käytännön ohjetta temaattiseen analyysiin, etenin siten, että litteroidessani ja lukiessani aineistoa tunnistin tiettyjä toistuvia aiheita ja teemoja. Kävin seuraavaksi aineiston uudestaan läpi systemaattisesti, keräten siitä löytämäni teemojen kannalta relevantteja sitaatteja, jotka luokittelin teemojen mukaan. Osan näistä teemoista jaoin pienemmiksi alateemoiksi, ja teemoittelun edetessä huomasin myös muutaman sellaisen teeman, jotka olin aiemmin sivuuttanut. Lopulta minulla oli seuraavat 12 teemaa: opettaja, opetussisällöt, sukupuolitetut rakenteet, koulukiusaaminen, vertaissuhteet, suhtautuminen koulunkäyntiin, kouluterveydenhuolto, erilaisuuden kokemus, koulun tarjoamat mahdollisuudet normien rikkomiseen, WC:t, sukupuolitetut normit ja odotukset, sekä representaatio ja samaistumisen kohteet. Muodostin näistä teemoista kuusi laajempaa kokonaisuutta, joiden perusteella jäsennän aineistoa kokonaisuutena sen käsitteellistämistä ja raportointia varten. Nämä kokonaisuudet ovat opetus, opettaja ja koulun muu henkilökunta, sukupuolittuneisuus koulussa, erilaisuuden kokemus, koulukiusaaminen ja vertaissuhteet.

Ajattelin teemoittelun alkuvaiheessa, että aineisto jakautuisi siististi formaalia ja informaalia koulua koskeviin teemoihin. Analyysin edetessä tulin kuitenkin siihen tulokseen, että tämä jaottelu on enemmän teoria- kuin aineistolähtöinen, ja formaali ja informaali koulu ovat enemmän analyttisiä kategorioita kuin tekstissä esiintyviä teemoja. Hyödynnän niitä siis teemoittelun sijaan vasta analyysin myöhemmässä vaiheessa, käsitteellistämisen välineenä.

5.3 Tutkimusetiikka

Sukupuoli voi olla hyvin henkilökohtaisena koettu osa omaa identiteettiä, etenkin jos siihen liittyy kokemuksia alistamisesta, syrjinnästä tai väkivallasta. Koska tutkimukseni aihe on tällä tavalla sensitiivinen, pidän eettisten kysymysten huomioimista tutkimusprosessissa korostetun tärkeinä. Haastateltavien anonymiteetti ja turvallisuus, sekä

heidän kertomustensa käsitteleminen täsmällisesti ja oikeudenmukaisesti ovat tutkimuksessa etusijalla. En voi enkä halua missään tilanteessa asettaa omia tiedonintressejäni haastateltavien edun edelle.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetti on eräs keskeisimmistä tutkimusetiikan kulmakivistä (Kaiser, 2014). Koska sukupuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset valitettavasti kohtaavat Suomessakin jatkuvasti epäluuloa, syrjintää ja väkivaltaa, ja koska kaikki haastateltavani eivät ole ns. ulkona kaikissa oman elämänsä konteksteissa, on erityisen tärkeää, että haastateltavien henkilöllisyys on mahdollista salata. Jotta haastateltavat voivat turvallisesti jakaa kokemuksiaan haastattelussa, on minun tutkijana voitava varmistaa, etteivät he ole tunnistettavissa tutkimustekstistä. Pysin varmistamaan haastateltavien anonymiteetin kutsumalla heitä tekstissä ainoastaan kutsumanimen etukirjaimella. Tästä käytännöstä olen sopinut yhdessä haastateltavien kanssa. Lisäksi ilmoitan haastateltavien koulunkäyntipaikkakunnat riittävän epätarkasti, että heidän paikantamisensa tiettyyn kouluun ei ole mahdollista tutkimustekstin perusteella. Muutan tai jätän kokonaan pois muiden henkilöiden nimet ja muut anonymiteettia mahdollisesti uhkaavat yksityiskohdat.

Anonymiteetin lisäksi eettisen tutkimuksen välttämätön edellytys on haastateltavien tietoinen suostumus, jolla varmistetaan, että haastateltava on tietoinen ja ymmärtää mihin tutkimustietoa käytetään, ja että hän osallistuu tutkimusprosessiin omasta vapaasta tahdostaan. Suostumus on hyvä varmistaa sekä ennen että jälkeen haastattelun, siltä varalta, että haastattelussa nousee esiin jotain, mitä haastateltava ei ole osannut ennakoida. (Kaiser, 2014, s. 459-460.) Tutkimukseni kaikilta haastateltavilta on kerätty suostumus sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi olen keskustellut haastateltavien kanssa anonymiteettiin liittyvistä kysymyksistä, sekä antanut heille mahdollisuuden esittää tutkimusta koskevia kysymyksiä. Haastateltavat ovat tietoisia siitä, että heillä on missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta tai pyytää, että jotakin tiettyä osaa haastattelusta ei käsitellä.

Tutkimukseni keskeisin eettinen dilemma liittyy omaan rooliini tutkijana. Vaikka monella tapaa kyseenalaistankin yhteiskunnallis-kulttuurisia naiseuden määritelmiä, koen silti olevani cisnainen. En siis kuulu itse sukupuolivähemmistöön, joten tutkin marginalisoidun vähemmistön kokemuksia ulkoa päin enemmistön edustajana. Ei ole yksiselitteistä, onko minulla oikeus tehdä tätä tutkimusta tai puhua sukupuolivähemmistöihin kuuluvien haastateltavien puolesta. Standpoint-teoriassa on keskusteltu paljon siitä, voiko puhua sellaisen ryhmän standpointin puolesta, johon ei itse kuulu (ks. esim. Narayan,

1989, s. 220-221). Sukupuolivähemmistöjä koskevaan tutkimukseen sisältyy tässä asiassa erityisen suuri painolasti, koska historiallisesti sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa tutkimusta ovat tehneet lähinnä cis-sukupuoliset tutkijat, ja tutkimushenkilöiden subjektiviteetti ja ääni on sivuutettu (ks. Stone, 1993).

Kaikesta tästä huolimatta olen päättänyt tutkia sukupuolivähemmistöjen koulukokemuksia. Pidän valintaani perusteltuna, koska tutkimustiedolle tästä aiheesta on akuutti tarve. Koska suoritin kandidaatintutkintoni luokanopettajakoulutuksessa, olen varsin tietoinen siitä, miten vähän sukupuolen moninaisuutta on huomioitu suomalaisissa kouluissa – ja miten vähän sitä tullaan huomioimaan jatkossa, koska tällä hetkellä opettajaksi opiskeleviakaan ei aiheesta liialti sivistetä. Koska minulla on mahdollisuus tehdä tutkimusta juuri nyt, haluan käyttää tämän mahdollisuuden sukupuolivähemmistöjen kokemusten esiin tuomiseen, sikäli kuin se cis-sukupuoliselle tutkijalle on mahdollista. Ajatus siitä, että vain omaa kokemusta (tai hyvin samankaltaisten ihmisten kokemusta) olisi mahdollista ymmärtää, on relativistinen (Narayan, 1989/2004, s. 220) eikä siitä ole hyötyä tietyn ryhmän yhteiskunnallisten oikeuksien edistämisessä. García Selgasin (2004, s. 300) tavoin uskon, että tietyn ryhmän standpointista puhuminen kuulumatta kyseiseen ryhmään on mahdollista, kunhan se tapahtuu yhteistyössä ryhmän jäsenten kanssa.

6 Koulu identiteetin rakentamisen paikkana

Olen muodostanut aineistosta teemoittelun perusteella kuusi aihealuetta, jotka ovat opetus, opettaja ja koulun muu henkilökunta, sukupuolittuneisuus koulussa, erilaisuuden kokemus, koulukiusaaminen ja vertaissuhteet. Näiden kokonaisuuksien lisäksi jäsenen aineistoa tarkastelemalla koulua toisaalta formaalina ja toisaalta informaalina instituutiona (ks. Kantola & Lombardo, 2017, s. 93, 99). Formaalityöllä koululla tarkoitan niitä koulunkäynnin osia, jotka ovat näkyviä, koululaitoksen säätelemiä, kasvatuksen tietoisia ja tarkoituksellisia osia. Informaalityöllä koulun kuuluu puolestaan piilopetussuunnitelma normeineen, sekä kaikki muu, mitä koulussa tehdään ja opitaan, mutta mikä ei kuitenkaan ole osa varsinaista opetussuunnitelman säätelemää kasvatustyötä.

Erotan informaalityöllä ja formaalityöllä koulun analyttisinä kategorioina, koska haastateltavien kokemukset näistä kouluinstituution kahdesta puolesta olivat selvästi eri sävyisiä. Formaalityöllä koulu suhtautuu haastateltavien kokemuksissa sukupuolivähemmistöihin neutraalityöllä välinpitämättömästi: sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilas on pitkälti näkyvätön opetuksessa ja koulun rakenteissa, mutta häntä ei suoranaisesti torjutakaan. Sukupuolta, tai varsinkaan sukupuolivähemmistöjä, ei juuri huomioida tai ymmärretä formaalityöllä kouluinstituutiossa, joten oppilaillekaan ei välity tietoa sukupuolen moninaisuudesta. Koulun sukupuolta, sukupuoli-ilmaisua ja -käyttytymistä säätelevät normit ja käytännöt sijoittuivat kuitenkin haastateltavien kokemuksissa enemmän osaksi informaalityöllä koulua.

Haastateltavien kokemukset informaalityöllä koulusta ovatkin paljon ristiriitaisempia: sekä kaikkein parhaat että kaikkein kauheimmat koulumuistot liittyvät nimenomaan informaalityöllä koulun. Vaikuttaa siltä, että koulunkäynnissä on kokemuksen kannalta kyse kaikesta muusta kuin itse opetuksesta; koulu on nuoren ihmisen elämässä ehkä keskeisin sosiaalityöllä suhteiden muodostamisen ja oman identiteetin rakentumisen paikka, ja vaikeuksilla näissä asioissa on paljon suurempi merkitys koulukokemuksen ja koulua seuraavan elämän kannalta kuin millään koulussa opittavilla tiedoilla tai taidoilla.

Kuudesta muodostamastani aihekokonaisuudesta osa liittyy selvästi enemmän formaalityöllä liin ja osa informaalityöllä koulun, mutta useimmissa on aspekteja molemmista. Käsitteityöllä aineiston kuitenkin edeten karkeasti koulun formaalityöllä osista kohti informaalityöllä koulua.

6.1 Opetus

Haastateltavien suhtautuminen koulunkäyntiin opetuksen ja oppimisen osalta oli enimmäkseen myönteinen tai vähintäänkin neutraali. Kaikki haastateltavat menestyivät koulussa hyvin, suurin osa erinomaisesti, eikä kukaan kokenut ongelmiansa koulussa liittyneen itse koulunkäyntiin.

S: "--se koulu ittessään on semmonen... koulu on parasta, jeejee, mutta sit ne ihmiset on ollu vähän perseestä."

R: "Mä menestyin tosi hyvin. Että mä en sillai... mulla ei oikeestaan ollu siellä muita kun niitä sosiaalisia vaikeuksia."

Kaikilla haastateltavilla oli lempiaineita koulussa, jotka useimmiten määräytyivät heidän omien kiinnostuksen kohteidensa perusteella, tai sitten tietyssä aineessa oli poikkeuksellisen mukava tai osaava opettaja. Epämieluisia olivat yleensä sellaiset aineet, jotka olivat haastateltaville vaikeita, tai joiden opettajan kanssa he eivät tulleet toimeen.

Yhdysvaltalaisessa sukupuolivähemmistöjen koulunkäyntiä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että koulukiusaaminen ja muu sukupuolivähemmistöihin kohdistuva syrjintä koulussa on usein vahingollista koulunkäynnin ja koulumenestyksen kannalta, jopa siinä määrin että jatkokoulutusmahdollisuudet kärsivät ja oppilaat saattavat jättää koulun kesken (Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010; Holmes & Cahill 2013). Oman aineistoni perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että kiusaaminen ja vertaisryhmien ulkopuolelle jääminen vaikuttavat suomalaisiin sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin enemmänkin päinvastaisesti. Useimmat haastateltavista totesivat, että he panostivat paljon opiskeluun ja koulunkäyntiin nimenomaan siksi, että heillä ei ollut muutakaan tekemistä koulussa.

M: "Ala-asteella mä olin aika keskiverto-oppilas -- mutta sitte yläasteella mä olin yks meidän koulun huippuoppilaita, -- että ku ei ollu kavereita keitteen kaa hengata nii mä käytin kotona vappaa-ajan vaan lukemiseen ja läksyjien tekemiseen."

Kouluun panostamista saattoi myös käyttää keinona erottautua luokkatovereista, joiden kanssa ei tullut toimeen.

R: "Et se et mä olin siellä semmonen tavallaan sosiaalinen hylkiö, oli siitä hyötyäkin sitte. Tunnilla ei halunnu tehdä mitään muuta kun kuunnella sitä opettajaa, koska kaikki muut oli superärsyttäviä."

Koulumenestystä saattoi tukea myös se, että usein kiusatulla oppilaalla oli enemmän yhteistä opettajan kuin luokkatovereidensa kanssa. Kiusaamisen vaikutus koulumenestykseen oli siis itse asiassa melko positiivinen; koulunkäyntiin panostaminen oli haasta-

teltaville keino saada hyväksyntää ainakin hyvästä koulumenestyksestä, kun vertaisten asenne oli torjuva.

Kiinnostava ja mainitsemisen arvoinen yksityiskohta aineistossa on se, että kahdella kuudesta haastateltavasta on vasta peruskoulun päätyttyä todettu ADHD. Nämä haastateltavat olivat sitä mieltä, että ADHD:lla ja sukupuoli-identiteetillä on mahdollisesti yhteys: S kertoi tuntevansa paljon erityisesti transmaskuliineja sukupuolivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, joilla on ADHD tai muuta neuroepätyypillisyyttä, ja O puolestaan mainitsi lukeneensa, että ADHD:lla voi olla yhteys dysforian kokemuksen kanssa. S:n kanssa spekuloidimme myös, onko epätyypillinen sukupuolikäyttäytyminen lapsena mahdollisesti yksi syy sille, että ADHD saatetaan diagnosoida vasta lähempänä aikuisikää. Joka tapauksessa sekä S että O puhuivat paljon ADHD:n vaikutuksesta koulunkäyntiinsä. Molemmat olivat menestyneet hyvin älykkyytensä ansiosta, mutta varsinkin O koki ADHD:n aiheuttaneen huolimattomuutta ja impulsiivisuutta, josta opettajat eivät pitäneet.

6.1.1 Sukupuolivähemmistöt osana opetusta

Haastateltavien kokemukset opetuksesta ja oppimisesta olivat enimmäkseen myönteisiä, mutta peruskoulun sukupuolen moninaisuuteen liittyvää opetusta ja kasvatusta pidettiin yksimielisesti erittäin puutteellisena. Kokemuksia sukupuolen moninaisuuteen ja sukupuolivähemmistöihin liittyvistä opetussisällöistä leimaa ennen kaikkea informaation puute. Osa haastateltavista oli saanut koulussa jonkin verran tietoa seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta, osa taas ei lainkaan, mutta kukaan ei ainakaan kokenut sukupuolivähemmistöihin liittyvää opetusta riittäväksi. Sikäli kun sukupuolivähemmistöt olivat lainkaan osa opetusta, niitä käsiteltiin ensisijaisesti yläkoulun terveystiedon tunnilla, eikä sukupuolen (tai seksuaalisuuden) moninaisuus ollut läsnä muissa opetussisällöissä tai oppimateriaalissa, tai missään alakoulun opetuksessa.

Keskustelu haastateltavien kanssa sukupuolivähemmistöjen roolista opetuksessa kääntyi usein keskusteluksi nimenomaan seksuaalivähemmistöistä, koska monien haastateltavien kouluissa seksuaalisuuden moninaisuudesta oli yleensä jonkinlainen maininta terveystiedon opetuksessa, kun taas sukupuolivähemmistöjä ei välttämättä käsitelty lainkaan.

M: "--ala-asteella niitä ei käsitelty ollenkaa, että sitä niinku mainittiin että joo on homoja ja lesboja ja that's it. Että meille ei sanottu niinku transhenkilöistä mitään--"

R: ”Ei oo puhuttu mitenkään pitkästi ja transsukupuolisuudesta ei oo puhuttu ja homous on mainittu parilla lauseella, et nii, homojakin on. Ja sit yläasteella, et ala-asteella sitä ei kyl oo pihaustakaan kuulunu mistään.”

Silloinkin, kun seksuaalivähemmistöt olivat osa opetussisältöä terveystiedossa, niitä käsiteltiin usein vain maininnan tasolla. Vaikka opettajan suhtautuminen vähemmistöihin oli täysin asiallinen ja periaatteessa hyväksyvä, opetuksesta sai sen vaikutelman, että sateenkaari-ihmisiä on kyllä olemassa, mutta ainoastaan, E:n sanoin, ”siellä jossain, että ei tässä luokassa”. Kuten R asian hyvin osuvasti ilmaisi, opetuksessa oli kyse ”hypoteettisista homoista”. Kun lähtökohtana oli cis-heteronormatiivinen oletus siitä, että kerrotaan vähemmistöjen olemassaolosta enemmistöön kuuluville, opetus enemmänkin vaikeutti kuin helpotti vähemmistönuoren oman identiteetin etsintää. A kuvasi tätä kirjallisessa kertomuksessaan näin:

A: ”--koulussani suhtauduttiin lgbt-ihmisiin ”ne”-asenteella, sillä eihän kukaan rakkaan eliittikouluni mallioppilaista olisi millään voinut olla ”sellainen, tiedäthän”. Tämä asenne syöpyi aivoihini ja vahingoitti sekä minua että myöhemmin elämäni ilmestyneitä sateenkaari-ihmisiä--”

Terveystiedon opetuksesta oli myös toisenlaisia kokemuksia. S kertoi yläkoulun terveystiedon opettajasta, jonka hän koki hyväksyvänä ja progressiivisena. Tämä opettaja pyysi oppilaitaan sulkemaan silmänsä ja halutessaan nostamaan kätensä, kun hän kysyi, ”kuka on hetero, kuka on homo, onko joku lesbo, onko joku biseksuaali.”

