

**OPETTAJIEN KÄSITYKSET SUKUPUOLITIETOISESTA OPETUKSESTA
JA SUKUPUOLEN MONINAISUUDESTA PERUSOPETUKSEN
VUOSILUOKILLA 1-6**

Irina Tuokko

Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuokko, Irina 2020. Opettajien käsitykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta perusopetuksen vuosiluokilla 1-6. Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 119 sivua.

Tutkimuksen keskiössä oli sukupuolitietoinen opetus sekä sukupuolen moninaisuuden huomioiminen opetuksessa osana uudistettua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millainen pohjatietämys alakoulun opettajilla oli sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan syksyllä 2016, sekä millaisia mielipiteitä opettajilla oli opetussuunnitelman uudistusten hyödyllisyydestä koskien sukupuolitietoista opetusta sekä sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Tutkimuksessa selvitettiin myös, kuinka opettajat toteuttavat sukupuolitietoista opetusta ja huomioivat sukupuolen moninaisuuden opetuksessaan.

Tutkimus toteutettiin nettipohjaisena kyselytutkimuksena loppukeväältä 2017, johon vastasi 62 alakoulun opettajaa. Keskeisinä tuloksina voidaan nostaa esille, että opetussuunnitelman velvoitteesta lähestymistavaltaan sukupuolitietoiseen opetukseen huolimatta, on opetus edelleen hyvin sukupuolineutraalia, eikä sukupuolitietoiselle opetukselle katsotut kriteerit täyty luokkahuonearjessa. Suuri osa opettajista kokeekin, ettei omaa sukupuolitietoisesta opetuksesta tai sukupuolen moninaisuudesta tarpeeksi tietoa toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että sukupuolten tasa-arvoa rakentaakseen ja sukupuolivähemmistöjen hyvinvointia tukeakseen perusopetuksen tulee olla aidosti sukupuolitietoista, joka vaatii opettajilta laajempaa tietoa ja ymmärrystä yhteiskunnan segregatiota luovista rakenteista. Erityisesti huomiota tulisi tulevaisuudessa kiinnittää koulujen tasa-arvosuunnitelmien laadintaan, opettajankoulutukseen sekä opettajien täydennyskoulutukseen.

Asiasanat: Sukupuolitietoisuus, sukupuolitietoinen opetus, sukupuolen moninaisuus, sukupuolivähemmistöt, perusopetus, opetussuunnitelma.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 SUKUPUOLITIE TOISEN OPETUKSEN PERIAATTEET JA SUKUPUOLEN MONINAISUUDEN HUOMIOIMINEN KOULUSSA	8
2.1. Tavoitteena sukupuolten tasa-arvo – sukupuolineutraalista opetuksesta kohti sukupuolitietoista opetusta	8
2.2 Sukupuolitietoinen opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja luokkahuoneen arjessa.....	11
2.3 Sukupuolen moninaisuus osana sukupuolitietoista kasvatusta	17
2.4 Sukupuolten tasa-arvon toteutuminen koulutuksessa ja opetuksessa	23
2.5 Sukupuolivähemmistöt ja kouluhyvinvointi.....	25
2.6 Opettajat sukupuolitietoisen opetuksen toteuttajina ja tasa-arvon rakentajina	30
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	32
3.2 Tutkittava ilmiö ja lähestymistapa.....	33
3.3 Tutkimukseen osallistujat.....	34
3.3 Kyselylomakkeen suunnittelu, levittäminen ja sisältö.....	35
3.4 Aineiston analyysi.....	38
3.5 Eettiset ratkaisut.....	41
4 TULOKSET	43
4.1 Opettajien tietämys sukupuolitietoisestä opetuksesta ja asenteet sitä kohtaan	43
4.1.1 Sukupuolten väliset erot asenteissa ja tietämyksessä.....	45
4.1.2 Alueelliset erot asenteissa ja tietämyksessä	47

4.1.3 Opettajien ikään perustuvat erot asenteissa ja tietämyksessä	52
4.2 Arjen sukupuoli-odotukset ja sukupuolistereotyyppiat opettajien kertomana	56
4.2.1 Yleistetyt oletukset ja odotukset sukupuolen ominaisuuksista.....	56
4.2.2 Epätietoisuus ja kieltäminen.....	58
4.2.3 Binäärinen sukupuolittaminen.....	60
4.2.4 Tiedostus, tunnistus ja muutos.....	61
4.2.5 Yhteenveto.....	62
4.3 Sukupuolittainen opetus luokkahuonearjessa.....	63
4.3.1 Vahvuudet, kannustus ja keskustelu	64
4.3.2 Sukupuolen häivyttäminen	65
4.3.3 Sukpuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen	66
4.3.4 Yhteenveto.....	68
4.4 Opettajien tietämys sukupuolen moninaisuudesta ja asenteet sen huomioimista kohtaan.....	69
4.4.1 Sukupuolten väliset erot tietämyksessä ja asenteissa.....	70
4.4.2 Alueelliset erot asenteissa ja tietämyksessä	72
4.4.3 Ikään perustuvat erot asenteissa ja tietämyksessä.....	76
4.5 Sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan tukeminen opetuksessa	79
4.5.1 Oppilaan kohtaaminen yksilönä ilman aktiivista tukemista	80
4.5.2 Keskustelu ja avoin ilmapiiri luokassa	81
4.5.3 Muut aktiiviset pedagogiset toimet osana toimintakulttuuria.....	83
4.5.4 Sukpuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen	84

4.5.5 Epätietoisuus ja kieltäminen.....	85
4.5.6 Yhteenveto.....	87
5 POHDINTA	87
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	
5.1.1 Sukupuolittietoinen opetus on edelleen käsitteenä vieras ja sukupuolineutraaliajattelu elää yhä luokkahuonearjessa vahvasti	88
5.1.2 Sukupuolen moninaisuus tunnetaan käsitteenä, mutta opetuksessa sitä ei tuoda tarpeeksi näkyväksi.....	94
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	96
<u>LÄHTEET</u>.....	101
<u>LIITTEET</u>.....	111

1 JOHDANTO

Suomen perustuslaissa säädetään ihmisten yhdenvertaisuudesta. Laissa määritellään, ettei ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eriarvoiseen asemaan esimerkiksi sukupuolensa perusteella. Perustuslaki velvoittaa myös edistämään sukupuolten tasa-arvoa yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä. (Perustuslaki 1999/731 § 6.)

Perustuslain lisäksi Suomea sitoo myös Euroopan ihmisoikeussopimuksen artikla 14 syrjinnän kiellosta, jossa niin ikään linjataan, ettei sukupuoli voi olla syrjintäperuste yhtäläisistä oikeuksista ja vapauksista nauttimiselle (Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999, artikla 14). Suomen tasa-arvolakiin tehtiin vuonna 2014 merkittäviä lisäyksiä sen suhteen, että jatkossa lain tarkoituksena on myös estää sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 § 1). Samalla laki laajennettiin koskemaan myös koulutusta ja opetusta. Lakiin säädettiin pykälät 5 § *tasa-arvon toteuttaminen koulutuksessa ja opetuksessa* sekä 5a § *toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi oppilaitoksissa*. Pykälät velvoittavat koulutusta tai opetusta järjestäviä tahoja huolehtimaan, että tytöillä ja pojilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen ja että opetus, tutkimus ja oppiaineistot tukevat lain toteutumista syrjintä (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 § 5).

Varsinaisiksi toimenpiteiksi tasa-arvon edistämiseksi oppilaitoksissa kirjattiin, että koulutuksen järjestäjän tulee vastata vuosittain laadittavasta oppilaitoskohtaisesta tasa-arvosuunnitelmasta, joka tehdään henkilöstön ja oppilaiden kanssa yhteistyössä. Laissa kirjataan, että tasa-arvosuunnitelmassa tulee kiinnittää erityistä huomiota muun muassa sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609 § 5a.) Vuonna 2015 myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin määräys, joka koskee koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman laadintaa (ks. Jääskeläinen ym. 2015, 5).

Vuoden 2014 lopussa valmistuneen uuden opetussuunnitelman perusteiden taustalla oli monia uusia tavoitteita. Yhtenä suurena tavoitteena oli määritellä kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet, kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Lähtökohtana tälle tavoitteelle oli eriarvoisuuden vähentäminen, oppilaiden monipuolisen kasvun tukeminen ja identiteetin vahvistaminen. (Saarinen ym. 2019, 24-25.) Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) perusopetuksen

määritellään olevan lähestymistavaltaan sukupuolitietoista ja toteutukseltaan inhimillisen moninaisuuden arvostusta näkyväksi tekevää. Inhimillisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen korostuu vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, sillä sanan “moninaisuus” eri variaatioita mainitaan suunnitelmassa 129 kertaa, kun vanhassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa moninaisuutta ei mainittu lainkaan. Koska uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältää monipuolisesti sukupuolten tasa-arvon edistämiseen sidottuja tavoitteita, Opetushallitus (2015) laati opettajille ja kouluille oppaan nimeltä ”*Tasa-arvotyö on taitolaji – Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*”. Oppaassa todetaan, että sukupuolittuneisuuden ja segregaaation purkaminen on perusopetuksen tasa-arvotyön keskeinen tavoite. Koska tasa-arvotyön lähtökohdaksi hyväksytään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) myös sukupuolen moninaisuus sekä tiedon ja ymmärryksen lisääminen siitä, opas pyrkii myös avaamaan sukupuolen moninaisuutta laajasti perusopetuksessa. (Jääskeläinen ym. 2015, 5-6; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alakoulun opettajien asenteita ja tietämystä sukupuolitietoista opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka opettajat toteuttavat sukupuolitietoista opetusta sekä huomioivat sukupuolen moninaisuuden opetuksessaan sekä luokkahuoneensa arjessa. Tutkimusaineisto on kerätty vuoden 2017 toukokuussa sähköisellä kyselylomakkeella 62:lta opettajalta, jolloin uusi opetussuunnitelma oli ehtinyt olla käytössä yhden lukuvuoden verran.

Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) -hankkeella (2008-2011) on kerätty laaja-alaisesti tietoa, kuinka sukupuolten tasa-arvoa pyritään ja on pyritty tukemaan ja lisäämään suomalaisessa peruskoulussa ja millaiset valmiudet tuleville opettajilla on sukupuolten tasa-arvon tukemisessa opetuksessaan. Kuitenkin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) käyttöönoton jälkeen (2016), kun opetussuunnitelman tasolla on siirrytty ensimmäistä kertaa velvoitteeseen sukupuolitietoista opetuksesta, ei laaja-alaista tutkimustietoa vielä ole. Sukupuolitietoista opetuksesta ja etenkin sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa on toistaiseksi vain vähän aikaisempaa tutkimusta koulukontekstissa, vaikkakin tuoreesta aiheesta on alkanut ilmestyä kiihtyvää tahtia Pro gradu -tutkielmia. Sukupuolitietoisen opetuksen ollessa uusi ja varsin laaja-alainen toimintakulttuurinen

uudistus osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja näin peruskoulun arkea, on aihe hyvin ajankohtainen tutkimuskohde. Osana sukupuolitietoisen opetuksen periaatteita sukupuolen moninaisuus ja sen huomioiminen ovat myös varsin ajankohtainen asia niin perusopetuksen toimintakulttuuria pohtiessamme, mutta myös laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Etenkin tasa-arvolakiin tehdyt muutokset, että jatkossa lain tarkoituksena on myös estää sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä sekä keskustelu lainsäädäntöön valmisteltavista muutoksista esim. translain uudistamisesta tai intersukupuolisten lasten oikeuksista haastavat myös peruskoulua vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin ja lainsäädännön vaatimuksiin yhdenvertaisuudesta (ks. Alasuutari ym. 2017).