S: ”En muista että oliko sukupuolivähemmistöt tässä edustettuna, varmaan [oli] -- se sano just sitä, että prosentuaalisesti nää niinku tarkoittaa että tässä luokassakin yks tai kaks -- ja meidän koulussa on näin ja näin paljon, että se on ihan normaalia ja tavallista ja siinä ei oo mitään väärää.”

Opettaja paitsi puhui avoimesti ja hyväksyvästi seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä, myös tarjosi oppilaille mahdollisuuden ilmaista itse identiteettinsä turvallisessa ympäristössä – tosin S oli myös huolissaan siitä, miten opettaja saattoi olla varma, että kukaan ei kurkkinut.

Myös V:n kokemus terveystiedon opetuksesta yläkoulussa oli myönteinen.

V: ”--terveystiedon kirjassa puhuttiin sukupuolen moninaisuudesta tai puhuttiin transsukupuolisuudesta, ja näin, ja muutenkin niinkun seksuaalivähemmistöistä.”

V tulkitse, että myös sukupuolivähemmistöt olivat opetuksessa esillä, koska ilmapiiri koulussa yleisesti ottaen oli avoin ja myönteinen sateenkaari-ihmisiä kohtaan. Lisäksi V ainoana haastateltavista kertoi, että koulussa oli hänen lisäkseen muitakin tietävästi sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita.

V: ”--sen verran siellä oli kuiteski transihmisiä, että heti tulee mieleen kaksi tai kolme, et se oli silleen suht yleinen asia, että siellä sitä kohdeltiin ihan niinkun hyvin.”

Terveystiedon opetukseen liittyvien kokemusten kaksijakoisuus on merkki siitä, että opetuksen laatu on pitkälti riippuvainen koulun ilmapiiristä ja ennen kaikkea opettajan asenteista. Nekään opettajat, jotka opettivat ”hypoteettisista homoista” tuskin olivat pahantahtoisia, mutta heidän asennoitumistaan väritti (todennäköisesti tiedostamaton) oletus kaikkien oppilaiden cis-sukupuolisuudesta ja heteroseksuaalisuudesta. Tämä ei sinänsä ole mikään ihme, koska käsitys suomalaisesta peruskoulusta jo valmiiksi sukupuolineutraalina ja tasa-arvoisena on niin vahva, ettei sukupuolesta puhumista nähdä koulussa tarpeellisenä (Vuorikoski, 2003, s. 133, 142.). Samoin seksuaalisuutta pidetään asiana, jonka ei tulisi näkyä koulussa, (mt. s. 146) joten sen sivuuttaminen nopeasti ja hieman vaivaantuneesti terveystiedon tunnilla vaikuttaa luonnolliselta. Vaatii siis erityistä tiedostamista ja panostusta opettajalta järjestää laadukasta opetusta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä.

Oli terveystiedon opetus kuinka asiallista, informatiivista tai laadukasta hyvänsä, se ei kuitenkaan yksin ollut riittävää, jotta haastateltavat olisivat todella saaneet tarvitsemansa ymmärryksen sukupuolen moninaisuudesta. He olivat kaikki sitä mieltä, että heille olisi ollut hyötyä siitä, että he olisivat saaneet koulussa enemmän informaatiota ja ennen kaikkea, että sukupuolen moninaisuudesta olisi puhuttu jo paljon varhemmin.

M: ”Mitä aikasemmin lapset oppii näistä asioista niin sitä helpommin ne hyväksyy ne myös.”

Varhainen ymmärrys erilaisista sukupuolen ilmaisun tavoista olisi tärkeää paitsi sukupuolivähemmistöön kuuluville, myös kaikille muillekin lapsille. Jos sukupuoltaan normeista poiketen ilmaisevan lapsen vertaisilla ei ole valmiuksia ymmärtää epätyypillistä sukupuolikäyttäytymistä, se näyttäytyy helposti epänormaalina, mikä puolestaan asettaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat alttiiksi kiusaamiselle ja syrjinnälle.

Haastateltavat toivoivat myös, että sukupuolen moninaisuuteen liittyvä kasvatus olisi kokonaisvaltaisempaa ja sukupuolivähemmistöt olisivat edustettuna muussakin opetuksessa kuin pelkästään terveystiedon tunnilla.

R: ”Mun mielestä se pitäis tehdä paljon näkyvämmäks just kun lapsilla kuitenkin luetetaan tosi paljon juttuja, ja sitte vanhemmalla iällä siellä peruskoulun loppupäässä kirjoitetaan kaiken maailman asia-aineita, niin niissäkin ne matskut vois jotenkin haastaa ajattelemaan asioita jotenkin eri tavalla kun mitä yleensä. -- se on mun mielestä virheellistä aatella, et tää nyt kuuluu johonki terveystietoon tai biologiaan, vaan sen pitäis olla niinkun koko ajan läsnä siinä.”

Koulussa on yleensä hyvin vähän samaistumisen kohteita sukupuoltaan epätyypillisesti ilmaisevalle oppilaalle, joten olisi tärkeää, että tällaisia esimerkkejä olisi tarjolla edes koulussa luettavissa kirjoissa tai muussa vastaavassa oppimateriaalissa. Tämä on verrattain helppo ja yksinkertainen asia toteuttaa käytännössä, mutta sillä voi olla todella suuri merkitys oppilaalle, joka ehkä ensimmäistä kertaa kohtaa hahmon, johon samaistua. Esimerkiksi O kertoi pitkästi tavalla tai toisella androggyneistä videopelihahmoista, joihin oli lapsena samaistunut, ja toivoi, että myös koulussa olisi esimerkkejä tällaisesta vähemmän binäärisestä sukupuoli-ilmaisusta.

Vaikka sukupuolivähemmistöt tulivatkin ehkä mainituiksi terveystiedon tunnilla tai oppikirjassa, haastateltavat kokivat, että tiedon etsiminen asiasta oli hyvin pitkälti heidän omalla vastuullaan. Lyhytsanainen ja teoreettinen oppikirjateksti on vaikea osata yhdistää omaan kokemukseen.

R: ”--vaik se lukiskin just jossain oppikirjassa muutama lause, niin semmosesta on kauheen vaikee osata tunnistaa itteensä, et siitä pitäis avoimesti antaa tietoa enemmän, että joku vois ymmärtää että aa, ehkä tää koskee mua ja ehkä tää selittää asioita.”

S myös totesi, että vaikka hän oli terveystiedon opetuksen välityksellä tietoinen sukupuolivähemmistöjen olemassaolosta, hän olisi ehkä itsekkin osannut aktiivisemmin hakea tietoa näistä asioista, jos niistä olisi puhuttu enemmän.

Enemmistö haastateltavista koki, että informaation puutteesta seurasi heidän kouluaikaansa hämmennystä ja ahdistusta. Koulunkäyntiä väritti voimakas erilaisuuden kokemus, jolle ei ollut selitystä tai edes nimeä. Tietämättömyys sukupuolivähemmistöistä ja sukupuolen moninaisuudesta viivästytti haastateltavien identiteettiin liittyvää pohdintaa ja oman sukupuolikokemuksen ymmärtämistä.

R: ”--mä olisin varmaan tajunnu heti kun vaan joku olis sanonu. Kun mulle se... lukiossa se "ahaa" oli siinä, et kaikki ei oo miehiä tai naisia. Ja mä olin heti sillee futum, aivot räjähtää, et aa tää selittää kaiken. Ja mä luulen

et jos se vaan ois tullu se tieto jo aikasemmin... ja sit mun piti lukee se, niinku ite löytää se.”

Lisäksi tiedon löytyminen vasta peruskoulun loppupuolella tai sen jälkeen herätti kysymyksiä oman kokemuksen aitoudesta, koska ajatus sukupuolen moninaisuudesta oli siihen saakka ollut niin vieras.

E: ”Must tuntuu et se ois ollu tavallaan helpompaa, tai siihen ei olis liittyny niin paljon sitä sellasta kyseenalaistamista ja sitä ”onks tää kokemus niinku oikeesti aito ja validi”. -- Musta tuntuu et se olis ollu jotenki ehkä yksinkertasempaa, ja siis myös silleen se et, siin tapauksessa nyt oletettavasti et se ois myös ympäristön silmissä normaalimpaa ja siitä ei tarvis tapella niin paljon.”

Havaitsin myös, että ne haastateltavat, joiden sukupuoli-identiteetti oli selvästi ei-binäärinen, olivat voimakkaammin sitä mieltä, että varhaisesta sukupuolen moninaisuuteen liittyvästä kasvatuksesta olisi ollut hyötyä heidän oman identiteetinmuodostuksensa kannalta. S ja V, jotka ovat transmiehiä, olivat vähemmän jyrkkiä tässä kysymyksessä: S sanoi, ettei osaa arvioida, olisiko ymmärtänyt omaa sukupuoli-identiteettiään yhtään sen varhemmin vaikka tietoa olisikin ollut enemmän, ja V:n mielestä sukupuolivähemmistöistä puhuminen laajemmin ei ole välttämätöntä vielä alemmilla luokilla. On mahdollista, että tämä ilmiö liittyy nimenomaan siihen, kuinka hyvin oma identiteetti sopii binääriseen sukupuolijatteluun. Transmiehinä S ja V ovat tietysti mielessä siirtyneet binäärin toisesta päästä toiseen, kun taas muut haastateltavat sijoittuvat johonkin täysin tämän binäärin ulkopuolelle, ja siksi binäärinen sukupuolikäsitys koulussa on ollut heille erityisen hämmentävä ja ahdistava.

Sukupuolen moninaisuutta käsittelevä opetus koulussa on samalla tapaa näennäisen tasa-arvoista kuin koulun sukupuolikäsitys yleensä. Ainakin seksuaalivähemmistöt ja usein myös sukupuolivähemmistöt on mainittu sekä oppikirjoissa että opetuksessa, mutta se ei valitettavasti tarkoita, että näihin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat tulisivat hyväksytyiksi tai edes huomioiduiksi koulussa. Vähemmistöt ovat olemassa jossakin muualla ja oman luokan ja koulun oppilaat mielletään heteroseksuaalisiksi cis-pojiksi ja heteroseksuaalisiksi cis-tytöiksi. Tämä tekee sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat näkymättömiksi koulussa, ja merkittävästi vaikeuttaa heidän identiteetinsintäänsä, joka on usein muutenkin ahdistavaa ja vaikeaa.

V toi kuitenkin esiin, että koulu on lopulta vain yksi lapsen elämän osa-alue. Vaikka koulussa oltaisiin kuinka tietoisia sukupuolen moninaisuudesta, se ei välttämättä takaa oppilaan ymmärrystä asiasta, jos kotoa tuleva viesti on toisenlainen.

V: ”--ei se sitten jos koulussa opetetaan että voi olla jotain muutakin ja sitten menee kotiin jossa todetaan että ei voi, niin kyllä määhän ainakin siinä vaiheessa olisin enemmän uskonu mun vanhempia, kun sitä koulun opettajaa.”

Tämä on tärkeä huomio. Vaikka keskityn tarkastelemaan koulua, haastateltavien elämään ja identiteettiin ovat vaikuttaneet lukemattomat muutkin tekijät. Esimerkiksi O puhui melkein yhtä paljon itselleen merkittävistä videopeleistä kuin koulusta, ja M kertoi vastaavasti perheensä vaikutuksesta. Vaikka koulu ei siis suinkaan ole ainoa paikka, jossa lapset ja nuoret oppivat ja rakentavat identiteettiään, myös V oli silti sitä mieltä, että sukupuolen moninaisuus olisi silti hyvä ainakin mainita koulussa, jotta oppilaat olisivat tietoisia tämän ilmiön olemassaolosta, vaikkei se heidän elämäänsä koskisikaan.

Haastateltavat toivoivat ennen kaikkea, että heidän olemassaolonsa olisi tunnistettu koulussa kokonaisvaltaisesti, ei ainoastaan terveystiedon tunnilla, vaan normaalina ja luonnollisena osana kaikkea opetusta. O huomautti lisäksi, että cis-heteronormatiivisista stereotyyppioista on haittaa paitsi sukupuolivähemmistöille, myös kaikille muillekin, sillä ne rajoittavat kaikkien ihmisten sukupuolen ilmaisua.

6.2 Opettajat ja koulun muu henkilökunta

Erityisesti opettajilla, ja joissain tapauksissa myös muulla koulun henkilökunnalla, oli haastateltavien kertomuksissa suuri merkitys heidän koulukokemuksensa kannalta. Tältäkin osin sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa näyttäytyvät itse oppimista tärkeämpänä ja voimakkaammin koettuina osina koulunkäyntiä. Opettaja saattoi olla tuki, turva ja auttaja, esikuva ja joissain tapauksissa myös ystävä. Toisaalta jotkut opettajat olivat tietämättömiä, välinpitämättömiä ja muutamassa tapauksessa jopa suoranaisesti väkivaltaisia.

Haastateltavilla oli paljon myönteisiä kokemuksia peruskoulun opettajista. Esimerkiksi S kertoi pitäneensä kaikista yläkoulun opettajistaan, ja monilla haastateltavilla oli myös ollut erityisiä lempiopettajia. M:llä oli hyvin läheinen suhde yläkoulun kielenopettajan kanssa, joka auttoi häntä kestämään koulukiusaamista, ja myös tuki hänen epänormatiivista sukupuoli-ilmaisuaan.

M: "--silloinki kun mä sanoi sille että mä haluan laittaa jonneki kevätjuhlaan puvun takin niin se kysyi että minkävärisen krakan mä haluan ja se osti mulle sen krakan."

M kertoi tämän opettajan olleen hänelle koulussa eräänlainen esikuva, ja mainitsi käyvänsä edelleen ajoittain kyseisen opettajan kanssa kahvilla.

Samoin O:n kaikkein rakkain koulumuisto liittyi tilanteeseen, jossa opettaja oli auttanut häntä etsimään jotakin kadonnutta tavaraa:

O: "--sitä ei meinannu löytyä ja sitten se vähän huokas ja totesi että voi sitä vaimoa joka sut saa. Ja sehän sillä meinas sitä että... se heti kauhistui sitä mitä se sanoki, mutta mä ymmärsin sitä aika nopeesti sen että tää on mulle tosi ominainen piirre tää hajamielisyys, sille ei vaan voi mitään, ja silleen tulee aina ehkä tuottamaan jotain ongelmia, mutta siitä huolimatta mä oon kauheen silleen pidettävä kuitenkin -- "

O koki, että vaikka opettajan kommentti oli jälkeensä ajatellen hyvin heteronormatiivinen, opettaja kuitenkin näki ja tunnisti hänen ehkä vähemmän toivottavan piirteensä, hajamielisuuden, ja hyväksyi hänet siitä huolimatta varauksetta.

O: "--se on mun mielestä monessa suhteessa silleen semmonen absoluuttinen, tämmönen, läheisyyttä se että sä pystyt näkemään toisen semmotteet haittapuolel täysin, mutta silti täysin pitämään ja näkemään silleen pidettävänä, ja tälleen rakkauden arvosina."

Opettajalta saatu hyväksyntä oli haastateltavien kokemuksissa tärkeää. Koska monilla heistä oli vaikeuksia kokea yhteenkuuluvuutta vertaisten kanssa tai saada heiltä hyväksyntää, läheiset suhteet opettajien kanssa korostuivat.

M: "-- koska mulla ei ollut kavereita, niin mä olin enemmän opettajien kaa että mä olin justissa opettajien lellikki -- "

R muisti elävästi koulusta äidinkielenopettajan sijaisen, joka oli ilmaissut sukupuoltaan eri tavalla kuin muut opettajat.

R: "--se oli mies, sit se kuitenkin... sillä oli pitkät hiukset ja sellasia jänniä vaatteita ja kaikkee--"

Tämä kokemus oli R:lle merkittävä ja mieleenpainuva, koska kaikki muut koulun opettajat olivat hänen omien sanojensa mukaan "tosi perinteisissä rooleissa", ja tämä sijainen tarjosi ikään kuin mallin tai esimerkin siitä, että sukupuolta on mahdollista ilmaista myös toisin. Vaikka esimerkiksi E ja M kertoivat opettajista, jotka olivat olleet heille esikuvia, koulu ei enimmäkseen tarjonnut haastateltaville samaistumisen kohteita opetus-

henkilökunnassa. R pohti, että monipuolisempi sukupuolen ilmaisu myös opettajakunnan keskuudessa voisi olla hyvin merkittävää oppilaille.

R: "--jos ite tulee kauheen sillai perinteisten roolien perheestä, niin totta kai se avartaa maailmaa, jos koulussa ois niinku aikuisia jotka ei ookaan ehkä niin stereotyyppisia, -- et sitä pidettäis opettajilleki sopivana rikkoa sukupuolistereotyyppioita, mä luulen et se voisi olla tosi monelle iso vaikutus. -- jos siellä on joku joka on yhtään erilainen, niin se voi olla tosi ratkaiseva juttu, et jollakulla on siellä vähän sellanen hyväksytympi olo, tai oivaltaa jotain, et hei, noinkin voi tehdä, ehkä mäkin haluan olla tollanen."

Vaikka kaikilla haasteltavilla oli kokemuksia hyvistä opettajista, jotka saattoivat olla heille hyvinkin läheisiä, rivien välistä on luettavissa myös se, etteivät he kuitenkaan saaneet koulun aikuisilta kaikkea tarvitsemaansa. Viesti, jonka haastateltavat halusivat lähettää suomalaisille peruskoulun opettajille, tiivistyy hyvin M:n sanoin: "informoikaa itseänne ja olkaa avomielisempiä". Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että opettajien pitäisi olla itse tietoisempia sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä kysymyksistä, sekä pyrkiä kuuntelemaan oppilaita ja kohtaamaan heidät yksilöinä. Tästä toiveesta voi tulkita, että haastateltavat kokivat opettajakunnan yleisesti olleen huonosti informoitu sukupuolen moninaisuudesta, ja kohdelleen heitä osana oletetun sukupuolensa mukaista ryhmää heidän yksilöllisyytensä huomioimisen sijaan. Ne opettajat, joista haastateltavat erityisesti pitivät, olivat nimenomaan sellaisia, jotka kohtelivat heitä yksilöinä ja ihmisinä.

M: "--se otti kaikki vastaan ja se katto oikeesti jokasta meistä ihmisinä eikä niinku sellasina oppilaina, jotka vielä jaotellaan tyttöihin ja poikiin."

Koulut eivät välttämättä osaa vastata sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan tarpeisiin silloinkaan, kun oppilaaseen suhtaudutaan hyväksyvästi ja hyväntahtoisesti. V kertoi, että vaikka hänen ulostulemisensa transmiehenä otettiin yläasteella hyvin vastaan sekä vertaisten että koulun taholta, hänen sukupuolensa huomioitiin vain nimellisesti – kirjaimellisesti.

V: "--kun mä nimeni vaihdoin sillon kasin ja ysin välisel kesäl, niin se otettiin vastaan ihan hyvin. Mutta sit mut silti luokiteltiin tytöks, -- ja et jos puhuttiin meidän luokan pojista, joita oli se kaksi cis-poikaa, niin mua ei koskaan laskettu siihen mukaan -- Että kutsutaan V:ks, mut sit ollaan silleen olet silti tyttö, et ei se nimi oo se pointti. Se oli vähän ärsyttävää, et mielummin mä olisin ollu mun syntymänimellä siellä poikien puolella kun sit-

ten että käytetään sitä nimeä mitä mä haluaisin, mutta luokitellaan tytöks, että se oli vähän outo.”

V joutui myös edelleen tyttöjen liikuntaryhmään, ja kun hän vaati, että häntä kohdellaan poikana, koulun vastaus oli että kyllähän he kohtelevatkin, koska käyttävät hänen valitsemaansa nimeä.

Haastateltavien positiivisista opettajakokemuksista välittyy kuva siitä, että heidän odotuksensa koulua kohtaan ja kriteerinsä opettajasta pitämiseen ovat mahdollisesti olleet melko väljät, juuri siksi että he niin harvoin tulivat koulussa kohdatuiksi ihmisinä. Jos oppilas on muutoin koulussa täysin näkymätön, voi hyvinkin pieni ele tuntua hyvin merkittävältä. Se, että joku ylipäättään ottaa jollain tavalla huomioon, on suuri asia sellaiselle oppilaalle, joka ei normaalioloissa tule koulussa kuulluksi eikä nähdyksi, ja joka on vertaisryhmissäkin jonkinlainen hylkiö.

Ne opettajat, joista haastateltavat eivät pitäneet, olivat yleensä joko yksinkertaisesti huonoja opettamaan, tai sitten haastateltavat kokivat opettajan odottavan tai vaativan heiltä jotakin mitä he eivät osanneet olla tai tehdä. Useampi näistä opettajista oli liikunnanopettajia, mikä liittyy siihen, että oppilaisiin kohdistuvat odotukset ovat liikuntatunneilla moniin muihin oppiaineisiin verrattuna korostuneen sukupuolittuneita. S kertoi opettajasta, joka odotti tytöiksi mielletyltä oppilasryhmältä feminiinisyyttä:

S: ”Ala-asteen liikunnanope oli aika jotenki vaan inhottava, siis mä en tiä, se hoiti hommansa, mutta oli se tosi jotenkin... siis en mä tiä, ikävä. Se aina pakotti meidät kaunoluistelemaan vaikka kukaan ei halunnu kaunoluistella. Hän oli sitä mieltä, hän tekee meistä hänen enkeleitään.”

Opettaja ei ollut kiinnostunut siitä, mitä oppilaat olisivat halunneet tehdä luistelutunnilla, vaan suhtautui heihin yksilöiden tai ihmisten sijaan tyttöinä, joiden kuuluu kaunoluistella.

Koska opettajilla on suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä verrattain vapaat kädet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, on vaikeaa taata, ettei opettaja välitä oppilaille omia ennakkoluulojaan. Näin kävi E:n koulussa, jossa lestadiolaistaustainen opettaja ei epäröinyt tuoda luokassa esille konservatiivisia, toisinaan avoimen homofobisia näkemyksiään.

E: ”--mä en ees muista enää mikä konteksti oli, mut jossain missä se vertas seksuaalivähemmistöön niinku kuulumista jollain tapaa murhaan? Hengessä silleen että ”joo että kyllähän minä lähimmäistäni rakastaisin vaikka se tappaisi jonkun, mutta en minä silti sitä hyväksyisi”--”

Paitsi, että tällainen käyttäytyminen opettajan taholta voi olla syvästi haavoittavaa vähemmistönuorelle, se myös viestittää muille oppilaille, että cis-heteronormista poikkeaminen on väärin ja että seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä on sallittua tai jopa toivottua puhua negatiiviseen ja tuomitsevaan sävyyn.

V:llä oli poikkeuksellisen rankka kokemus luokanopettajasta, joka aktiivisesti kiusasi oppilaitaan. Opettaja haukkui oppilaita sekä persoonallisuuden että ulkonäön perusteella, kohteli heitä epäoikeudenmukaisesti ja otti V:n silmätikukseen. Tilanne oli niin paha, että lähes puolet kyseisen opettajan oppilaista olisivat halunneet vaihtaa luokkaa. Valitettavasti kyseisen koulun rehtori ei ollut valmis ryhtymään tarvittaviin toimenpiteisiin, jotta tämän opettajan käytös olisi saatu kuriin. V oli vakuuttunut, että rehtori toimi näin ennen kaikkea suojellakseen omaa imagoaan ja asemaansa. V ei saanut kyseisessä koulussa apua myöskään kouluterveydenhuollosta.

V: ”--nelosluokalla, mulla oli oikeesti todella paha vaihe, et mä ajattelin itsemurhaa silloin, niin sitten kun mä menin terveystarkastukseen sinä vuonna, niin mä tyyliin itkin silmäni päästä siellä että antakaa mulle apua, että mä en tiedä jos mä elän enää paria kuukautta, niin sitten sen terveydenhoitajan reaktio oli että sä voit sitten vitosluokalla mennä kuraattorille. -- niin sitten mä menin sinne kuraattorille niin ei sielkään niinkun tehty mitään. -- mietittiin että pitäiskö tässä nyt tehdä jotain lähetettä jonnekin kun vakavan masennuksen kriteerit täytyy kyllä täällä, mutta ei sitä lähetettä koskaan tehty.”

V:n kokemukset alakoulusta ovat karu esimerkki siitä, kuinka täydellisesti koulun aikuiset voivat epäonnistua lapsen hyvinvoinnista huolehtimisesta, jos oppilaita ei kuunnella ja opettajan työsuhte asetetaan lapsen edun edelle.

Vaikka opettajilla on mahdollisuus merkittävästi vaikuttaa oppilaittensa koulukokemuksiin, heidänkään valtansa ei ole rajatonta. Haastatteluista kävi selvästi ilmi, että koulujen henkilökunnilla ei ollut riittäviä välineitä puuttua asianmukaisesti sellaisiin tilanteisiin, jossa oppilaan hyvinvointi koulussa oli vaakalaudalla. Ne haastateltavista, joita kiusattiin koulussa, kertoivat joko, että kiusaamiseen ei juuri puututtu, tai että puuttuminen oli tehotonta tai pahimmassa tapauksessa ainoastaan pahensi tilannetta. Useat haastateltavista sanoivat, että opettajien olisi ollut vaikea auttaa heitä, koska ulkopuolelle jättämiseen on niin vaikeaa puuttua.

Opettajilla, ja tietyissä tapauksissa myös rehtoreilla, terveydenhoitajilla, koulukuraattoreilla jne., oli keskeinen rooli siinä, kuinka tervetulleeksi ja hyväksytyksi haastateltavat

tunsivat itsensä koulussa. Myönteiset ja läheiset suhteet opettajien kanssa auttoivat osaltaan kompensoimaan sitä erilaisuutta ja yksinäisyyttä, jota monet haastateltavat kokivat vertaisten keskuudessa. Tämä on linjassa aiemman yhdysvaltalaisen tutkimuksen kanssa, jossa on todettu, että yksikin tukeva aikuinen koulussa parantaa sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan koulukokemusta merkittävästi (McGuire ym., 2010, s. 1184). Toisaalta opettajalla on myös valta tehdä oppilaan elämästä koulussa täysin sietämätöntä, kuten V:n kokemukset valitettavasti osoittavat. Oli opettajan suhtautuminen oppilaisiinsa mikä hyvänsä, haastateltavien kokemusten perusteella on joka tapauksessa ilmeistä, että koulujen henkilökunnalla ei yleensä ole riittävästi informaatioita tai ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta.

6.3 Sukupuolittuneisuus koulussa

Suomalaisen peruskoulun sukupuolittuneisuus kävi ilmi monin tavoin haastateltavien kokemuksissa. Osa sukupuolittuneisuudesta oli hyvinkin konkreettista ja näkyvää, esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilliset liikuntaryhmät ja koulujen wc-tilat ja pukuhuoneet. Formaaleiden rakenteiden lisäksi haastateltavat olivat kokeneet sukupuolittamista myös hienovaraisemmilla ja implisiittisemmilla tavoilla: tyttöihin ja poikiin kohdistui koulussa erilaisia vaatimuksia ja odotuksia. Tällaisia normeja ja rooleja voidaan pitää osana piilo-opetussuunnitelman kirjoittamattomia sääntöjä.

Suuren osan koulun sukupuolittuneista käytännöistä on osoitettu liittyvän piilo-opetussuunnitelmaan, eli sukupuolittaminen ei tapahdu tietoisesti tai suunnitelmallisesti, vaan se liittyy oppilaisiin kohdistettaviin normeihin, rooleihin ja odotuksiin (ks. esim. Antikainen ym., 2013). Haastateltavien oli selvästi vaikeampi kuvata yksityiskohtaisesti tällaista implisiittistä sukupuolittamista, varmaankin juuri siksi, että se on hyvin hienovarainen ja huomaamatonta, joten yksittäisiä sukupuolen säätelyn mekanismeja on hankala tunnistaa ja nimetä. Haastateltavien kertomuksista kumpuaa silti selvä epämukavuuden tunne suhteessa siihen, minkälaista sukupuolikäyttäytymistä heiltä odotettiin koulussa.

Varmaankin näkyvin tapa, jolla lapset jaotellaan sukupuolen mukaan koulussa, on jako tyttöjen ja poikien liikuntaryhmiin. Osalla haastateltavista oli ollut sekaryhmät koko alakoulun ajan tai osan siitä, mutta kaikilla viimeistään yläkoulussa liikuntaryhmät oli jaettu sukupuolen perusteella, paitsi R:n koulussa, joka oli niin pieni, että oppilaita ei riittänyt useampaan liikuntaryhmään. Haastateltavilla oli erilaisia mielipiteitä siitä, olivatko sukupuolitetut liikuntaryhmät varsinaisesti huono asia. Esimerkiksi S sanoi, ettei näe mi-

tään varsinaista syytä liikuntatuntien sukupuolittamiselle, koska ”ollaanhan sitä muillakin tunneilla yhdessä”, kun taas V oli sitä mieltä, että sukupuolen mukaan jaetut ryhmät eivät välttämättä lähtökohtaisesti ole huono asia.

Haastateltavat olivat kuitenkin hyvin yksimielisiä siitä, että oli liikuntaryhmät jaettu sukupuolen perusteella tai ei, kaikkien oppilaiden tulisi ehdottomasti sukupuoleen katsomatta tehdä samoja asioita koululiikunnassa.

V: ”--jakakaa vaan vaikka sukupuolen perusteella, ihan sama, mutta se että kaikkien pitää tehdä samaa asiaa riippumatta siitä sukupuolesta--”

Näin ei kuitenkaan ollut tapahtunut heidän kouluissaan, vaan tyttöjen ja poikien ryhmillä oli teetetty usein aivan eri lajeja. Tämä korostui erityisesti talviurheilussa, josta lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että pojat olivat pelanneet jääkiekkoa, kun taas tytöillä oli ollut kaunoluistelua, ja jos he olivat pelanneet jääpelejä, pelinä oli ollut ringette tai jääpallo, ei koskaan jääkiekko. Jopa R:n koulussa, jossa oli yläasteellakin sekaryhmät liikunnassa, talvisin tytöt olivat pelanneet ringetteä ja pojat jääkiekkoa. Ainakin V tulkitsi tämän johtuneen siitä, että tyttöjä ei voinut päästää pelaamaan jääkiekkoa ”ettei nyt vaan sitten mitään sattuisi”. Poikien siis oletettiin olevan liikuntatunneilla rajumpia, ei heiltä kielletty pelaamasta kovaa samalla tavalla kuin tyttöjä kiellettiin.

R: ”--selkeesti kohdistu erilaiset odotukset tyttöihin ja poikiin, et poikien odotettiin tykkäävän semmosista rajuista lajeista, niinku jostain sähköstä ja kaikest semmosesta riehumisesta.”

S: ”Osaan määki pelata silleen että tulee kyynerpäitä nenään koripallossa. Siis ihan vahingossa. Mä oon ollu vähän semmonen kanssa hökeltäjä. Sattuu ja tapahtuu. Sitte mulle valitettiin siitä ja mä oon että kattokaa miten noi jätkät tuolla pelaa. Siinä tulee kyynerpäitä naamaan jatkuvasti, että mikä tässä on nyt se juttu.”

Paitsi, että haastateltavien mielestä eri lajien tekeminen sukupuolen perusteella oli periaatteellisella tasolla väärin, suurinta osaa heistä myös selvästi ärsytti se, etteivät he päässeet kokeilemaan ns. vastakkaisen sukupuolen lajeja, jotka he kokivat mielekkäämpinä kuin se, mitä heidät oli laitettu tekemään.

O: ”- mua on aina ärsyttänyt se että on koko ajan ollu, etenkin jalkapalloa mä oon vihannu suunnattomasti, ja mä olin aina vähän kateellinen siitä että siellä, etenki yläasteella kun meillä oli semmonen iso sali siellä, joka jako sen tyttöjen ja poikien tilan, niin sieltä toiselta puolelta kuulu semmonen rytmimusiikki kun ne teki siellä jotain paljon mielekkäämmän kuulosta ja näköstä ja meidän täytyy tehdä jotain, no jalkapallo se yleensä oli.”

M: "--mua ainaki ärsytti niin paljon kun pojilla oli niin paljon enemmän pallopelejä kun mitä tyttöillä, niinku tytöt joutu tekkeen -- suurimmalti osalti vaan jotain hippaleikkejä -- siis mää muistan ainaki hulavanteet tosi vahvasti ala-asteelta ja ne ärsytti mua niin paljon kun samalla pojat oli pelaamassa isommassa salissa sählyä."

Näissä kokemuksissa näkyy se, että nekin haastateltavat, joiden sukupuoli on tavalla tai toisella ei-binäärinen, tunsivat koulussa vetoa nimenomaan sellaisiin asioihin, joiden katsottiin kuuluvan ns. vastakkaiselle sukupuolelle. Tämä lienee ollut ikään kuin vastarinnan keino tilanteessa, jossa oli tullut asetetuksi sukupuolikategoriaan, joka tuntui väärältä.

Liikuntatuntien yhteydessä käytettäviä pukuhuoneita kukaan haastateltavista ei kokenut ahdistavana ensisijaisesti sukupuolen tai sukupuolittamisen takia. M ja R kuvasivat pukuhuoneita ja niissä vaatteiden vaihtamista ikävinä, mutta eivät välttämättä yhdistäneet sitä sukupuoleensa.

M: "--ne tilat oli kyllä aika karut, että ei siellä kukkaan ois ees halunnu vaihtaa vaatteita, kun meillä oli sellanen homekoulu--"

R: "--pukuhuoneet oli ylipäätään epämiellyttäviä, ne nyt on toki aika monelle teini-ikäiselle ihan sukupuoli-identiteetistä riippumatta, -- niin en osaa sit sanoo et onks siinä vaikuttanu vai ei."

On varsin luonnollista, että haastateltavista suurin osa ei kouluaikanaan erityisesti kiinnittänyt huomiota oppilaiden jaotteluun tyttöjen ja poikien pukuhuoneisiin, koska binäärinen sukupuolikäsitys on niin itsestään selvä osa koulun käytäntöjä, että harva oppilas osaa sitä itsenäisesti kyseenalaistaa. Lisäksi on syytä ottaa huomioon, että haastateltavista ainoastaan V oli selkeästi tietoinen omasta sukupuoli-identiteetistään jo peruskouluaikana. V:tä ei haitannut vaihtaa vaatteita tyttöjen pukuhuoneessa ulos tulemisen jälkeenkään, koska luokkatoverit olivat siinä vaiheessa jo hyvin tuttuja ja yhteishenki oli hyvä. Hän toivoi silti, että hänet olisi siirretty ulos tulemisen myötä poikien liikuntaryhmään. V:n kommentista näkyy, miten matalat hänen odotuksensa olivat suhteessa siihen, miten häntä koulussa kohdeltiin. Hänellä oli niin karuja kokemuksia siitä, mitä koulu voi olla, että niiden rinnalla väärään pukuhuoneeseen pakottaminen tuntui melko harmittomalta, kun vertaiset kerran suhtautuivat siihen hyväksyvästi.

V: "--ei se ollu niin ahdistavaa siks koska sit kuiteski se luokka oli tosi semmonen hyväksyvä, ja tiedosti sen että vaikka minä olen täällä tyttöjen pukkarissa, niin en minä silti ole tyttö, että... ei se kivaa ollu mut kyl sen kuiteski silleen sieti."