2 SUKUPUOLITIE TOISEN OPETUKSEN PERIAATTEET JA SUKUPUOLEN MONINAISUUDEN HUOMIOIMINEN KOULUSSA

2.1. Tavoitteena sukupuolten tasa-arvo – sukupuolineutraalista opetuksesta kohti sukupuolitietoista opetusta

Kuten Laiho ja Jauhiainen (2016, 366) toteavat, muodostavat kasvatus- ja koulutustehtävät tärkeän näköalapaikan yhteiskuntaan ja samalla myös yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Koulu voi omissa rakenteissaan ja käytännöissään joko uusintaa – ja joskus jopa luoda – yhteiskunnallisia eroja ja eriarvoisuuksia tai tehdä parhaansa tasa-arvoisemman ja tasavertaisemman tulevaisuuden hyväksi (Laiho ja Jauhiainen 2016, 366).

Peruskoulu-uudistuksen myötä tasa-arvo nousi selkeästi suomalaisen koulutusjärjestelmän julkilausutuksi tavoitteeksi. Tällöin, vuonna 1983, Suomen peruskoululainsäädäntöön sisällytettiin velvoite tukea sukupuolten tasa-arvoa. (Brunila ym. 2011, 13-14.) Kuten Brunila ja kumppanit (2011, 20) toteavat, on koulutuksen historiassa tyypillisesti seilattu kahden ääripään välissä, jopa samanaikaisesti, kun kyseessä on tasa-arvon edistäminen. Välillä lähtökohtana on ollut ajatus, että

sukupuolineutraalisuus ja niin sanottu tasajako merkitsevät tasa-arvoa, ja toisinaan taas on lähdetty siitä, että essentiaalisesti ymmärrettyjen sukupuolierojen huomioiminen on tasa-arvoa. (Brunila ym. 2011, 20. Ks. myös Lahelma 2011, 92.)

Lampela ja Lahelma (1996, 225-226) kuvaavat vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden sekä niihin liittyvien opetuksen oppaiden välittävän lähes sukupuolineutraalia kuvaa peruskoulusta, mikä tulkitaan helposti tasa-arvoksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista Lampela ja Lahelma (1996, 225-226) toteavat, että tasa-arvo tai sukupuoli mainitaan sanana jopa harvemmin kuin aiemmassa 1985 asiakirjassa. Sukupuolesta lakattiin puhumasta, eikä siihen enää kiinnitetty juuri huomiota, mikä loi ajatuksen sukupuolineutraalista koulusta (Lahelma ja Gordon 1999, 93; Lahelma 1992).

Sukupuolineutraalius voidaan nähdä myös sukupuolisokeutena, tarkoittaen, ettei sukupuolen merkitystä tai vaikutuksia lainkaan tunneta tai havaita. Tällöin sukupuolineutraaliksi ajateltu toiminta voikin oikeastaan muodostua ulossulkevaksi tai jopa syrjiväksi. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2019.) Vuorikoski (2005, 31) kuvailee, kuinka sukupuoleen sidoksissa oleva eriarvoisuus yhteiskunnassamme on vaarassa jäädä huomaamatta syvälle juurtuneiden ja vanhahtavien sukupuolten tasa-arvoon liittyvien käsitystemme vuoksi. Vuorikoski (2005, 31) esittääkin, että koulutusjärjestelmän sisälle rakentunutta epätasa-arvoa on hankalaa havaita, sillä koulutus itsessään näyttäytyy niin neutraalilta silmissämme. Myös Lampela (1995, 2-5) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että koulujen opetussuunnitelmassa tavoite tasa-arvosta jää lähinnä oletusarvoiseksi itsestään selvyudeksi, eikä tavoite tasa-arvosta herätä juuri mitään pohdintaa saatikka kriittistä pohdintaa myöskään opettajissa.

Siirryttäessä 2000-luvulle, alkoi jälleen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden työstäminen. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan tasa-arvon edistäminen on osa perusopetuksen tehtävää. Perusopetuksen arvopohjaan kuuluivat myös tasa-arvo ja ihmisoikeudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mainittiin sukupuoli sanana viisi kertaa. Sukupuolten tasa-arvoa vahvistavissa kirjauksissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) linjattiin, että opetuksessa ”otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolen välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä” sekä työtapoja valittaessa ”oppilaiden erilaiset oppimistyyliä sekä tyttöjen ja poikien väliset sekä yksilölliset kehityserot ja tausta

tulee ottaa huomioon”. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet voisi niin ikään nähdä hyvin pitkälti sukupuolineutraaleiksi, mutta Jääskeläinen ym. (2015, 18) huomioivat, että kriittisimmät huomiot ovat jopa nähneet nämä kirjaukset paikoitellen tyttöjen ja poikien eroja korostavina.

Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2010, 16) mainitaankin, että opetuskäytäntöjä tutkittaessa on ilmennyt, että sukupuolineutraali lähestymistapa koulutuspolitiikassa ei ole ohjannut riittävästi kyseenalaistamaan sukupuolen mukaista kahtiajakoa ja stereotyyppistä ajattelua. Vuonna 2008 YK:n kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen (CEDAW) täytäntöönpanoa valvova komitea laittoi merkille Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman sekä opettajankoulutuksen sukupuolten tasa-arvoon liittyvät epäkohdat. Komitea kehotti Suomea tarkastamaan perinpohjaisesti opetussuunnitelmien sisällön ja kiinnittämään erityistä huomiota sellaisten opetussuunnitelmien ja -menetelmien luomiseen, joilla puututaan naisten kohtaaman syrjinnän rakenteellisiin ja kulttuurisiin syihin. Lisäksi komitea nosti esille, että suomalaisen opettajankoulutuksen pitäisi sisältää paljon vahvemmin sukupuolikysymysten käsittelyä. (CEDAW 2008, 5.)

Tuoreimman, tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) periaatteellinen merkitys ja muutos suhteessa siihen, kuinka sukupuoli käsitetään ja kuinka sukupuolten tasa-arvoa pyritään vahvistamaan osana perusopetusta, on merkittävä (ks. Jääskeläinen ym. 2015, 18). Sukupuolen laaja-alainen käsittely läpileikkaa kattavasti koko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa sukupuoli mainitaan nyt sanana 36 kertaa.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on siirrytty sukupuolitietoiseen opetukseen, jonka tavoitteena on mm. lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta sekä auttaa jokaista oppilasta tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Sukupuolitietoisella opetuksella ja ohjauksella tarkoitetaan, että sukupuolen merkitys opetustyössä ja oppilaanohjauksessa otetaan järjestelmällisesti huomioon. Sukupuolen näkymistä ja eri merkityksiä tulee sukupuolitietoisessa opetuksessa ja ohjauksessa pohtia niin oppimateriaaleissa, opetustilanteissa ja oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Havaintojen pohjalta pystytään edelleen kehittämään yhä inklusiivisempia ja sukupuolten tasa-arvoa tukevia oppimateriaaleja, opetustilanteita ja ohjausta itsessään. (Tanhua 2012, 40.)

Sukupuolittietoinen opetus pohjautuu ymmärrykseen sukupuolta muokkaavista sosiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä sekä tiedosta, että niihin voi vaikuttaa, sillä kuten Jääskeläinen ym. (2015, 18-19) nostavat esille, vaikuttaa oppilaan sukupuoli siihen, millaisia malleja hänelle annetaan sukupuolesta ja kuinka häntä kasvatetaan. Jääskeläinen ym. (2015, 18-19) listaavat, että sukupuolittietoinen opettaja tunnistaa omia taipumuksiaan kohdata oppilaat eri tavoin sukupuolen mukaan sekä luo oppilaille tilaa olla omanlaisensa ilman stereotyyppisiä tai kulttuuriin pinttyneitä sukupuoli-odotuksia. Sukupuolittietoinen opetus pitää sisällään myös sukupuolen moninaisuuden tunnistamisen, jonka vuoksi opettajan tulee osata analysoida yhdessä oppilaiden kanssa eri sukupuolten ja sukupuolivähemmistöjen kohtaamia rakenteellisia epätasa-arvotekijöitä. Tähän liittyy olennaisesti myös opettajan taito purkaa opetuksen sukupuolittavia ajattelu- ja vuorovaikutusmalleja sekä käytäntöjä työyhteisössään. (Jääskeläinen ym. 2015, 18-19.)

Sukupuolittietoisien koulun kuuluu siis tukea moninaisten identiteettien rakentamista sekä erilaisten tyttöjen ja erilaisten poikien koulunkäyntiä (Lahelma 2014, 383). Lahelma (2014, 383) toteaa, että koulutukselta ja opettajilta edellytetty aktiivinen tasa-arvo- tai sukupuolittietoisuus merkitsee sitä, että rakenteiden, opetussuunnitelman ja koulun arjen tasolla haastetaan sitä viestiä sukupuolten eroista ja eriarvoisuudesta, jota nuoret saavat ympäröivästä yhteiskunnasta. Bedford ja kumppanit (2011, 146) tähdentävät, että sukupuolittietoisesta koulutuksesta keskusteltaessa tulee sukupuolen moninaisuuden ja sukupuolivähemmistöjä käsittelevät teemat olla ehdottomasti osana keskustelun ydintä. Lahelma (2011, 92) kuvaa sukupuolittietoisuuden merkitsevän opettajien valppautta tilanteissa, joissa sukupuoleen liittyvät itsestään selvät oletukset saattavat esimerkiksi rajata tyttöjen tai poikien toimintatapoja. Sukupuolittietoisuus edellyttää Lahelman (2011, 92) mukaan myös, että stereotyyppisiä ja itsestään selvänä pidettyjä oletuksia tytöistä ja pojista kahtena yhtenäisenä, toisistaan eroavana ryhmänä puretaan. Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuuden myötä käytäntöihin voidaan vaikuttaa ja niitä voidaan myös perustellusti muuttaa (Laiho ja Jauhiainen 2016, 366).