Pukuhuoneet ja niiden sukupuolittaminen on varmaankin keskeisempi kysymys juuri niissä tapauksissa, joissa oppilaan kuuluminen sukupuolivähemmistöön on koulun tiedossa, tai jos lapsen sukupuoli-identiteetti on ei-binäärinen. Tästä en kuitenkaan saanut tämän aineiston perusteella tarkempaa käsitystä.

Toinen rakenteellinen sukupuolittamisen paikka on käsityöaineet. Tekstiilikäsityö ja tekninen työ ovat olleet sukupuolitettuja siitä lähtien kun niitä on koulussa ryhdytty opettamaan. 2000-luvulla ei ehkä enää opeteta tekstiilityötä eksklusiivisesti tytöille ja teknistä työtä pojille, mutta monissa kouluissa oppilaat saavat tietyn kokeilujakson jälkeen valita, kumpaa haluavat jatkaa. Näiden oppiaineiden sukupuolittuneet konnotaatiot ovat kuitenkin edelleen niin vahvat, että vapaus valita käytännössä tarkoitti kaikkien niiden haastateltavien kohdalla, joiden kouluissa näin toimittiin, että tytöt valitsivat tekstiilikäsityön ja pojat teknisen työn. Tämä on jälleen yksi erinomainen esimerkki siitä, miten koulun rakenteet ovat näennäisen tasa-arvoisia mutta implisiittisesti normatiivisia: sukupuolinormeista poikkeavan ryhmän valitsemista ei ollut mitenkään kielletty, eikä siihen varsinaisesti suhtauduttu negatiivisesti, mutta normien mukaista valintaa pidettiin yleensä täysin itsestään selvänä.

M: "--että opettajat sano kaikille tytöille että tehän tuutte tekstiiliin, mutta siinä sai valita teknisen, jos niinku älys valita--"

Lähes kaikki haastateltavat, jotka olivat saaneet valita käsityöryhmän, olivat valinneet oletetulle sukupuolelleen päinvastaisen vaihtoehdon, ja moni oli ollut lähes ainoa oletetun sukupuolensa edustaja käsityöryhmässä.

E: "--et siel puukässässä oli yks mun kaveri joka oli tyttö, sentään, mutta että silleen that's it."

S: "--mä olin seiskalle asti ainoa tyttö siellä porukassa. Sillon seiskalla oli pari muutaki, jotka sinne tuli sitte. Meitä oli sillon kolme."

Useat haastateltavista muistivat sukupuolittamista myös liittyen terveystiedon opetukseen. Siinä vaiheessa, kun terveystiedossa ryhdyttiin puhumaan murrosiästä ja seksuaalikasvatuksesta, oppilaat jaettiin usein kahteen ryhmään siten, että tytöille ja pojille opetettiin nämä asiat erikseen.

E: "--siel just jossain murrosiän kynnyksellä oli tää joku silleen se että pojat meni omaan ryhmään ja tytöt meni omaan ja sit sai kirjottaa anonyymejä kysymyksiä terkkarille, silleen jos on jotain murrosiässä pohdituttavaa ja sit ne myös käytiin täysin silleen separatistisesti."

Lähtökohtana terveystiedon opetuksessa oli usein ilmeisesti se, että tytöillä ja pojilla on erilaiset tarpeet sen suhteen, mitä heidän tulee oppia murrosiästä ja seksuaalitervey-

destä. Tässä korostuu cis-heteronormatiivinen ajatus sukupuolten vastakkaisuudesta. S:n koulussa pyrittiin sen sijaan siihen, että tytöt ymmärtävät myös ns. poikien asiat, ja päinvastoin:

S: "--poikien piti vastata tämmösiin tyttöihin liittyviin asioihin, tyttöjen piti vastata poikiin liittyvistä asioista. Osottaa että ymmärtää."

Tämäkin lähetysmistapa on kuitenkin cis-heteronormatiivinen, koska opetuksessa tehtiin aivan selväksi, että oppilaat jakautuvat tyttöihin ja poikiin, jotka ovat keskenään erilaisia.

Aiemman tutkimuksen perusteella odotin, että haastateltavilla olisi ollut kokemuksia koulun wc-tiloihin liittyen, mutta hyvin harvalla oli niistä mitään erityistä muistikuvaa. Tätä saattaa selittää se, että useimpien haastateltavien kouluissa oli ollut yksittäiset vessat eikä isompia tyttöjen ja poikien vessoja. Lehtonen on vastaavasti todennut tutkimuksessaan, että oppilailla, joiden kouluissa oli yksittäiset vessat, ei ollut juuri wc-tiloihin liittyviä muistoja, sen paremmin positiivisia kuin negatiivisiakaan (Lehtonen, 2003, s. 221-222). Haastateltavistani useat mainitsivat kyllä, että vaikka vessat olivat yksittäisiä, ne oli silti sukupuolitettu tyttöjen ja poikien vessoihin, ja näitä oveen maalattuja symboleja myös noudatettiin.

LV: "Oliks se muuten sit silleen että kaikki tytöt käytti vain ja ainoastaan niitä tyttöjen koppeja?"

R: "Totta kai."

LV: "Siitä huolimatta että poikien kopit oli varmaan yleensä paljon enemmän vapaana."

R: "Joo. Mut ne oli vahvoja ne kirjaimet niissä ovissa."

E mainitsi itse käyttäneensä myös poikien koppeja, mutta kertoi että siitä seurasi usein huutelua muilta oppilailta.

Eräs mielenkiintoinen yksityiskohta sukupuolen perusteella ryhmittelyyn oli se, että sukupuolittaminen vaikuttaa olevan vähemmän voimakasta pienissä kouluissa. Osittain kyseessä saattaa olla käytännön asiat, kuten R:n koulussa, jossa liikuntaryhmät olivat kaikille yhteisiä, koska oppilaita oli ylipäätään niin vähän. Toisaalta voidaan myös ajatella, että pienemmässä koulussa, jossa on vähemmän oppilaita ja pienemmät ryhmäkoot, on opettajien myös helpompi huomioida oppilaansa yksilöinä, eikä tarve ryhmitellä oppilaita sukupuolen tai minkään muunkaan perusteella ole yhtä suuri. Joka tapauksessa kaikki pienestä koulusta suurempaan vaihtaneet haastateltavat sanoivat, että suuremmassa koulussa ilmapiiri oli voimakkaammin sukupuolittunut. Myös A kertoi kir-

jallisessa vastauksessaan, miten vaihtaessaan alkuopetuksen jälkeen suurempaan kouluun hän huomasi heti koulun kulttuurin sukupuolittuneisuuden.

A: ”Ensimmäisenä silmään taisi pistää se, että koulun naistenvessojen seinät oli maalattu kirkkaan punaisiksi ja miestenvessat taas sinisiksi. Että ei sitten kukaan vahingossakaan päätyisi väärään vessaan, tai jotain.”

A:n kokemuksessa koulun wc-tilat toimivat siis eräänlaisena symbolina erottelulle tyttöjen ja poikien välillä.

Koulussa tarjolla olevat sukupuoliroolit ja sukupuolen ilmaisun tavat ovat haastateltavien kertomuksissa pitkälti hyvin cis-heteronormatiiviset. Osa haastateltavista osasi sanoa tämän melko suoraan, kuten esimerkiksi E:

E: ”--se on jotenkin hyvin yksioikosesti ollu silleen sellasta tavallaan tosi perinteistä. Et joo et on jotain ehkä homoja jossain mut ei ainakaan tässä luokassa ja silleen, semmonen tosi vahva tyttö-poika-jaottelu. -- tosi vahvasti, ja just sellasessa tavallaan heteroseksuaalisuuden kontekstissa, että on nämä kaks sukupuolta ja sit niinku et miten tytöt ja pojat vaikka suhteutuu toisiinsa ja sit tavallaan et niinku tuntuu et sellasia eroja niinku korostettiin ja ehkä vahvistettiin.”

Toisissa haastatteluissa sukupuoliroolien normatiivisuus kävi ilmi enemmän rivien välisistä, erityisesti liittyen siihen, miten voimakkaasti haastateltavat kokivat itsensä koulussa ulkopuolisiksi ja eri- tai vääränlaisiksi. Normatiivisten sukupuoliroolien noudattamista odotettiin monen haastateltavan muistoissa myös kodin ja perheen taholta. Esimerkiksi M:n äiti vastusti ankarasti sitä, että hänen ”tyttärensä” olisi saanut leikata hiuksensa lyhyeksi; O:n veli oli sitä mieltä, että pojan ei sopinut pelata videopeliä naishahmolla; ja T kertoi kirjallisessa vastauksessaan, että vanhemmat ja varsinkin äiti odottivat hänen olevan tyttömäisempi ja muodostavan kaverisuhteita toisten tyttöjen kanssa.

R nosti esiin, että koulun sukupuolitetuilla odotuksilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia paitsi identiteetin, myös osaamisen kannalta, joista lienee haittaa erityisesti transsukupuolisille oppilaille.

R: ”--semmonen ajatus, mikä mulla niinku ystävien kautta on tullu, jotka on siis transnaisia, niin selkeesti niiden – anekdoottejahan ne on, mutta siis et kuulee sen että selkeesti poikiin tavallaan, oletettuihin poikiin, siellä kouluvaiheessa, kohdistuu tosi erilaiset odotukset ja eri standardit kun tyttöihin--”

Koska tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaisia asioita koulussa, he myös oppivat koulussa eri asioita, jotka kehittävät erilaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Kuten R:kin mainitsi, ty-

töiltä odotetaan usein esimerkiksi siistimpää käsialaa kuin pojilta. Jos poikana kasvatettu päätyykin aikuisena elämään naisena, häneellä on selvästi erilaiset lähtökohdat kuin sellaisilla naisilla, jotka on lapsena mielletty tytöiksi, ja päinvastoin.

R: "-- onhan se tosi ikävää, jos aikuisella iällä tajuaa, et niin, tää sukupuoli-
lijuttu olikin nyt vähän niinku toisin päin mulle, nii sit on kuitenkin koulussa
tavallaan kasvatettu tälleen... jos mä oisin jo lapsena ollut jotekin identifi-
oitumassa eri sukupuoleen, niin mut ois varmaan kasvatettu ihan eri ta-
valla ja mä oisin varmaan oppinu paljon enemmän kaikkee --"

6.4 Erilaisuuden kokemus

Enemmän kuin mikään muu, haastateltavien muistoja peruskoulusta yhdisti jonkinlainen erilaisuuden kokemus, joka yleensä liittyi tavalla tai toisella sukupuoleen, sukupuolikokemukseen tai sukupuoli-ilmaisuun. Useimmilla heistä oli ollut hyvin pienestä asti voimakas kokemus siitä, että oma sukupuoli ei ollut heille itsestään selvä, tai että he tekivät sukupuolta jotenkin eri tavalla kuin muut ihmiset.

M: "Varhaisimmat muistot siitä kun mä alkoin niinku oikeesti epäileen niin on niinku sieltä seittämänvuotiaan perukoilta, että silloin mä huomasin olevani niinku silleen poikamaisempi, niin sen ajan termeillä. -- muut tytöt oli just sellasia, leikki nukeilla ja piti meikkiä ja vastaavaa, ja mä en niinku kattonu itteäni sopivaksi yhtään siihe, että mä niinku näkin itteni peilistä niin erilaisena kun ne."

O: "Varmaan ensimmäinen kerta mä luulisin aika tarkalleen mä olin viisvuotias, ja siinä vaiheessa yleensähän jo on aika selvä tämmönen sukupuoli-identiteetti, mutta mä muistan silleen -- mä aloin miettimään että minkä sukupuolinen mä tahdon olla."

Erilaisuus ei itsessään ole hyvä tai huono asia, mutta monien haastateltavien kokemuksissa sillä oli negatiivisia seurauksia. Suurimmalla osalla haasteltavista ei ollut koko peruskoulun aikana riittävästi informaatiota sukupuolen moninaisuudesta, jotta heillä olisi ollut mahdollisuus määritellä tai nimetä oma sukupuolikokemuksensa. Tunne erilaisuudesta on hämmentävä ja turhauttava, kun ei ole mahdollisuutta ymmärtää, mihin se liittyy tai mikä sen aiheuttaa.

O: "Että ne on ollu semmosia asioista mistä mua on heti alkanu vaivaamaan se että mä en oo ymmärtäny mikä mua siinä ärsyttää -- mä koin sen jotenkin ylitsepääsemättömän turhauttavaks, että puhuttiin silleen, että suoraan jaettiin ihmisiä, etenkin sen takia että mulla on niin paljon ka-

vereita, jotka oli silleen jotenkin tälleen, jotka sit erotettiin musta kauheen helposti silleen että nää on tyttöjä ja nää on poikia.”

Kun omalle kokemukselle ei ole nimeä, eikä sen kuvaamiseen ole sanoja, jäljelle jää ainoastaan tieto siitä että ei ole eikä voi olla samanlainen kuin muut. Itsensä näkemisestä erilaisena seuraa helposti se, että kokee olevansa ulkopuolinen ja jotenkin vääräinen.

Erilaisuuden ja ulkopuolisuuden tunne liittyi ennen kaikkea vertaisryhmiin. Lähes kaikki haastateltavista mainitsivat jollain tapaa, että eivät koskaan täysin sopineet joukkoon koulussa.

S: ”Se oli semmonen ihan ookoo porukka, mutta ei semmonen sydänporukka -- mä en ikinä kokenut ihan täysin kuuluvani siihen, jotenki tuntu että ei ihan kaikki natsaa.”

T: ”Yleensä tyttöporukassa liikkuminen tuntui oudolta, aivan kuin olisin ollut jotenkin ulkopuolinen; kuvailinkin tunnetta usein niin, että tuntui, kuin kaikki olisimme jollakin rajatulla alueella, ja itse seisoin aivan rajatun alueen reunalla, hieman sen ulkopuolella.”

Ulkopuolisuuttaan haastateltavat selittivät sillä, että he eivät olleet tai eivät osanneet olla kiinnostuneita ”oikeista” asioista, jotta samaa oletettua sukupuolta edustavat vertaiset olisivat hyväksyneet heidät osaksi porukkaa.

R: ”--tavallaan myös siihen että mä en siellä kuulannu poikien perään, ja mä pukeuduin väärin ja mä en meikannu ja mä en ollu kiinnostunu oikeista asioista.”

S: ”Ehkä se oli se oma oleminenkin vaa sitte, kun ei ihan niinko oikeesti istunu porukkaan, eikä kiinnostanu samat asiat mistä muut saman ikäiset tytöt olivat kiinnostuneita.”

Vaikuttaa siltä, että monet haastateltavat ainakin implisiittisesti pitivät ulkopuolisuuttaan koulussa välittömänä ja tietystä mielessä luonnollisena seurauksena omasta erilaisuudesta. Tieto omasta erilaisuudesta osaltaan luonnollisesti myös kiusaamista; haastateltavat puhuivat monesti kiusaamisesta kuin se olisi ollut itsestään selvä ja väistämätön osa heidän koulunkäyntiään juuri siitä syystä, että he eivät sopineet riittäväällä tavalla joukkoon. Ne haastateltavat, joita kiusattiin koulussa, tulkitsivat usein erilaisuuden yhdeksi syyksi sille, miksi heidät tarkoituksella jätettiin ulkopuolelle ja miksi heitä kiusattiin.

R: "--mää en osannu olla niinkun ois pitäiny olla niiden tyttöjen kanssa, niin mä en tajunnu mitään, mitä ne niinku tavallaan halus multa ja sitte mä olin niin outo että mut suljettiin ulkopuolelle."

Voisi ehkä olettaa, että jos oman oletetun sukupuolen edustajien kanssa on vähän yhteistä, voisi yksinkertaisesti viettää aikaa ja ystävystyä toista sukupuolta edustavien oppilaiden kanssa. Tämä ei kuitenkaan valitettavasti ollut usein mahdollista haastateltaville. V kertoi, kuinka hän jäi alakoulussa vertaisryhmien ulkopuolelle, koska hän oli toisten lasten mielestä liian poikamainen ollakseen tyttö, mutta ei riittävän poikamainen ollakseen poika.

V: "--mä jäin siinä sitten väliin, koska poikien mielestä mä olin tyttö ja tyttöjen mielestä mä olin poika niin sit mä olin siinä välissä silleen "jaa", ja sit ne molemmat puolet rupes kiusaan mua."

Joillakin haastateltavista oli vielä alakoulussa kavereita, jotka edustivat ns. vastakkaista sukupuolta, mutta usein viimeistään murrosiässä näistä ystävyys-suhteista tuli hankalampia.

O: "--mua alko aika nopeesti vaivata se että kun siinä vaiheessa tuli tää murrosikä ja muuta, -- oli yhtäkkiä paljon vaikeempi saada enään samalla tavalla kontaktia tyttöihin, että mä kaipasihan ihan vaan kaveriseuraa, mitä mulla oli ollu paljon aikasemmin ala-asteella. Mut se ei enää ollu mahdollista."

Kaverisuhteiden muodostaminen sukupuolirajojen yli oli usein vertaisten mielestä jopa jollain tapaa paheksuttavaa.

A: "Jos poika hengasi tyttöjen kanssa, häntä pidettiin homona, ja jos tyttö hengasi poikien kanssa, häntä pidettiin huorana."

Paineita oman oletetun sukupuolen kanssa ajan viettämiseen tuli toisinaan myös vanhempien taholta.

T: "Ala-asteen puolivälissä aloin viettää aikaa enemmän tyttöjen kanssa, sillä vanhempani, varsinkin äitini, tuntuivat sitä haluavan minulta."