2.2 Sukupuolittietoinen opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja luokkahuoneen arjessa

Valtioneuvoston asetuksen 422/2012 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta luvussa kaksi tuodaan esille opetuksen valtakunnalliset tavoitteet. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus, hyvinvointi sekä ihmisten moninaisuuden arvostaminen näkyvät tavoitteissa hyvin konkreettisesti. Pykälässä kaksi, *Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen*, linjataan muun muassa, että opetuksella ja kasvatuksella edistetään elämän, ihmisarvon loukkaamattomuuden, ihmisoikeuksien, luonnon ja toisten ihmisten kunnioittamista sekä tuetaan oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Tavoitteena on oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä kasvu hyviin tapoihin. Tavoitteisiin on niin ikään kirjattu, että opetus ja kasvatustukevat oppilaiden kasvua erilaisuuden kunnioittamiseen sekä vastuullisuuteen, yhteistyöhön ja toimintaan, joka edistää ihmisryhmien, kansojen, aatteiden, uskontojen ja kulttuurien välistä kunnioittamista ja luottamusta. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012 § 2.) Nämä kaikki osa-alueet liittyvät myös hyvin kiinteästi sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen, sukupuolivähemmistöihin lukeutuvien oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseen sekä tavoitteeseen taata kokonaisuudessaan koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus opetuksessa. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.)

Asetuksen pykälässä neljä, *Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen*, todetaan, että kasvatuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa sekä kaikessa koulun toiminnassa tulee aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Opetuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon sukupuolten väliset kasvun ja kehityksen erot. Oppilashuollon tulee edistää oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia ja siten turvata hyvän kasvun ja oppimisen sekä koulunkäynnin edellytykset. Koulujen toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä. Erityistä huomiota kiinnitetään mm. syrjäytymisen ehkäisemiseen. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012 § 4.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tehtävänä on varmistaa valtioneuvoston asettamien valtakunnallisten tavoitteiden toteutuminen peruskoulussa (422/2012 § 1). Perusopetuksen arvopohja, jonka mukaisesti opetussuunnitelman perusteet on laadittu, määrittellään opetussuunnitelman perusteiden luvussa 2.2 *perusopetuksen arvopohja*. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, varsinkin tämän

tutkimuksen kannalta tarkasteltuna suhteessa sukupuoleen ja sen moninaisuuteen, todetaan perusopetuksen arvopohjassa, että jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Yksilöllinen tuki ja kannustus sekä kokemus siitä, että kouluyhteisössä jokaista kuunnellaan ja arvostetaan, nousee arvopohjassa konkreettisesti esille. Myös oppilaiden kokema osallisuus, hyvinvointi ja kuuluminen yhteisöön ovat merkittäviä arvoja. Perusopetus pohjautuu arvoissaan myös ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian arvostukseen. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua muun muassa itseen ja muihin ihmisiin, johon liittyy olennaisesti se, että perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä ja opetuksen todetaan edistävän osaltaan myös sukupuolten tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-16.)

Perusopetuksen tehtävissä ja yleisissä tavoitteissa todetaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18-19), että perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Luvussa neljä, *yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri* kohdassa 4.2 *toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* puolestaan määrittellään, että opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Kohdassa todetaan, että peruskouluaikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä kehittyy ja oppiva yhteisö tukee arvoillaan ja käytänteillään oppilaan oman identiteetin rakentumista. Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, valintojen tekemiseen ja opiskeluun sitoutumiseen ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle puolestaan luodaan näkyvyyttä valitsemalla ja kehittämällä oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26-30.) Opetushallitus laati vuonna 2015 *Tasa-arvo on taitolaji* nimisen oppaan, jota oli laatimassa monihenkinen asiantuntijatyöryhmä (ks. Jääskeläinen ym. 2015, 5-6). Oppaassa määrittellään tarkemmin, mitä sukupuolitietoinen opetus on ja miksi se on merkittävä perusta perusopetuksen toimintakulttuurille.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsite ”sukupuolen moninaisuus” pitää sisällään kaikki sukupuolet ja sukupuoli-identiteetit sekä sukupuolen

ilmentämisen muodot. Tästä syystä opettajan tulee opetustyössään osata tukea oppilaan kasvua ja sukupuoli-identiteetin rakentumista silloinkin, kun oppilas on epävarma sukupuoli-identiteetistään tai kuuluu sukupuolivähemmistöön. Opas toteaa, että sukupuolitietoinen opetus on hyvän opetuksen tunnuspiirre ja on osa hyvän opettajan ammattitaitoa. (Jääskeläinen ym. 2015, 18-19.)

Oppaan luvussa 2.2 kuvaillaan spesifimmin, kuinka tasa-arvoa edistetään ikäryhmittäin ja oppiaineittain. Tasa-arvolain mukaan sukupuolten tasa-arvoa edistetään koulutuksessa ja opetuksessa lasten ikä ja kehitys huomioon ottaen. Tasa-arvon tavoite ja lähtökohta on kaikissa ikäryhmissä sama, mutta tasa-arvon edistämisen kannalta keskeisimmät asiat ovat hieman erilaisia eri ikäryhmissä ja oppiaineissa (Jääskeläinen ym. 2015, 24). Oppaassa 1–6 luokkien osalta ohjeistukset ovat jaettu kahteen osaan 1–2 luokkalaisiin ja 3–6 luokkalaisiin.

Tasa-arvotyö on taitolaji -opas (Jääskeläinen ym. 2015, 24) sisältää myös yleistasoisen taulukon, josta opettaja voi tarkistaa onko opetus ja ohjaus koulussa sukupuolitietoista (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Sukupuolitietoisen opetuksen ja ohjauksen huoneentaulu. (Jääskeläinen ym. 2015, 24)

Onko opetus ja ohjaus koulussanne sukupuolitietoista?