Vaikka se edesauttoikin osaltaan ulkopuolisuutta ja kiusaamistakin, kokemus erilaisuudesta ei kuitenkaan ollut haastateltavien mielestä yksinomaan negatiivinen asia. Moni haastateltavista näki oman erilaisuutensa myös vahvuutena. S esimerkiksi ilmaisi, että hän ei ollut kiinnostunut oikeista asioista tai sopinut joukkoon koska häntä "ei kiinnostanut miellyttää", eli hän käänsi erilaisuuden osoituksesi omasta itsenäisyydestään. Samaten O kertoi, että vaikka hänen herkkyytensä oli toisinaan aiheuttanut vaikeuksia,

koska se ei ollut oletetulle pojalle sopivaa, hän on kuitenkin itse aina pitänyt sitä vahvuutena ja positiivisena ominaisuutena.

R toi esiin, että vaikka hän toisaalta koki itsensä erilaiseksi, hän tavallaan myös oletti, että sukupuoliroolien noudattaminen oli kaikille muillekin yhtä vierasta ja vastenmielistä.

R: "-- mä mietin just sitä miten vierasta tavallaan se naiseuden tai teinitytöyden toteuttaminen mulle oli, et mä en osannu sitä ollenkaan ja se oli ärsyttävää ja vaikeeta ja hämmentävää, toisaalta mä en niinku tajunnu minkä takia se kiinnosti ihmisiä niin paljon, ja sit mul toisaalta oli sellanen harhakuvitelmä, et kaikkien mielestä se on ihan helvetin ärsyttävää ja turhaa ja hämmentävää ja tyhmää, ja sit me vaan jostain syystä kaikki leikitään tätä ja tää on kaikista yhtä kamalaa ja vaikeeta. Sit kun mä sain kuulla että aa, näin ei olekaan, nii sit mä tajusin et ah, ehkä tähän on joku muu selitys siten kun se että tää on kaikista yhtä tyhmää."

Tässä tapauksessa oman kokemuksen poikkeuksellisuuden ymmärtäminen oli siis edellytys sukupuoli-identiteettiin liittyvän pohdinnan ja tiedostamisen prosessin käynnistymiselle. Saattaakin olla, että haastateltavat pystyvät retrospektiivisesti suhtautumaan myönteisesti omaan erilaisuuteensa, koska he nykyään ymmärtävät sen osana sukupuoli-identiteettiään, joka on positiivisena koettu osa minuutta. Erilaisuuteen koulussa liittynyt ahdistus on aikuisiällä mahdollista hahmottaa johtuvaksi ympäristön cis-heteronormatiivisuudesta eikä oman identiteetin tai ilmaisun vääränlaisuudesta.

O puhui myös siitä, miten hänelle muunsukupuolisena oli yleensä hyvin positiivinen kokemus, jos häntä ei pystytty helposti sukupuolittamaan tai jos hänet sukupuolitettiin väärin.

O: "--parinkin kertaa multa oltiin kysytty että oonko mä tyttö vai poika, ja ihmiset oli kauheen yllättyneitä siitä kun mä sanoin että mä oon poika -- mä jotenkin sain kiksit siitä että mua ei jotenki tunnistettu kauheen helpolla, et se oli vaan kauheen siistiä."

On varmaankin luonnollista, että transsukupuoliset lapset ja nuoret pyrkivät olemaan "poikamaisia", jos heitä kasvatetaan tyttöinä, ja päinvastoin, mutta O:n kertoman perusteella tämä voi pitää paikkansa myös ei-binääristen ihmisten kohdalla. O toi esiin, että oman oletetun sukupuolen vastainen käytös oli hänelle eräänlainen kapinan keino ulkoa päin saneltua sukupuoli-kategoriaa vastaan. Hän totesi, että omat maskuliiniset piirteet olivat hänelle epämiellyttäviä juuri siksi, että häntä kasvatettiin poikana.

O: "-- siinä vaiheessa kun mä tunnistin itteni muunsukupuoliseksi, niin mä oon ollu huomattavasti sujumpi tämmötteiden mun vahvemmin maskuliinisten piirteiden kanssa, että musta tuntuu että jos mua oltais kasvatettu tyttönä, niin mä olisin ollu tosikin pitkään vähän tämmönen tomboy ja muuta -- Että siis se on ihan suorassa yhteydessä ympäristön odotuksiin joita mä oon aina vastaan tahtonu vähän kapinoida."

Cis-heteronormatiivisessa yhteiskunnassahan ei varsinaisesti ole olemassa sellaista sukupuolen ilmaisua, jota ei pidettäisi joko maskuliinisena tai feminiinisena, ja nämä ilmaisun tavat liitetään automaattisesti mieheyteen ja naiseuteen. Ei-binääriselle ihmiselle, joka haluaa erottautua syntymässä määritetystä sukupuolestaan, jää näin ollen vaihtoehdoksi lähinnä ilmaista sukupuoltaan enemmän kuin vastakkaiseksi katsotun sukupuolen edustaja.

Toisinaan koulun toiminta tarjosi haastateltaville myös mahdollisuuksia erilaisuuden ilmaisuun ja normien rikkomiseen. Tällaiset hetket, joissa sukupuolta oli mahdollista ja sallittua ilmaista toisin kuin tavallisesti, olivat monelle haastateltavalle hyvin mieleenpainuvia ja ne koettiin merkittävinä, vaikka ne olisivat olleet verrattain pieniä tai lyhytkestoisia tapahtumia. Sekä M että V saivat tanssia pojan roolissa liikuntatuntien paritanssissa, ja M muisteli lämmöllä myös leirikoulua varuskunnassa, jossa kaikki oppilaat tekivät samoja asioita ja olivat pukeutuneet samanlaisiin univormuihin.

M: "--se oli myös sitä että sai laittaa sen ison takin päälle ja näyttää sellaista niinku sotilaalta, niin se oli kaikista tosi hauskaa ja mustakin."

Teemapäivä, jonka aikana hän sai pukeutua pojaksi ja esittää koulussa pojan roolia, oli erittäin voimakkaasti koettu ja merkittävä osa transsukupuolisen A:n koulumuistoja.

A: "--tempaus innoitti kaveriporukassani leikin, jossa kaverini alkoivat kohdella minua poikana ja he kutsuivat minua nimellä Make. Leikki jatkui lähes taukoamatta muutaman viikon ajan siihen pisteeseen asti, että aloin jo käsittää "Maken" olevan osa minua. Aloin jopa unelmoida elämästä, jossa kaikki olisi ollut samoin, mutta olisin vain sattunut syntymään poikana. Lopulta leikki kuitenkin loppui, kaverini palasivat kutsumaan minua syntymänimelläni ja minä hyväksyin taas osani tytön roolissa."

A kertoo, että leikki oli kavereista hauska, ja opettajatkin lähinnä naureskelivat sille, mutta hän itse oli ollut hyvin tosissaan, vaikka hän ymmärsikin vasta vuosien päästä, miksi tämä kokemus oli hänelle niin tärkeä.

E oli haastateltavista ainoa, joka ei juuri puhunut erilaisuuden kokemuksesta haastattelussa. Hän mainitsi, ettei koskaan ollut erityisen tyttömainen lapsena, ja että hänellä oli jossain vaiheessa ”tyttömäisyysinhokausi”, mutta hän kertoi olleensa enimmäkseen melko välinpitämätön sukupuolen suhteen ja menneensä ”porukan mukana” näissä asioissa. Hän kertoi, ettei osannut lapsena kyseenalaistaa normatiivisia sukupuolirooleja, ja että hän tuli tietoisiksi sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä kysymyksistä vasta lukioaikana. E:kin muisti kuitenkin yhden myönteisen joukosta erottautumisen hetken, kun hän oli poistunut luokasta kesken tunnin protestina uskonnonopettajan homofobisille kommentteille.

E: ”Nousin ja kävelin ulos ovesta. [naurahtaa] Mut tota... Joo. Mä olin ainoa joka teki silleen. Tavallaan niinku just silleen positiivinen muisto siitä että tavallaan jotenki reagoi siihen--”

E koki positiivisena erilaisuutena sen, että hän oli valmis toimimaan tällaisessa tilanteessa omantuntonsa mukaan ja osoittamaan, että ei pitänyt opettajan käytöstä hyväksyttävänä.

Oli erilaisuus koettu positiivisena, negatiivisena, tai ambivalenttina yhdistelmänä kumpaakin, sen seurauksena oli joka tapauksessa se, että haastateltavat eivät kokeneet kuuluvansa kouluyhteisöön ja sen vertaisryhmiin yhtä paljon kuin muut oppilaat. Koska kouluissa on niin vähän tietoisuutta ja ymmärrystä liittyen sukupuolen moninaisuuteen, sen paremmin vertaisilla kuin koulun aikuisillakaan ei yleensä ollut valmiuksia auttaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita tuntemaan itsensä tervetulleiksi kouluympäristössä, tai kokemaan että koulussa on heille paikka siinä missä muillakin oppilailla.

6.5 Koulukiusaaminen

Haastateltavista kaikki paitsi E olivat kohdanneet jossakin peruskoulun vaiheessa koulukiusaamista. Toisia haastateltavia kiusattiin vain tietyillä luokilla, kun taas toisilla kiusaaminen kesti koko yhdeksänvuotisen peruskoulun ajan.

O: ”Mutta se oli tosiaan aika lailla silleen niin [tiettyyn kouluun, jossa O oli muutaman vuoden] sidottua toimintaa, että ei mulla muuten oo ollu sellasta ongelmaa.”

M: ”Mun peruskoulu oli ehkä hirveintä aikaa mulle, että se kymmenen vuotta mitä siellä joutu olemaan oli pelkkää niinku tuskaa, ku mä olin sellanen tosi kiusattu lapsi--”

Kiusaamisen muodot olivat myös vaihtelevia, mutta niistä kaikkein yleisin oli ulkopuoliseksi tekeminen ja porukasta pois jättäminen. Haastateltavilla oli kuitenkin kaikenlaisia

kiusaamiskokemuksia haukkumisesta ja juorujen kierrättämisestä aina fyysiseen väkivaltaan asti.

M: ”Kaikkea mahdollista, fyysistä ja henkistä väkivaltaa niinku sen kaikissa aspekteissa.”

O: ”Ei ikinä ollu nimittelyä, mutta tosi paljon ihan semmosta syrjintää, aika lailla nälvittiin ja ei haluttu ottaa omaan jengiin ja tälleen.”

S: ”Lähinnä se kiusaaminen oli ensinnäkin sanallista, yks tyyppi oli semmonen et se kävi vähän fyysiseksi jossaki vaiheessa, mutta ei nyt mitenkään merkittävästi, mutta että pääasiassa sanallista, sanallista jätkien osalta, sit flikkojen osalta saattaa olla semmosta porukasta ulos jättämistä.”

Haastateltavat tarjosivat useita erilaisia syitä ja selityksiä sille, miksi juuri heitä kiusattiin koulussa. Usein nämä syyt liittyivät tavalla tai toisella heidän erilaisuuden ja vääränlaisuuden kokemukseensa, mutta joukossa oli myös sellaisia selityksiä, jotka haastateltavat mielsivät sukupuolesta erillisiksi. Esimerkiksi M kertoi olevansa ujo ja hiljainen, ja S taas mainitsi olleensa poikkeuksellisen pitkä ikäisekseen. Kuitenkin kaikkia koulussa kiusaamista kohdanneita haastateltavia yhdistävä tekijä oli jonkinlainen cis-heteronormista poikkeava sukupuolikäyttäytyminen tai -ilmaisuu. E, joka ei kohdannut kiusaamista peruskoulussa, ei myöskään peruskouluaikana juuri vielä kyseenalaistanut hänelle syntymässä määrättyä sukupuolta, ainakaan näkyvästi. Voidaan siis olettaa, että poikkeuksellinen tai normien vastainen sukupuolikäyttäytyminen on ainakin osasy sille, miksi niin suuri osa haastateltavista oli kohdannut koulukiusaamista. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita kiusataan merkittävästi enemmän kuin cis-sukupuolisia vertaisiaan (esim. Greytak ym., 2009; McGuire ym., 2010; Holmes & Cahill, 2013).

Koulukiusaaminen toimii myös sukupuolikäyttäytymisen säätelyn ja cis-heteronormatiivisuuden ylläpitämisen keinona (ks. Lehtonen, 2003, s. 137-148); kiusaamisella ikään kuin rangaistaan sellaisia oppilaita, joiden sukupuolta, sukupuolen ilmaisua tai seksuaalisuutta pidetään poikkeavana ja epähyväksyttävänä. Haastateltavat puhuivat siitä, että nimenomaan sukupuoleen tai seksuaalisuuteen liittyviä sanoja käytettiin koulussa halventavasti.

M: ”--jos niinku oli pikkusenkaan erilainen niinku mä olin pikkusen poikamainen nii sillon se haukkumasana oli justtiisa homo tai transu. -- Homottelua sain osakseni heti niinku seittämänvuotiaasta lähtien ja sitte se kesti sinne ysiluokan loppuun asti.”

Myös sellaiset piirteet, jotka katsottiin cis-heteronormatiivisen sukupuoliroolin vastaisiksi tai sen rikkoviksi, olivat kiusaamisen kohteena.

O: ”Tosi paljon mä sain kuulla siitä että mä oon aina ollu kauheen herkkä-
-”

Juuri tämänlainen kiusaaminen erityisesti luo sukupuolivähemmistöön kuuluvalla oppilaalla sellaisen kuvan, että hänessä on jotakin vikaa, ja että häntä kuuluukin tästä syystä kiusata.

R: ”--erityisesti jos se kohdistuu johonkin sukupuolittuneeseen asiaan tai johonki seksuaali-asiaan, just homottelua tai meillä käytettiin haukkumasanana myös sanaa lepakko, tarkottamaan lesbo, ja sit just jos poika on liian femininiininen ja kaikkee, niin jos semmoseen ei puututa, niin sehän sit normalisoi sitä käsitystä et aikuistenkin mielestä nää asiat on tälleen ja mä teen väärin nyt itse kun mä vaan olen oma itseni, ja noi muut tekee oikein kun ne häpäisee mua tästä asiasta.”

Huomionarvoista haastateltavien kiusaamiskokemuksissa olikin se, miten moni heistä puhui kiusaamisesta väistämättömänä osana koulunkäyntiä, ikään kuin luonnollisena ja välttämättömänä seurauksena omasta erilaisuudestaan. Tämä kiellii siitä, että vääränlaisuuden kokemus koulussa on ollut niin syvä, ja cis-heteronormatiivisuus niin perusteellisesti sisäistetty, että haastateltavat ovat päätyneet etsimään selityksiä kiusaamiselle omista ominaisuuksistaan, eikä esimerkiksi muiden ihmisten asenteista tai koulun toimintakulttuurista. Puhuimme tästä pidempään S:n kanssa. Hän oli kertonut siitä, millaisia valmiuksia hän olisi tarvinnut paremmin selvitäkseen kiusaamisesta. Kysyin pysyisikö hän kuvittelemaan sellaisen maailman, jossa häntä ei lainkaan olisi kiusattu. S:n vastauksesta käy ilmi, ettei hän oikeastaan ollut koskaan edes tullut ajatelleeksi asiaa.

S: ”Tää on äärimmäisen hyvä kysymys, mitä kukaan ei oo ikinä kysyny multa, ja mun täytyy kirjottaa tää ylös. -- minkälaista ois jos ei ois kiusattu? No enpä vittu tiiä. Minkälainen pitää olla ettei kiusata? Eikö kaikkia kiusata? Ai ei? En tiiä.”

Vaikuttaa siltä, että koulu opettaa sukupuolivähemmistöihin kuuluville oppilaille, että heitä kuuluukin kiusata, koska he eivät ole sellaisia kuin pitäisi. Tämä on jälleen osoitus siitä, miten kiusaaminen toimii keinona kontrolloida toisten sukupuolta ja sen ilmaisua. Kiusaamisen selittäminen erilaisuudella lienee toki tavallista myös silloin, kun kiusattu on cis-sukupuolinen.

Haastateltavat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että koulussa ei ollut käytössä riittävästi keinoja kiusaamiseen puuttumiseen. Ensinnäkään aikuiset sekä koulussa että kotona eivät usein vaikuttaneet käsittävän, kuinka paha kiusatun oppilaan tilanne koulussa oli.

O: "-- yleensä mä jouduin yhtä lailla [kiusaamisesta] ongelmiin, ihan vaan sen takia että vaikka mä oon muuten ollu kauheen kiltti, niin siinä vaiheessa kun mua ollaan yllytetty niin mä oon vaan oikeesti suuttunu siitä, ja jos mua ollaan oikein yllytetty niin mä oon saattanu käydä vähän päälle ja muuta siitä, ja sitten mä helposti jouduin siitä yhtä lailla ongelmiin kun ne muutki. Tämmöstä oli paljon, että sitä ei silleen nähty miten ne silleen kiusas mua, koska mut jotenki pistettiin siihen osalliseksi."

S: "-- porukoilla on aina ollu vähä se, -- että painetaan kaikki villasella, että tavallansa toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos, jätetään omaan arvoonsa, mikä tosiaan on äärimmäisen kätevää yksittäistilanteissa joskus, mutta että sitten jos sitä tekee yhdeksän vuotta putkeen arjessa, niin ei se oikein toimi."

Vaikka kiusaaminen olisi ollut koulun opettajien tiedossa, sen ilmenemismuodot saattoivat olla sillä tavalla hienovaraisia, että niihin oli vaikeaa ylhäältä käsin puuttua.

R: "-- kyl siihen liittyy haukkumistakin ja kaikkee, mut sitä ei tehty sillai niin päin naamaa. Ja sit siihen liittyy niinkun huhujen kierrättämistä ja kaikkee, mikä niinku mikään ei niin suoraan kohdistunu muhun kenenkään opettajan nenän alla, et sille ei oikein voinu tehdä yhtään mitään."

Haastatteluissa nousi esiin myös joitakin esimerkkejä tilanteista, joissa opettaja tai koulun muu henkilökunta oli puuttunut kiusaamiseen tavalla tai toisella, mutta näiden interventioiden vaikutus oli yleensä vähäinen. Esimerkiksi S kertoi käyneensä ensimmäisellä luokalla opettajan kanssa tunnistamasta toisesta luokasta häntä kiusanneita oppilaita, mutta syystä tai toisesta tämä ei johtanut sellaisiin toimenpiteisiin, jotka olisivat lopettaneet kiusaamisen, vaan S:ää kiusattiin koko seuraavat yhdeksän vuotta, peruskoulun loppuun asti. Joissain tapauksissa kiusaamiseen puuttuminen saattoi jopa pahentaa tilannetta, kuten kävi R:lle.

R: "-- kun meidän koulun kuraattori sai tietää, niin se järjesti tälläsen nallekortti-terapiaryhmäasian -- kaikki niinku valkkas selläsen nallekortin joka kuvaa niiden tunteita siin tilanteessa ja sit ne niinku kertoo sil nallekorttil et... joo. Se oli aika fiasko. Sen jälkeen en ihan hirveesti toivonu että kukaan siihen olis aikuisista siellä puuttunu, koska se ei nyt ainakaan helpottanu tilannetta, kuten voit kuvitella."

Nallekorttien käyttäminen oli R:n yläasteikäisistä luokkatovereista naurettavaa, ja kun muut oppilaat olivat tietoisia siitä, että R oli ainakin osittain syy tälle ryhmäyttämisyrikselle, hänkin joutui naurunalaiseksi.

Monissa suomalaisissa peruskouluissa on vuodesta 2009 lähtien toiminut KiVa Kouluhanke, jonka tarkoituksena on ehkäistä kiusaamista ja puuttua kiusaamistilanteisiin. Usean kiusatun haastateltavan kouluissa oli ollut käytössä KiVa Koulu, ja he olivat kaikki sitä mieltä, että siitä ei ollut mitään hyötyä.

V: "--koko koulun ei tarvinnu ottaa osaa siihen, vaan opettaja sai päättää että osallistuuko hänen luokkansa tähän vai ei, niin meidän opettajamme ei tietenkään valinnut tätä, että sen takia mua se KiVa-kouluhanke naurattaa niin paljon koska se oli siellä meidän koulussa koko sen ajan kun mä olin siellä, eikä sillä koskaan ollu mitään vaikutusta mihinkään. Että aika turha, sanoisin. Ei se vaikuta mitenkään mihinkään, varsinkin jos siä koulussa ei oo pakko osallistuu siihen."

R mainitsi, että KiVa Koulu oli hänen kouluaikanaan varsin uusi ilmiö, ja uskoi, että se on varmaankin nykyään toimivampi. Kaiken kaikkiaan on kuitenkin selvää, että ainakaan haastateltavien peruskouluaikana koulut ja opettajat ovat olleet melko avuttomia kiusaamisen edessä.

Haastateltavat tunnistivat monia eri tapoja, joilla kiusaaminen oli vaikuttanut negatiivisesti heidän elämäänsä peruskoulun jälkeenkin. Näitä olivat esimerkiksi heikko itsetunto ja mielenterveysongelmat.

R: "--se on sillai ensin tehny musta kauheen sillai aran -- ja sitte toisaalta mielenterveysongelmiin se on vaikuttanu, ja kaikkeen, aiheuttanu masennusta ja kaikkee, tai ei varmaan aiheuttanu, mutta myötävaikuttanu."

S myös kertoi, että koska häntä eniten kiusanneet olivat yleensä aina olleet poikia, hän päätyi vielä pitkään peruskoulun jälkeenkin suhtautumaan kaikkiin miespuolisiin vertaisiin lähtökohtaisen epäluuloisesti.

S: "--jos ajattelee tyttöjä kautta naisia, niin se on semmonen neutraali taso että -- tytöt kautta naiset on yleensä mukavia ja näin. Mutta sitten jos mennään jätkiin, ja erityisesti just samaa ikäluokkaa tai vähän nuorempaa, niin niitten oletusarvo kun mä tapaan uuden ihmisen oli hyvin paljon miinuksella."

Toisaalta sekä R että M mainitsivat, että kiusaaminen oli toisaalta tehnyt heistä eräänlaisia R:n sanoin "heikkojen puolustajia"; he katsovat nyt aikuisena velvollisuudekseen puuttua näkemiinsä tilanteisiin, jossa jotakuta kohdellaan epäoikeudenmukaisesti tai

epäystävällisesti, koska he eivät halua kenenkään joutuvan kokemaan samaa kuin he ovat itse kokeneet. Marginalisoidun aseman kaikkein rankimmistakin osista on siis löydetävissä myös positiivisia piirteitä.

Koulukiusaaminen, kun sitä oli kohdattu, oli haastateltavien kertomuksissa merkittävä ja koko koulukokemusta värittävä tekijä. Silloinkin, kun itse koulutyö oli mukavaa, tai haastateltavilla oli myös positiivisia vertaissuhteita koulussa, kiusaaminen jäi usein mieleen keskeisimpänä osana peruskoulukokemusta. Kaikki ne haastateltavat, jotka kertoivat koulukiusaamisesta, myös toivat sen esiin heti tai lähes heti, kun kysyin, mitä heille on päällimmäisenä jäänyt mieleen peruskoulusta. Kaikki muut osat koulunkäyntiä näyttäytyivät epäolennaisina systemaattisen ja jatkuvan kiusaamisen rinnalla. Vaikuttaa siis siltä, että kiusaamisen ehkäiseminen, tai vähintäänkin siihen puuttuminen, olisi ensimmäinen ja kaikkein tärkein muutos, jonka tulisi tapahtua kouluissa, jotta sukupuoli-vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden lakisääteinen oikeus (Perusopetuslaki 29§ 30.12.2013/1267) turvalliseen oppimisympäristöön toteutuisi.

6.6 Vertaissuhteet koulussa

Kuten aiemmassa erilaisuuden kokemusta käsittelevässä osiossa kävi ilmi, haastateltavien vertaissuhteita koulussa leimasi pitkälti ulkopuolisuuden tunne. Koulussa ei juuri ollut tilaa sellaisille oppilaille, jotka eivät sopineet tyttöjen tai poikien kategorioihin, tai liikkuvat niiden välillä. Moni haastateltavista kertoi kaveriporukoiden koulussa olleen hyvin sukupuolittuneita, ja että oppilaat jakaantuivat yleensä välitunneilla tyttö- ja poikaryhmiin, jotka tekivät eri asioita eri osissa pihaa – myös koulun informaaliset tilat olivat siis jossain määrin sukupuolitettuja.

E: "Tais olla aika niinku sukupuolisegregoitunu se välkkäleikkimeininki --"

M: "--oli justiisa niinku tyttöjen porukka ja poikien porukka, et se oli aina ne samat, koko niinku ala- ja yläasteen ajan. -- pojat leikki justiisa kaikkia sotaleikkejä, meillä oli koulun pihalla semmonen niinku kiviröykkiö jossa ne meni sitä leikkiä ja sitte tytöt leikki jossain liukumäen kohilla--"

Tässäkin asiassa koulun koko oli kuitenkin vaikuttava tekijä: ilmeisesti välitunteileikitkin olivat pienemmissä kouluissa vähemmän sukupuolittuneet, mahdollisesti siksi että lapsia oli vähemmän.

V: "Ykkös-viiva kolmosluokalla me oltiin semmosessa pienessä kyläkoulussa -- ja siellä kun meitä oli siellä kolme luokallista yhteensä, niin siellä vähän niinku kaikki leikki kaikkien kanssa, että siinä ei ollu niinku mitään

sukupuolien välistä eroa, ja mä aina leikin niiden poikien kanssa siellä, ja se oli hyvin luontevaa.”

Haastattelujen kokemukset vaihtelivat siinä, painoutuiko vertaisryhmien sukupuolittuneisuus enemmän ala- vai yläkouluun. S kertoi, että kuudennen luokan koko luokan liikuntatunnit autoivat purkamaan sukupuolittuneisuutta.

S: ”Et onhan me siinä pitkin ala-astetta pelattu jotaki jalkapalloa pihalla yhdessä, mutta yks semmonen, -- että meillä tuli ryhmäliikuntatunti, semmonen... niistä kolmesta liikuntatunnista yks oli sellanen että ollaan koko luokka yhdessä, niin musta tuntuu että se oli yks ihan oikeesti semmonen tekijä joka helpotti sitä, koska heti sillon kutosella kun päästiin liikkuun, niin että kun me porukalla pelataan jossaki vaikka jalkapalloa, niillä tunteilla oli hyvä meininki, oli mukavaa, rentoa, ihmiset jutteli keskenään ja tuntu että ei oo enää semmosta kahtiajakautunutta se porukka siinä.”

O:lla puolestaan oli vastakkainen kokemus. Hän oli tottunut olemaan tyttöjen kaveri, mutta murrosikäisenä yläkoululaisena oli vaikea saada yhteys ns. vastakkaiseen sukupuoleen. Tässä korostuu nimenomaan heteronormatiivisuus: tyttöjen ja poikien ei sopinut enää olla kavereita keskenään, koska heidän välilleen oletettiin heteroseksuaalista halua. O ei kuitenkaan lähestynyt tyttöjä potentiaalisina tyttöystävinä, vaan he olivat hänelle ensisijaisesti kavereita.

O: ”--jotkut pojat sano mulle että ne on ehkä vähän kateellisia siitä, se oli aina musta kauheen hämmentävä kommentti, että ne oli kateellisia siitä miten silleen paljon mulla on tyttö-kavereita. Mutta mä en ite kokenu sitä mitenkään silleen, koska se oli vaan yleensä tämmönen yks, kaks porukkaa, missä mä olin mukana, jossa muut vaan sattuu olemaan tyttöjä.”

Koska sukupuolten välinen jaottelu oli yläasteella niin voimakas, O koki jäävänsä yksin.

O: ”--mä tulin toimeen ihmisten kanssa, mutta ei ollu minkäänlaista todellista kontaktia tuntunu olevan, oli vaan sellasia tuttavuuksia ja näin edespäin.”

Toisaalta kaikilla haastateltavilla oli ollut koulussa myös kavereita, tyypillisesti muutama läheisempi ystävä. Niilläkin haastateltavilla, joita kiusattiin, oli yleensä myös samaan aikaan joitakin kavereita. Varsinkin kiusatulle nämä harvatkin ystävät olivat tärkeä tuki ja voimavara kouluyhteisössä, joka oli enimmäkseen vihamielinen heitä kohtaan.

M: ”Jos maailma heitti meiän niskaan paskaa nii me näytettii vaan keskaria takasi.”

V:n tapauksessa ystäviä löytyi vasta sitten, kun hän pääsi yläkouluun ja kiusaaminen loppui. V ei onneksi antanut kamalien kokemustensa alakoulusta lannistaa itseään, vaan etsi itselleen päättäväisesti ystäviä yläkoulussa.

V: "--kyllä siel sitten tosi nopeesti löytyi sitten se oma porukka, mikä sitten pysy sen koko yläkoulun ajan, ja siihen kuului about viistoista ihmistä, että silleen iso, hyvä porukka. -- Mä muistan kun mä siinä kohtaa ajattelin että kun mä vietin viimeset kolme vuotta about yksin, niin mä totesin että mä en halua viettää seuraavaa kolmea vuotta myös yksin, että nyt vaan meet puhuun jollekulle."

Ystävyysuhteet saattoivat toki olla myös ristiriitaisia; esimerkiksi S:llä oli alakoulussa kavereita, jotka olivat toisinaan ystäviä ja toisinaan kiusaajia. He saattoivat olla hyvin ystävällisiä kahden kesken ja olla S:n kanssa samaa mieltä, mutta isommassa porukassa osallistua tämän sulkemiseen ulkopuolelle.

Toisinaan koulukaverit tarjosivat mahdollisuuden puhua jonkun kanssa sukupuolesta ja omasta identiteetistä. Usein oli myös niin, että moni haastateltavien koulukavereista kuului johonkin toiseen sateenkaarivähemmistöön.

V: "--yläkoulussa ne koulukaverit olivat hyvin sateenkaaren kirjavaa väkeä, sanotaanko näin, että siellä ja heidän kanssaan asioista puhuminen oli vaan semmosta että no totta kai sää oot mies -tyyppistä, että niiden kanssa pysty puhuun siitä oikeinkin hyvin."

LV: Sit kun ysiluokal sä rupesit miettiin tätä että ehkä olet jotenkin androgyyni tai jotain, niin puhuiksä siitä koskaan kellekään muulle?

S: "--siis Maija oli tässä meidän kaveriporukassa yläasteella, niin muistan sille ainaki sanoneeni, ja oon mä saattanu muilleki kaveriporukassa sanoo."

Useimpien haastateltavien identiteetinmuodostusprosessi oli kuitenkin peruskouluaiikana tiedon ja relevantin kielen puutteen takia vasta niin varhaisessa vaiheessa, että he eivät usein osanneet tai uskaltaneet artikuloida kokemustaan muille. Siitä huolimatta ystävät koulussa saattoivat osoittaa tekojen ja yleisen suhtautumisen välityksellä hyväksyvänsä toisen identiteetin ja kunnioittavansa sitä.

O: "--lähes aina nää mun kaverit oli jotenkin silleen kauheen mukana siinä että nehän kauheen mielellään meikkas mua tai oli silleen jossain näissä silleen, miten sen sanois, ei-tyypillisesti poikien leikeissä otti mut mukaan kauheen helposti. Että siinä ei ikinä ollu mitenkään suoraa se keskustelu, mutta se oli kuitenkin kauheen hyväksyvä se ilmapiiri."

Osa haastateltavista oli edelleen yhteydessä joidenkin peruskouluikäisten ystäviensä kanssa. Näissä tapauksissa haastateltavien oli yleensä ollut tarpeen jossain vaiheessa tulla ulos ystävilleen. Vaikka haastateltavat olivat tunteneet nämä ystävät jo vuosia, ulos tuleminen tapahtui vasta peruskoulun jälkeen, koska ennen sitä heillä ei vielä itselläänkään ollut kunnollista käsitystä omasta sukupuoli-identiteetistään, tai valmiuksia sen nimeämiseen.

M: ”-- silloinen yläasteen aikainen niinku paras kaveri, niin se vaan luuli että mä oon poikamainen tyttö, mutta sitten lukiossa mä kerroin sille että en mä koe olevani ees niinku tyttö. Ja sitten se mun pitkäaikaisin kaveri, jonka kans me ollaan oltu viistoista vuotta ystäviä, nii silleki mä sanoin lukioaikana, koska silloin mä oikeesti olin varma siitä asiasta, koska yläasteella ja ala-asteella se oli vielä sellasta tosi haparaa pompottelua, että mä mietin että onko tää niinku ees mahdollista. Että se oli vielä niin hataraa se mun tieto asiasta.”

Ulos tuleminen kavereille oli hermostuttavaa ja ahdistavaakin, mutta enimmäkseen ystävät ottivat tiedon hyvin vastaan ja suhtautuivat siihen hyväksyvästi.

E: ”Mun yläasteikäisiä kavereita on, keitten kans mä oon edelleen tekemisissä, et joille olen tullu ulos kaapista, ja he on ottanu se ihan hyvin vastaan. Suurimmaksi osaksi ainaki. -- Mä vähän niinku ulkoistin tätä koska mua niinku pelotti ja ahdisti se tosi paljon. Mun yläasteikäinen hyvä ystävä, jonka kans mä myös asuin kämppiksenä täs pari vuotta, -- nii hälle mä kerroin ensin ja sit ku se oli enemmän tekemisis näitten meidän vanhojen kavereiden kanssa, kun minä, niin mä tavallaan ulkoistin sille sen että E käyttää muuten tätä nimeä nyt ja älkää tytötälkö sitä.”

Kaverisuhteet, tai niiden puuttuminen, olivat haastateltavien kokemuksissa paljon keskeisempiä kuin mikään varsinaiseen koulutyöhön liittyvä muisto. Palaan jälleen siihen, että koulun informaaliin toimintaan sisältyvät sosiaaliset suhteet ovat vähintään yhtä merkittäviä – elleivät merkittävämpiä – oppilaiden koulukokemuksen ja sen vaikutusten kannalta, kuin mitkään opetussuunnitelmaan kirjatut tiedot tai taidot. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien haastateltavien osalta läheisetkään ystävyysuhteet eivät riittäneet poistamaan sitä peruskokemusta, että he eivät olleet vertaisten silmissä tervetulleita kouluyhteisöön.

6.7 Yhteenveto: Koulu identiteetin rakentamisen paikkana?

Suomalaiset lapset viettävät peruskoulussa suuren osan arjestaan yhdeksän, joskus kymmenen vuoden ajan. Paitsi tietoja ja taitoja, koulussa opitaan myös yhteisön ja yhteiskunnan normit ja arvot, sekä normaalina pidettävän sosiaalisen kanssakäymisen pelisäännöt. Kaiken aikaa oppilaat muodostavat myös käsitystä itsestään ja maailmasta; oma identiteetti rakentuu suhteessa vertaisiin, kouluyhteisöön ja yhteiskuntaan. Tämä on ääneen lausuttu ja suunnitelmallinen osa perusopetuksen arvoperustaa:

”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmis-käsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.” POPS 2014, s. 15

Aineistoni perusteella vaikuttaa kuitenkin vahvasti siltä, että koulu ei tarjoa sukupuoli-vähemmistöihin kuuluville oppilaille yhdenvertaisia mahdollisuuksia oman identiteetin rakentamiseen osana koulunkäyntiä.