Asiat, joihin olen tyytyväinen koulussani



- Opetuksella tuetaan yhdenvertaisesti kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (monipuoliset opetusmenetelmät, oppimisympäristöt ja verkostot).
- Opettajat eivät luokittele tyttöjä tietynlaisiksi ja poikia tietynlaisiksi (tytöt kilttejä ja ahkeria, pojat luovia ja rohkeita).
- Oppilaita ei ryhmitellä sukupuolen mukaan, ellei siihen ole erityistä perustetta (esim. suihkussa käynti).
- Koulussa käsitellään avoimesti sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä asioita.
- Oppimateriaalit valitaan ja laaditaan sukupuoli- ja tasa-arvotietoisesti. Varmistetaan, että niissä esiintyy sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, tyttöjä ja poikia eri tehtävissä sekä erilaisia perhemalleja.
- Opettajat kyseenalaistavat stereotyyppisiä sukupuolirooleja, työnjakoa, heteronormatiivisuutta ja yksipuolisia perhemalleja.
- Opettajat edellyttävät samoja asioita oppilailta sukupuolesta riippumatta. Sukupuoli ei vaikuta opintosuorituksen arviointiin.
- Oppilasta rohkaistaan myös perinteisesti sukupuolelleen epätyypillisiin koulutus- ja työura- valintoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31-32) määritellään, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Tasa-arvotyö on taitolaji -opas (Jääskeläinen ym. 2015, 31-32) tarjoaa esimerkkisuunnitelman, kuinka oppimiskokonaisuuden voi toteuttaa kussakin ikäryhmässä sukupuolten tasa-arvosta sukupuolitietoista opetusta toteuttaen. Oppaassa (Jääskeläinen ym. 2015, 31-32) esitetään, että 1-2 luokkien osalta oppimiskokonaisuus aloitetaan tutustuttamisesta sukupuolten tasa-arvon ideaan - mitä sillä tarkoitetaan perheessä, luokassa, koulussa ja yhteiskunnassa. Sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden rakentamisessa ja oppimisessa keskitytään esimerkiksi vuorovaikutustaitoihin ja toteutetaan aihetta käsitteleviä oppimistehtäviä laajasti eri oppiaineissa esimerkiksi piirroksin, tarinoin, pelein ja fyysisin aktiviteetein. Tutustuminen demokratian ideaan myös käytännön tasolla luo pohjaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ymmärrykselle, tätä voi opetella esimerkiksi itseään ja omaa koulunkäyntiä koskevalla päätöksenteon harjoittelulla. Myös yhteistyö perheiden kanssa on tärkeässä asemassa osana tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kasvatusta. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien äidinkielen ja matematiikan oppimistulosten eriytymistä voi

ennaltaehkäistä kannustamalla isiä lukemaan kirjoja lastensa kanssa tai vastaavasti pyrkimällä vahvistamaan erityisesti tyttöjen itseluottamusta tietotekniikan osaajina. (Jääskeläinen ym. 2015, 31-32.)

Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 26-30) mukaisesti jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Tulevaisuuden työelämää ja sen segregaaation purkamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi opetuksessa tulee myös rikastaa oppilaiden käsityksiä ammasteista. 1-2 luokilla tämä voidaan toteuttaa muun muassa kuvitteellisten henkilöhahmojen ja median avulla. Olennaista on kiinnittää huomiota siihen, ettei vahvista ja todenna vanhanaikaisia ja pinttyneitä sukupuolirooleja ja -odotuksia esimerkiksi sen suhteen, minkä sukupuolen edustaja toimii missäkin ammatissa. Oppaan konkreettinen ohje on esimerkiksi kiinnittää huomiota siihen, että tarinoiden hoitajat ja opettajat voivat olla myös miehiä ja teknisten alojen edustajat naisia - oppimateriaalien kuvastoa ja sisältöä on hyvä osata tarkastella kriittisesti sukupuolinäkökulmasta. (Jääskeläinen ym. 2015, 31-32.)

Jääskeläinen ym. (2015, 32) tuovat oppaassa esille, kuinka varhaismurrosikään saavuttaessa eri tahtiin vuosiluokilla 3-6, tulevat oppilaat yhä voimakkaammin tietoisemmiksi omasta sukupuoli-identiteetistään. Opettajan on puolestaan tällöin tärkeää löytää luontevia ja kannustavia tapoja keskustella ja käsitellä oppilaiden murrosiän tuomia muutoksia yhdessä heidän kanssaan. Oppaassa (Jääskeläinen ym. 2015, 32) korostavat, että juuri varhaismurrosiän koittaessa oppilaille on hyvin tyypillistä sitoutua vahvasti oman sukupuolensa mukaiseen ryhmään. On kuitenkin oppilaita, jotka eivät tunne selkeästi kuuluvansa tyttöjen tai poikien ryhmään. Kuitenkin oppilas, joka ei tunne selkeästi kuuluvansa tyttöjen tai poikien ryhmään, jonka vuoksi opettajan tulee olla herkkä kuulemaan, tunnistamaan ja huomaamaan tällaiset tilanteet, jotta voi parhaimmalla mahdollisella tavalla tukea oppilasta omassa kasvussaan mahdollisimman oikea-aikaisesti. (Jääskeläinen ym. 2015, 32.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua yhteisön aktiiviseksi jäseneksi. Jääskeläinen ym. (2015, 32) nostavat yhdeksi sukupuolitietoisuuden opetuksen piirteeksi myös oppilaiden oikeuden olla osa sukupuolten tasa-arvoa edistävää yhteisöä. Kouluyhteisössä tätä voidaan tukea esimerkiksi ottamalla esiin epätasa-arvon kokemuksia ja puuttamalla huomattuihin epäkohtiin tekemällä muutoksia vallitseviin toimintatapoihin. Jääskeläinen ym. (2015, 32) tähdentävätkin, että vuosiluokilla 3-6 oppilaiden tulee oppia arvioimaan eri tilanteissa ja konteksteissa, onko

tyttöjen ja poikien saama kohtelu yhdenvertaista vai kohdellaanko heitä sukupuolensa perusteella eri lailla ja näin epätasa-arvoisesti. Tasa-arvoa edistävässä yhteisössä toimimisen lisäksi oppilaiden tulisi tietysti myös oppia kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa sukupuoleen sekä muuttamaan käytöstänsä tarpeen tullen. Opettajalla puolestaan on tehtävänään puuttua oppilaiden keskinäiseen epätasa-arvoiseen käyttäytymiseen ohjaamalla oppilaita esimerkiksi tunnistamaan, millaisia piirteitä ja ilmenemismuotoja sukupuolittuneella kiusaamisella ja häirinnällä on, sekä kuinka siihen voi puuttua. (Jääskeläinen ym. 2015, 32.)

2.3 Sukupuolen moninaisuus osana sukupuolitietoista kasvatusta

Teoreettinen näkökulma sukupuolen moninaisuuteen.

Sukupuolentutkimuksessa sukupuolta on tarkasteltu monipuolisesti eri ulottuvuuksista jo 1900-luvun alkuvuosikymmeniltä saakka. Sukupuolten eroista ja samankaltaisuuksista tieteellistä keskustelua johdatti 1940-luvulla ranskalainen filosofi ja feministi Simone de Beauvoir, jonka ajatus oli, että sukupuoleen ei synnytä vaan sukupuoliseksi tullaan. Tämä toimi vahvana sysäyksenä sille, että sukupuolta alettiin käsitellä myös sosiaalisena ulottuvuutena ja todellisuutena pelkän biologisen sijaan. (Vilka 2010, 18.) 1950-1960-luvulla keskustelu sukupuolesta liikkui suuntaan, jossa sukupuoli alettiin nähdä niin biologisena (sex) kuin sosiaalisena (gender) ulottuvuutena (Rossi 2010, 22). Keskustelu sukupuolen erottelusta biologiseen ja sosiaaliseen voidaan nähdä eräänlaisena esiasteen ymmärryksenä ihmisen laajempaa sukupuoli-identiteettiä kohtaan, joka on terminä kehittynyt vasta lähempänä nykyhetkeä. Erottelulla haastettiin ajatus siitä, että biologinen perimä olisi ihmisen annettu kohtalo (Butler 1990, 6; ks. myös Salomäki 2011).

Aarnipuu (2008, 64) avaa "biologisen sukupuolen" viittavan tavallisesti sukupuolikromosomeihin (XX ja XY), sukuelimiin, hormonitasoihin, sukurauhasiin eli kiveksiin ja munasarjoihin sekä myös niin sanottuihin toissijaisiin sukupuoliominaisuuksiin kuten rintoihin, karvoitukseen, lihaksiin ja ääneen. Vilkan (2010, 17) sanoin "biologinen sukupuoli" koostuu useasta osa-alueesta, joita ovat geneettinen, anatominen ja hormonaalinen sukupuoli. Edellisten ominaisuuksien oletetaan jakautuvan kaksijakoisesti, joka tarkoittaa myös, että "biologinen sukupuoli"

nähdään yksiselitteisesti joko naisena tai miehenä (Aarnipuu 2008, 64). “Sosiaalista sukupuolta” Aarnipuu (2008, 65) kuvailee sosiaalisena ja kulttuurisena naisena, miehenä tai jonain muuna olemista ja elämistä, jossa suuressa osassa on myös käyttäytyminen ja tietoisuuden tasolla koettu minuus tietyssä sukupuolessa. Sosiaalinen sukupuoli kuvaa sitä tapaa, jolla ihminen tekee sukupuolensa sellaiseksi kuin se näyttäytyy hänelle itselleen ja toisille (Vilkkä 2010, 19).

Sukupuolentutkimuksessa erityisesti Judith Butler kyseenalaistaa kuitenkin radikaalimmin, voiko mikään, niin biologinen kuin sosiaalinenkaan sukupuoli olla ikinä valmiiksi annettua tai saatua. Täten valtavirtakeskustelusta poiketen Butler ei koe mielekkäänä tulkita “sosiaalista sukupuolta” pelkästään “biologisen sukupuolen” tulkinnaksi, mikäli itse “biologinen sukupuoli” on niin ikään sosiaalisesti sukupuolitettu kategoria, eikä annettu ominaisuus. (Butler 1990, 67; ks. myös Rossi 2010.) Butlerin *Gender Trouble* -teos kuvastaa hyvin sukupuolen normeihin ahdettua moninaisuutta. Vallitseva kaksijakoinen ja paikoittain erittäin ahtaat sukupuolinormit ovat Butlerin mukaan tietynlaisia totuusjärjestelmiä, joita ihmiset toistavat ja jäljittelevät arjessaan. Butler näkee, että sukupuoli on asia, jota ihmiset ylläpitävät ja rakentavat aktiivisesti esimerkiksi kielen, kehonkielen tai muiden kulttuuriin vakiintuneiden eleiden toistolla sekä toistamalla tiettyjä normeja ja sääntöjä instituutioissa (ks. Butler 1990). Toistamalla ja tekemällä muun muassa näitä asioita normien mukaan, pidetään jatkuvasti yllä ajatusta kaksijakoisesta, (yhdenlaiseen) mieheen ja (yhdenlaiseen) naiseen jakautuvasta, normatiivisesta sukupuolesta ja sukupuolelle keinotekoisesti tyypillisistä toimintatavoista. Kaksijakoiset sukupuolinormit ovat kulttuurin ja yhteiskunnan eri rakenteisiin pinttyneitä oletuksia siitä, millainen naisen tai miehen tulisi olla ja kuinka heidän olisi soveliasta käyttäytyä. Tällaiset normit rajoittavat sukupuolen ilmaisunvapautta eli toisin sanoen vaikuttavat muun muassa siihen, voiko ihminen olla vapaasti oma itsensä ilman syrjityksi tuleminen pelkoa. (Seta 2013, 70–77.)