Formaali koulu, johon sisältyy koulun suunnitelmallinen ja tarkoituksellinen toiminta, ei haastateltavien kokemusten perusteella ota käytännössä lainkaan huomioon sitä, että kaikkia oppilaita ei voi sijoittaa cis-heteronormatiivisiin tytön ja pojan kategorioihin. Sukupuolivähemmistöt ovat opetuksessa ja oppimateriaalissa näkymättömiä, ja jos cis-heteronormista poikkeamisesta puhutaan, siitä puhutaan teoreettisella tasolla, ilmiönä jonka oppilaat saattavat joskus tulevaisuudessa kohdata, mutta jonka ei katsota varsinaisesti vaikuttavan heidän elämäänsä. Kouluissa on yksittäisiä opettajia, jotka osaavat ottaa sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon, mutta koulujen henkilökunnan suhtautumista sukupuolen moninaisuuteen leimaa silti ennen muuta tietämättömyys. Vaikka formaali koulu on ilmeisen välinpitämätön sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita kohtaan, suuri osa haastateltavista oli silti kokenut itse koulutyön ja oppimisen mielekkäänä, mikä kieli siitä, että sosiaaliset suhteet ovat koulukokemuksen kannalta opetusta merkittävämpiä.

Koulun informaalisimmat osat, kuten piilo-opetussuunnitelma ja koulussa muodostettavat vertaissuhteet, ovat monin tavoin avoimen torjuvia sukupuolen moninaisuutta kohtaan. Koulussa on tietyt, vallitsevat käsitykset siitä, mitä tyttöinä tai poikana oleminen tarkoittaa. Pojat ovat fyysisempiä, rajumpia ja vähemmän huolellisia, kun taas tyttöjen odotetaan olevan kilttejä, siistejä ja sosiaalisesti taitavia. Koulun kirjoittamattomat säännöt aktiivisesti puristavat oppilaita näihin sukupuolitettuihin muotteihin, ja niistä poikkeamisesta rangaistaan ulkopuoliseksi tekemisellä ja kiusaamisella. Haastateltavista moni ei

osannut tai pystynyt toteuttamaan omalla olemuksellaan ja toiminnallaan sellaista tyttöyttä tai poikuutta kuin heiltä odotettiin. Sen seurauksena he kokivat suuren osan kouluajastaan olleensa lähtökohtaisesti erilaisia kuin muut, ja että heitä ei kohdeltu ystävällisesti tai oikeudenmukaisesti, koska he eivät olleet sellaisia, kuin olisi pitänyt. Toisaalta informaali koulu tarjosi yleensä haastateltaville myös heidän kaikkein positiivisimmat koulumuistonsa: hauskat hetket kaverien kanssa, läheinen suhde ymmärtäväiseen opettajaan, leirikoulut ja teemapäivät, ja niin edelleen. Joka tapauksessa sosiaaliset suhteet, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia, olivat se tekijä, joka haastateltavien kokemuksissa kaikkein eniten väritti heidän muistikuviaan koulusta ja koulunkäynnistä.

Kaiken kaikkiaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden on vaikea tavoittaa tai edes etsiä omaa identiteettiään koulussa, koska koulun cis-heteronormatiivinen kulttuuri antaa niin vähän tilaa sukupuolen ymmärtämiseen minään muuna kuin binäärisenä ja biologisesti määräytyvänä. Sukupuolen moninaisuuden käsittelemiseen tarvittavaa tietoa tai kieltä ei ole, ja näin ollen sukupuolivähemmistöön kuuluvalla oppilaalla ei ole valmiuksia nimetä omaa kokemustaan tai jäsentää sen merkitystä identiteettinsä kannalta. Sukupuolta säätelevä vallankäyttö on hienovaraista, joten sitä on vaikea sanallistaa (ks. Vuorikoski, 2003, s.137-138, 141). Haastateltavien olikin vaikea kertoa täsmällisesti yksittäisistä tilanteista, joissa heidän sukupuolikäyttäytymistään olisi kontrolloitu, vaan heidän oli helpompi puhua siitä, minkälainen ilmapiiri koulussa yleisesti ottaen vallitsi suhteessa sukupuoleen ja sen ilmaisuun.

Sukupuolivähemmistöön kuuluvat oppilaat ovat tämän aineiston perusteella näkymättömiä peruskoulussa, niin opetuksessa, kaveriporukoissa, kuin koherentin itseymmärryksen etsinnässä. Kouluilla ja opettajilla on kyllä käsissään runsaasti työkaluja, joiden avulla sukupuolivähemmistöjen asemaa koulussa voitaisiin parantaa, usein verrattain pienillä muutoksilla ja vähällä vaivalla, mutta näiden työkalujen hyödyntäminen edellyttäisi sitä, että koulujen henkilökunnalla olisi paljon nykyistä enemmän informaatiota ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta, ja ennen kaikkea tahtoa ja resursseja kohdata oppilaat ihmisinä ja kuunnella heidän yksilöllisiä tarpeitaan.

7 Sukupuolivähemmistöjen standpoint?

Standpoint-teorian perusoletus on, että alistetussa asemassa olevan ryhmän näkökulmasta on mahdollista päästä käsiksi johonkin sellaiseen tietoon ja ymmärrykseen, jota ei ole mahdollista tavoittaa muilla keinoin (esim. Harding, 2004; Jaggar, 1983/2004). Tämän tutkimuksen tavoitteena on näin ollen ollut tarkastella haastateltavien koulukokemuksia, ja pohtia, mitä ne paljastavat kouluinstituutiosta kokonaisuudessaan. Aiemmat tutkimukset ovat rakentaneet jonkilaisen käsityksen sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden koulunkäynnin olosuhteista, vaikkakin lähinnä yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt selvittämään, miltä nämä olosuhteet näyttävät suomalaisessa peruskoulussa, ja ennen kaikkea miten ne on eletty, tunnettu ja koettu haastateltavien elämässä. Toivon, että tutkimukseni luo jonkinlaista pohjaa sukupuolivähemmistöjä ja koulua käsittelevälle tutkimukselle, jotta aihetta voidaan tutkia lisää myös Suomessa.

Tasa-arvolainsäädäntö ja sen perusteella kouluille annettu ohjeistus (Jääskeläinen, 2015) ovat ristiriidassa opetussuunnitelmateksin kanssa, ja kumpikaan niistä ei vastaa sitä, mitä kouluissa todella tapahtuu. Tasa-arvolaki ja ohjeet koulujen tasa-arvotyön suunnitteluun puhuvat sukupuolen moninaisuudesta ja kehottavat kouluja olemaan tietoisia sukupuolesta ja ponnistelemaan tasa-arvon parantamiseksi, mutta opetussuunnitelmassa nämä tavoitteet ovat jääneet maininnan tasolle. Koulun arjessa tasa-arvosta tai sukupuolesta keskustelemista ei nähdä lainkaan tarpeellisena, koska koulun ja opetuksen ajatellaan olevan jo kaikin puolin sukupuolineutraalia (ks. Vuorikoski, 2003; Tainio ym., 2010, s. 14).

Haastateltavien kuvaama kouluinstituutio ei ole sen paremmin sukupuolineutraali kuin tasa-arvoinen: kaikki, mitä koulussa tapahtuu, on tavalla tai toisella sukupuolisidonnaisista. Se, miten oppilaita ryhmitellään, miten heille puhutaan, mitä heille opetetaan ja mitä heiltä odotetaan riippuvat kaikki sukupuolesta – nimenomaan syntymässä määritetystä ja sosiaaliturvatunnukseen kirjatusta sukupuolesta. Suomen kielessä tai suomalaisessa kulttuurissa ei eroteta toisistaan sosiaalista ja fysiologista sukupuolta, eikä sitä varsinkaan tehdä koulussa. Opettajat, joitakin poikkeuksia lukuunottamatta, eivät näe yksilöitä, lapsia tai edes oppilaita, vaan tyttöjä ja poikia. Tyttöjen odotetaan olevan tyttömäisiä ja tekevän tyttöjen asioita, kun taas poikien odotetaan olevan poikamaisia ja tekevän poikien asioita. Ne oppilaat, jotka eivät vastaa näitä odotuksia, herättävät hämmennystä ja joskus myös ärtymystä ja pahennusta. Koska opettajat eivät enimmäkseen ole tietoisia koulun ja oman toimintansa sukupuolittuneisuudesta, he yleensä löytävät jonkin

muun syyn sille, miksi sukupuoltaan epänormatiivisesti ilmaisevan oppilaan käytös on epätoivottavaa, vaikkapa että lapsi on tottelematon. Koulu on ollut haastateltaville cis-heteronormatiivisten odotusten vankila, ja epäonnistuminen näiden odotusten täyttämässä on johtanut kiusaamiseen ja ulkopuolelle sulkemiseen. Koska koulun ilmifunktio on sukupuolineutraalius ja tasa-arvoisuus, jatkuva sukupuolittaminen koulun arjessa muodostuu häiriöfunktiksi, joka on suorassa ristiriidassa koulutuksen virallisten tavoitteiden kanssa (ks. Antikainen ym., 2013, s. 128).

Standpoint-teorian kriitikot ovat esittäneet, että ei ole mahdollista muodostaa yhtenäistä standpointia sellaisen ryhmän kokemuksista, joka koostuu erilaisista yksilöistä – ei ainakaan ilman, että häivytetään ryhmän ja sen jäsenten kokemusten moniulotteisuus (ks. Hekman, 1997/2004). En kuitenkaan koe kohdanneeni tätä ongelmaa omassa tutkimuksessani. Haastateltavien kokemukset olivat tietenkin vaihtelevia, samoin kuin heidän tulkintansa siitä, miksi tietyt asiat tapahtuivat, mitä ne merkitsivät ja miten ne olivat vaikuttaneet heidän elämäänsä. Siitä huolimatta viesti, jonka he halusivat lähettää opettajille ja kouluinstituutiolle yleensä, oli häkellyttävän yhtenäinen, joskus lähes sanasta sanaan.

Haastateltavien keskeisin toive koululle on yksiselitteinen, sekä sen suhteen, mitä he olisivat tarvinneet koulussa, että millaista kohtelua he toivovat nykyisten ja tulevien oppilaiden saavan osakseen. He haluavat, että kouluissa kuunneltaisiin lapsia ja nuoria, että heitä kunnioitettaisiin ihmisinä ja yksilöinä, että heidät käsitettäisiin moniulotteisina ja heidän annettaisiin ilmaista itseään tavalla, joka tuntuu heistä itsestään oikealta, eikä ole riippuvainen cis-heteronormatiivisista oletuksista siitä, keitä heidän pitäisi olla. Haastateltavat haluavat opettajien ja koulujen muun henkilökunnan olevan paremmin koulutettuja sukupuoleen liittyvissä asioissa, ja tiedostavan, ymmärtävän ja tunnistavan, että heidän koulussaan todennäköisesti on sekä sukupuoli- että seksuaalivähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Haastateltavat toivovat, että tämä tosiasia voitaisiin hyväksyä normaalina ja sisällyttää koulun arkeen tavallisena ja luonnollisena osana elämää, mieluummin kuin irrallisena aiheena yhdellä yläasteen terveystiedon tunnilla käsiteltäväksi.

Vaikka haastateltavilla oli monia karujakin kokemuksia koulusta, he eivät enimmäkseen ajatelleet niiden johtuneen pahantahtoisuudesta, vaan nimenomaan tietämättömyydestä. Ei ole tietenkään mikään ihme, etteivät suomalaiset peruskoulun opettajat osaa huomioida sukupuolivähemmistöihin kuuluvia oppilaita tai antaa heille oikeanlaista tukea. Vahva mielikuva koulujen sukupuolineutraaliudesta ja jo toteutuneesta tasa-

arvosta yhdistyy yhteiskunnallis-kulttuuriseen cis-heteronormatiiviseen sukupuolikäsitkseen, ja lopputuloksena on koululaitos, jossa sukupuolittuneet rakenteet ovat ehdottomia ja itsestään selviä, ja samaan aikaan useimmille kouluyhteisön jäsenille täysin näkymättömiä. Jotta opettajat voisivat muuttaa oman toimintansa tai koulun rakenteiden sukupuolittuneisuutta, heidän täytyisi ensin olla tietoisia siitä. Informaalien rakenteiden muuttaminen on vaikeaa, koska niitä pidetään niin normaaleina ja itsestään selvinä (Kantola & Lombardo, 2017, s. 98), eikä niiden hyödyllisyyttä tai haitallisuutta voi edes arvioida ennen kuin niistä tullaan tietoisiksi (ks. Broady, 1989, s. 99).

Haastateltavien kokemusten välityksellä on ainakin selvää, että se, minkälaisia sisältöjä ja tietoja koulussa opetetaan, ei ole kovinkaan merkityksellistä sen kannalta, miten koulu koetaan ja miten se vaikuttaa oppilaiden kasvuun ja identiteetin kehitykseen. Toki on olennaista, tarjotaanko koulussa informaatiota sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyen vai ei; oppilaille ei ole mahdollisuutta kehittää itseymmärrystään, ellei heillä ole riittävästi relevanttia informaatiota. Lopulta koulukokemuksessa ja sen herättämissä tunteissa on kuitenkin kyse hyvin vähän oppimisesta tai opettamisesta, ja hyvin paljon koulun yleisestä ilmapiiristä, normeista ja sosiaalisesta ympäristöstä. Kuten opetussuunnitelmassakin todetaan, koulu toimii paikkana, jossa oppilas rakentaa identiteettiään ja oppii hahmottamaan paikkansa maailmassa, (POPS 2014, s. 15) ja suuri osa tästä identiteetinrakennustyöstä tapahtuu nimenomaan koulussa muodostettavien sosiaalisten suhteiden välityksellä.

Cis-heteronormatiivista sukupuolijärjestelmää eivät pidä yllä ainoastaan opettajat tai koulun rakenteet, vaan siihen osallistuvat myös vertaiset. Lapset ovat kouluun tullessaan juuri sen ikäisiä, että he hyvin nopeasti oppivat, miten koulussa tulee toimia ja olla, ja mikä on kouluyhteisössä sosiaalisesti hyväksyttävää ja mikä ei (ks. Bryan, 2014, s. 243). Kun kouluissa ei tunnisteta tai oteta huomioon epänormatiivista sukupuolikäyttäytymistä sen paremmin opetuksessa kuin siinä, miten sukupuolesta puhutaan, on vain luonnollista, että myös lapset nopeasti omaksuvat cis-heteronormatiivisuuden normaalina ja väistämättömänä osana koulunkäyntiä. Erityisesti sellaiset oppilaat, jotka eivät koe dysforiaa tai muuta ristiriitaa juridisen sukupuolensa ja oman sukupuolikokemuksensa välillä, päätyvät vaatimaan myös muita lapsia mukautumaan normeihin. Vertaisten tarkkailusta muodostuu panoptinen katse, joka jatkuvasti tarkkailee oppilaiden käyttäytymistä ja olemista, ja joka sanelee, tuleeko oppilas hyväksytyksi kouluyhteisössä (ks. Foucault, 1977, s. 223). Kun joku oppilas määritellään erilaiseksi tai poikkeavaksi, häntä rangaistaan siitä kiusaamisella ja ulkopuolelle sulkemisella (ks. Lehtonen, 2003, s. 137-148). Cis-heteronormatiivisuus koulussa on samaan aikaan niin vah-

vaa ja toisaalta niin piiloista, että erilaisuus sukupuoli-ilmaisussa automaattisesti tulkitaan vääränlaiseksi sukupuoli-ilmaisuksi.

Cis-heteronormatiivinen sukupuolittaminen koulussa on diskursiivisen väkivallan muoto: se pakottaa sukupuolivähemmistöihin kuuluvat oppilaat sopeutumaan sukupuoltaan koskeviin oletuksiin ja odotuksiin, jotka eivät vastaa heidän kokemustaan, ja kieltää epänormatiivisen sukupuolikokemuksen olemassaolon (ks. Shuster, 2017). Sukupuolivähemmistöihin kuuluvien on osoitettu joskus syyttävän heihin kohdistuvasta diskursiivisesta väkivallasta itseään, ja sen seurauksena vaienavan itsensä sopeutuakseen yhteiskunnallisiin normeihin (mt. s. 494, 498). Haastateltavien taipumus selittää kokeemaansa kiusaamista ja ulkopuolelle jättämistä omilla ominaisuuksillaan vaikuttaakin olevan seuraus heihin koulussa kohdistetusta diskursiivisesta väkivallasta. Peruskoulu opettaa sukupuolivähemmistöön kuuluvalla oppilaalla, että hänen identiteettinsä on väärä, eikä hän siksi ole samanarvoinen kuin muut ihmiset (vrt. Antikainen, 2013, s. 232).

Diskursiivisen väkivallan seuraukset näkyvät myös siinä, miten haastateltavat pystyivät parhaiten ilmaisemaan kouluun kohdistuvat toiveensa silloin, kun he puhuivat koulusta yleisellä tasolla. Puhuessaan omista kokemuksistaan he sen sijaan helposti vähättelivät koulussa kokeemaansa syrjintää ja korostivat, että koulussa oli hyväkin, ja vaikka heidän koulunkäyntiinsä liittyi epämukavuuden tunne, asiat olisivat voineet olla paljon huonomminkin.

S: "--kyllähän mua nyt se koko yhdeksän vuotta koulukiusattiin, mutta ikänä ei oo kuitenkaan ollu semmosta en haluis mennä kouluun tai että pelkään mennä ja pakoilen ja lintsaan tunneilta, että ei oo ollu niinko semmosta, niinko joillaki."

Tällainen puhe antaa ymmärtää, että vaikka heillä olikin vaikeaa koulussa, haastateltavat ajattelivat, että on muita ihmisiä, joilla on vielä paljon vaikeampaa. He olivat myös innokkaita kehuaan kaikkia, sekä opettajia että vertaisia, jotka olivat osoittaneet heitä kohtaan koulussa minkäänlaista ystävällisyyttä, hyväksyntää tai ymmärrystä. Tämä kaikki osoittaa, kuinka syvästi sekä koulun että yhteiskunnan cis-heteronormatiiviset rakenteet ovat vaikuttaneet siihen, miten haastateltavat käsittävät itsensä ja suhteensa muuhun maailmaan. He ovat tahtomattaan hyväksyneet, että heidän kohtaamansa epäreilu ja joskus julma kohtelu on normaalia ja jollain tapaa ansaittua.

Olisi toki valheellista väittää, että haastateltavilla olisi ollut yksinomaan huonoja kokemuksia peruskoulusta. Valtaosalla heistä oli monia lämpimiä muistoja oppimisesta, ys-

tävistä, opettajista, hauskoista hetkistä ja muusta koulun toiminnasta. Ongelma on kuitenkin siinä, että positiiviset koulumuistot liittyvät nimenomaan yksittäisiin tapahtumiin tai tiettyihin ihmisiin. Koulukokemus kokonaisuutena näyttää hyvin erilaiselta ja sitä määrittävät näkymättömyys, laiminlyönti ja ulkopuolisuus. Myönteiset muistot on helppo palauttaa mieleen ja kertoa juuri siksi, että ne ovat niin harvinaisia ja erottuvat niin selkeästi siitä harmaasta massasta, jollaisena suurin osa koulunkäyntiä näyttäytyy; lähtötilanne on se, että sukupuolivähemmistöön kuuluva oppilas on koulussa hämmentynyt, ahdistunut ja yksin. Hänen vaikeuksiaan ei nähdä, eikä niihin ole tarjolla apua, sen paremmin formaaleissa kuin informaaleissa koulun rakenteissa.

Cis-heteronormatiivisuuden poistaminen koulusta edellyttäisi sen poistamista yhteiskunnasta laajemmin, eikä koululaitoksella tietenkään ole valtaa sen tasoista muutosta toteuttaa. On kuitenkin muistettava, että peruskoulu on nimenomaan se paikka, missä tulevat sukupolvet oppivat yhteiskunnan normit ja arvot, ja missä heistä kasvatetaan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Vaikka se ei pystykään siihen yksin, koululaitoksella on merkittävä valta ja vastuu cis-heteronormatiivisten käsitysten purkamisessa myös yhteiskunnallisella tasolla. Tämä muutos tulee todennäköisesti olemaan hidasta, mutta se ei tarkoita, etteikö sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden asemaa koulussa voisi parantaa heti. Kun lähtötaso sukupuolen moninaisuuden huomioimisessa koulussa on niin matala, pienikin muutos on merkittävä muutos. Usein oppilaan elämän helpottamiseksi ei vaadita mitään sen monimutkaisempaa kuin sukupuolittamaton WC tai oikeus päästä siihen liikuntaryhmään, johon hän kokee kuuluvansa. Jokaisella koululla, rehtorilla ja opettajalla on valta ottaa selvää sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä kysymyksistä ja kuunnella oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Lopulta sukupuolivähemmistöjen standpoint, sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa näyttäytyy, tiivistyy yksinkertaisesti M:n toivomukseen, jonka olen valinnut tämän tutkielman nimeksi:

”Informoikaa itseänne ja olkaa avomielisempiä.”

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, V., Kondelin, S., Tainio, L., Toriseva, R. & Vähäpassi, E. Transtutkimuksen ja intersukupuolisuuden tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä. *Sukupuolentutkimus* 30(1). (s. 2-14.).

American Psychiatric Association (APA). (2016). What Is Gender Dysphoria? <https://www.psychiatry.org/patients-families/gender-dysphoria/what-is-gender-dysphoria> Viitattu 4.4.2019.

Amnesty International. (24.6.2015). Vaadimme hallitukselta toimia translain uudistamiseksi. Kannanotto. <https://www.amnesty.fi/vaadimme-hallitukselta-toimia-translain-uudistamiseksi/> Viitattu 5.7.2018.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), s. 1-3.

Atkinson, R. (2014). The Life Story Interview as a Mutually Equitable Relationship. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.). (2014). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (s. 115-128). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Beasley, C. (1999). *What is feminism?: An introduction to feminist theory*. Lontoo, Thousand Oaks: SAGE.

Broadly, D. (1989). *Piilo-opetussuunnitelma*. (3. painos.). Tampere: Vastapaino.

Bryan, J. (2014). Tomboys, Sissies, and "That's So Gay". Exploring Gender and Sexuality Diversity in Early Childhood and Elementary Education. Teoksessa E. Meyer, D. Carlson (toim.), *Gender and Sexualities in Education. A Reader*. (s. 240-256) New York: Peter Lang.

Butler, J. (2002). *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition* (2). New York: Routledge.

Collins, P. H. (1986/2004). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 103-126). Lontoo: Routledge.

Collins, P. H. (1997/2004). Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Where's the Power? Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 247-253). Lontoo: Routledge.

Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Gender: In World Perspective*. (Kolmas painos.). Cambridge: Polity.

Connell, R. W., (1987). *Gender & Power*. Cambridge: Polity.

de Beauvoir, S. (2012). *Toinen sukupuoli II. Eletty kokemus*. Helsinki: Tammi.

- Ekins, R. & King, D. (2006). *The Transgender Phenomenon*. Lontoo: Sage.
- Elomäki, A., Kantola, J., Koivunen, A. & Ylöstalo, H. (2016). Kamppailu tasa-arvosta: tunne, asiantuntijuus ja vastarinta strategisessa valtiossa. *Sosiologia* 53(4). (s. 377-395).
- Engelberg, M. (2016). *Yleispätevä mies. Suomen kielen geneerinen, piilevä ja kieliopillistuva maskuliinisuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjäjä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.). (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Lontoo: Penguin Books.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- García Selgas, F. J. (2004). Feminist Epistemologies for Critical Social Theory: From Standpoint Theory to Situated Knowledge. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 293-308). Lontoo: Routledge.
- Greytak, E., Kosciw, J., & Diaz, E. (2009). *Harsh Realities. The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.
- Hannula, M., Kupari, P., Pehkonen, L., Räsänen, P. & Soro, R. (2004). Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen, (toim.), *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. (s. 170-192). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Haraway, D. (1991/2004). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 81-101). Lontoo: Routledge.
- Harding, S. (1993/2004.) Rethinking Standpoint Epistemology: What Is "Strong Objectivity"? Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 127-140). Lontoo: Routledge.
- Harding, S. (1997/2004). Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Whose Standpoint Needs the Regimes of Truth and Reality? Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 255-262). Lontoo: Routledge.
- Harding, S. (2004.) Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 1-15). Lontoo: Routledge.
- Hartsock, N. C. M. (1997/2004). Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Truth or Justice? Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 243-246). Lontoo: Routledge.

HE 19/2014 vp yhdenvertaisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.

Hekman, S. (1997). Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 225-241). Lontoo: Routledge.

Heyes, C. J. (2003). Feminist Solidarity after Queer Theory: The Case of Transgender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(4). (s. 1093-1120).

Higa, D., Hoppe, M. J., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadnell, B., Morrison, D. M., Wells, E. A., Todd, A. & Mountz, S. (2014). Negative and Positive Factors Associated With the Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning (LGBTQ) Youth. *Youth & Society*, 46(5), (s. 663–687).

Hirschmann, N. J. (1997/2004). Feminist Standpoint as Postmodern Strategy. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 317-332). Lontoo: Routledge.

Holmes, S. & Cahill, S. (2013). School Experiences of Gay, Lesbian, Bisexual and Transgender Youth. Teoksessa J. Sears (toim.), *Gay, Lesbian, and Transgender Issues in Education: Programs, Policies, and Practices*. (s. 63-76) Taylor and Francis.

Honkasalo, J. (2018). Unfit for Parenthood? Compulsory Sterilization and Transgender Reproductive Justice in Finland. *Journal of International Women's Studies* 20(1), (s. 40-52).

Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (2009). Esipuhe. Kertomuksen tutkimuksen moninaiset näkökulmat. Teoksessa Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki, L. Steinby (toim.). (2009). *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. (s. 7-25). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ingrej, J. (2014). The Heterotopic Washroom in School Space. Binary Gender Confirmed, or No Place of One's Own? Teoksessa E. Meyer, D. Carlson (toim.), *Gender and Sexualities in Education. A Reader*. (s. 63-75). New York: Peter Lang.

Jaggar, A. M. (1983/2004). Feminist Politics and Epistemology: The Standpoint of Women (katkelma). Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 55-66). Lontoo: Routledge.

Jokinen, A. (2000). *Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere: Tampere University Press.

Julkunen, R. (2010). *Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Tampere: Vastapaino.

Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempiäinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolen tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf Luettu 27.10.2016.

Kaiser, K. (2014). Protecting Confidentiality. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.). (2014). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (s. 457-464). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Kantola, J. (2010). Sukupuoli ja valta. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi, T. Juvonen (toim.). (2010). *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 78–87). Tampere: Vastapaino.
- Kantola, J. & Lombardo, E. (2017). *Gender and political analysis*. London: Palgrave Macmillan.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1978). Toward a Theory of Gender. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 165-182). New York: Routledge.
- Kjaran, J. I., & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), s. 978-993.
- Kosciw, J. Greytak, E. & Bartkiewicz, M. (2014). Failing Progress. Changes in School Climate for LGBT Youth Over Time. Teoksessa E. Meyer, D. Carlson (toim.), *Gender and Sexualities in Education. A Reader*. (s. 188-201). New York: Peter Lang.
- Kumpulainen, T. (toim.). (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus.
- Kuuluu kaikille. (2019). Tavoitteemme. <http://translaki.fi/translaki/tavoitteemme/> Viitattu 22.01.2019.
- Kylä-Laaso, M. (2019). *Sivuutettu sukupuoli: Sukupuolten tasa-arvon legitimizeetti kilpailukyky sopimusta koskevissa eduskuntakeskusteluissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (1999). Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jonsdóttir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T. Frederiksen & H. Lönn (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen*. (s. 91-106). Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17.
- Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta. (28.06.2002/563). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020563> Luettu 25.04.2019.
- Lehto, H. (2010). Kaksi tositarinaa sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuudesta. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 133-142). Juva: Ps-kustannus.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leino, U. (2016). Conceptualizing Sex, Gender, and Trans. An Anglo-Finnish Perspective. *Transgender Studies Quarterly* 3(3–4). (448-461).
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Lindroos, M. (1997). *Opetusdiskurssiin piirretty viiva: Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.
- MacDonald, E. (1998). Critical Identities: Rethinking Feminism Through Transgender Politics. *Atlantis* 23(1). (s. 3-12.).
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B. & Russel S. T. (2010). School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Student Experiences and School Responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), s. 1175-1188.
- Meretoja, H. (2009). Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki, L. Steinby (toim.). (2009). *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. (s. 207-237). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nadal, K. L., Skolnik, A. & Wong, Y. (2012). Interpersonal and Systemic Microaggressions Toward Transgender People: Implications for Counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling* 6(1) (s. 55-82).
- Namaste, V. (2009). Undoing Theory: The "Transgender Question" and the Epistemic Violence of Anglo-American Feminist Theory. *Hypatia* 24(3). (s. 11-32.).
- Narayan, U. (1989/2004). The Project of Feminist Epistemology: Perspectives from a Nonwestern Feminist. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 213-224). Lontoo: Routledge.
- Nieminen, J. & Vienola, T. (2013). *Oppilaan sukupuolen merkitys opettajan toiminnalle luokan vuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- orivesi. (12.02.2019). [Twitter-postaus].
<https://twitter.com/orivesi/status/1095242639253876742> Luettu 18.04.2019.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Perusopetuslaki 29 § (30.12.2013/1267).
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 21.11.2016.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). (2010). *Haastattelun analyysi*. (s. 179-203). Tampere: Vastapaino.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Prosser, J. (1998). Judith Butler: Queer Feminism, Transgender, and the Transubstantiation of Sex. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 257-280). New York: Routledge.
- Purovaara, E. (2014). *"Jotain siltä väliltä"*. *Muunsukupuolisia näkökulmia suomalaiseen sukupuoliuskontoon*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ramazanoğlu, C. & Holland, J. (2002). *Feminist Methodologies, Challenges and Choices*. Thousand Oaks: Sage.

- Rantala, M. (2016). Sukupuoleen sopeutunut – intersukupuolisten ja transsukupuolisten henkilöiden oikeusasema Suomessa. *Oikeus* 45(1). (s. 8-28).
- Raymond, J. G. (1979). Sappho by Surgery: The Transsexually Constructed Lesbian-Feminist. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 131-143). New York: Routledge.
- Riessman, C. K. (2014). Analysis of Personal Narratives. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.). (2014). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (s.367-380). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysin ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirissä tutkimuksessa*. (s. 166-190). Tampere: Tampere University Press.
- Sandoval, C. (1991/2004). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Differential Oppositional Consciousness. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 195-205). Lontoo: Routledge.
- Sarhimaa, J. (2016, lokakuu, 18). Kouluissa ei pitäisi enää turhaan puhutella ihmisiä tyttöinä ja poikina. *Nyt*. <http://nyt.fi/a1476754398484> Luettu 18.11.2016.
- Seta ry (12.12.2016). Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaarisanasto/> Luettu 3.7.2018.
- Shuster, S. M. (2017). Punctuating accountability: How Discursive aggression Regulates transgender People. *Gender & Society* 31(4) (s. 481-502).
- Smith, D. E. (1997/2004). Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited". Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 263-268). Lontoo: Routledge.
- Sosiaali- ja terveysministeriön asetus sukupuolen muuttamiseen tähtäävän tutkimuksen ja hoidon järjestämisestä sekä lääketieteellisestä selvityksestä transseksuaalin sukupuolen vahvistamista varten. (03.12.2002/1053). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20021053> Luettu 25.04.2019.
- Spade, D. (2000). Mutilating Gender. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 315-332). New York: Routledge.
- Stone, S. (1993). The *Empire* Strikes Back: A Posttranssexual Manifesto. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 221-235). New York: Routledge.
- Stryker, S. (1994). My Words to Victor Frankenstein About the Village of Chamounix Performing Transgender Rage. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 244-256). New York: Routledge.
- Stryker, S. (2006). (De)Subjugated Knowledges. An Introduction to Transgender Studies. Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 1-17). New York: Routledge.

- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolittainen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) (2010). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 23-40.). Juva: Ps-kustannus.
- Taavetti, R. (2014). *"Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä..." Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 13-22). Juva: Ps-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vigoya, M. V. (2016). Sex/Gender. Teoksessa L. J. Disch & M. E. Hawkesworth (2016). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. (s. 852-873) New York: Oxford University Press.
- Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari, *Opettajan vaiettu valta*. (s. 131-154) Tampere: Vastapaino.
- Weeks, K. (1998/2004). Labor, Standpoints and Feminist Subjects. Teoksessa S. Harding (toim.). (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual & Political Controversies*. (s. 181-193). Lontoo: Routledge.
- Whittle, S. (2000). Where Did We Go Wrong? Feminism and Trans Theory – Two Teams on the Same Side? Teoksessa S. Stryker & S. Whittle (toim.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. (s. 194-202). New York: Routledge.
- Wickman, J. (2001). *Transgender politics: The construction and deconstruction of binary gender in the Finnish transgender community*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Wingrove, E. (2016). Materialisms. Teoksessa L. J. Disch & M. E. Hawkesworth (2016). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. (s. 454-471) New York: Oxford University Press.
- Worthen, M. G. F. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1). (s. 31-57).

Liitteet

LIITE 1: Haastattelurunko

1. Kerro itsestäsi, mistä olet kotoisin, minkä ikäinen, millainen perhe, mitä teet työksesi/opiskelet? missä kävit koulua ja kuinka kauan sitten?
2. Miten määrittelet oman sukupuolesi, mitä identiteettimääritelmiä käytät?
3. Kuinka kauan olet käyttänyt tätä määritelmää, käytitkö ennen jotain muuta?
4. Oletko ns. ulkona? Kaikille vai vain joillekin ihmisille? Kauanko olet ollut?
5. Milloin ensimmäistä kertaa ajattelit kuuluvasi sukupuolivähemmistöön?
6. Mitä tulee ensimmäisenä mieleen koulusta?
7. Miten koulussa puhuttiin sukupuolesta? Miten koit sen? Saattoiko sukupuolesta puhua toisin?
8. Miten sukupuoli näkyi koulun arjessa ja käytännöissä? Rikoitko koskaan sukupuoleen liittyviä normeja, miten, miksi, miltä se tuntui, mitä tapahtui?
9. Oliko koulussa kavereita?
10. Mitä muistat opettajista? Oliko lempiopea tai inhottua opea?
11. Mikä oli lempiaine, entä inhokki?
12. Miten menestyit koulussa? Millaisia arvosanoja sait?
13. Pääsitkö haluamiisi jatko-opintopaikkoihin? (toinen aste, korkeakoulu)
14. Minkälaiset vessat ja pukuhuoneet koulussa oli? Onko niihin liittyviä kokemuksia? Entä muut tilat koulussa?
15. Millaista oli välitunneilla, mitä leikittiin/pelattiin/tehtiin, minkälaiset kaveriporukat oli?
16. Kiusattiinko sinua koskaan, jos niin millä tavalla?
17. Puuttuiko kukaan kiusaamiseen? Millä tavalla, missä tilanteessa?
18. Oliko koulussa mitään kiusaamisenvastaisia käytäntöjä? KiVa-koulu tms.?
19. Muistatko käyntejä terveydenhoitajalla? Positiivinen vai negatiivinen kokemus?
20. Käsiteltiinkö opetuksessa koskaan sukupuolivähemmistöjä, missä valossa?
21. Saitko koulussa mistään tietoa sukupuolivähemmistöistä, mistä, oliko se oikeaa tietoa?
22. Tiesitkö jo kouluaikana olevasi muuta kuin cis? Tiesikö joku muu siitä?
23. Saitko tukea joltakulta koulussa oman identiteetin käsittelyyn, keltä ja minkälaista?
24. Minkälaisia kokemuksia oli koulun muuhun toimintaan liittyen, esim. juhlat, luokkaretket, kerhot tms.?
25. Kerro hyvä muisto koulusta, kerro huono tai vaikea muisto.
26. Jos voisit lähettää viestin opettajille/koulutuksen suunnittelijoille/koulujärjestelmälle yleensä, mitä haluaisit sanoa?