Paasonen (2010, 39–48) tuo esille myös median ja kuvakulttuurin merkityksen osana sukupuolen performointia ja representaatiota, eli uudelleen esittämistä. Hän tähdentää, etteivät (sukupuolen) representaatiot ainoastaan heijasta yhteiskunnallisia arvoja ja ymmärryksiä, vaan myös osallistuvat niiden muotoutumiseen ja kierrättämiseen. Näin esimerkiksi mediassa uudelleen toistetut kuvat eli representaatiot naiseudesta tuottavat ja uusintavat ymmärrystämme sukupuolesta. (Paasonen 2010, 39.)

Vilkan (2010) mukaan nykytutkimuksen valossa voidaan kuitenkin todeta, ettei sukupuoli ole joko sosiaalinen tai biologinen, vaan kumpaakin. Sukupuolella on

biologinen tausta, kun sitä tutkaillaan lääketieteen, hoitamisen ja biologisten tutkimusten näkökulmasta, jolloin korostuvat esimerkiksi kromosomit ja anatomian ja hormonien väliset erot. Vilkka tähdentää, että edellä mainittujen asioiden perusteella tehty luokitus nais- tai miespuolisiin on puolestaan sosiaalisesti rakentunut. (Vilka 2010, 21.) Niin kutsuttujen biologisen ja sosiaalisen sukupuolen lisäksi Vilka (2010, 17) nostaa esille myös sukupuolen juridiset, psyykkiset ja aistiset ominaisuudet, jotka laajentavat entisestään käsitystä sukupuolesta. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta ETENE avaakin kannanotossaan (2016), että nykyisen käsityksen mukaan sukupuoli ei ole selväpiirteinen ominaisuus, jonka perusteella ihminen voitaisiin luokitella yksiselitteisesti naiseksi tai mieheksi. ETENEn (2016) mukaan sukupuoli koostuu erilaisista geneettisistä, kehityksellisistä, hormonaalisista, fysiologisista, psykologisista, sosiaalisista ja kulttuurisista ominaisuuksista.

Sukupuolen moninaisuudesta puhuttaessa on hyvä muistaa, että jokainen yksilö kokee sukupuolensa eri tavalla. Ihmisten kokemus omasta feminiinisyydestä, maskuliinisuudesta, neutraalisuudesta tai muusta kulttuurissamme sukupuolitetusta piirteestä vaihtelee yksilöittäin ja ihminen voi tuntea olevansa jotain näiden väliltä tai täysin ulkopuolelta. (ks. Terveystieteiden tutkimuskeskus 2019.) Pinttyneet sukupuolistereotyyppit ylläpitävät kuitenkin vahvasti ajatusta siitä, että olisi vain tietynlaisia tapoja olla joko tyttö tai poika. Nämä perinteiset käsitykset sukupuolesta ohjaavat myös usein ihmisten ajattelua ja toimintaa silloin, kun kohdataan uusia ihmisiä tai oppilaita esimerkiksi työssä. (Jääskeläinen ym. 2015, 12.)

Sukupuolen moninaisuus ihmisissä

Kuten vuonna 2015 uudistettu tasa-arvolaki viestii, on sukupuolen moninaisuutta koskeva keskustelu laajentunut kuluneella vuosikymmenellä uusin mittoihin. Vielä muutama vuosi sitten suomalaisessa lainsäädännössä ei huomioitu sukupuolivähemmistöjä syrjintäsuojaa koskevissa säännöksissä. Nykyään tasa-arvolaki kieltää syrjinnän myös sukupuoli-identiteetin tai sukupuolen ilmaisun perusteella. Laki täten velvoittaa myös viranomaisia, koulutuksen järjestäjiä ja työnantajia ennaltaehkäisemään syrjintää. (Ks. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609.)

Aarnipuuta (2008, 14) mukailleen useimmille ihmisille oma sukupuoli on kuitenkin niin selvä, ettei sukupuoli-identiteettiä ole koskaan tarvinnut miettiä tai kyseenalaistaa. Silti selvänkin sukupuolen ilmaisemisen tavat ja rajat ovat voineet tuottaa suurelle osalle

ihmisistä ajoittain päänvaivaa, mutta tätä ei välttämättä ole koettu sukupuolen tai sukupuolisuuden pohtimiseksi (Aarnipuu 2008, 14). Lehtonen (2013, 44) kuvailee, että ihmiset kokevat ja ilmaisevat sukupuoltaan monin eri tavoin ja tätä kaikkea voidaan kuvailla sukupuolen moninaisuudeksi. Jokaisella ihmisellä voidaan ajatella olevan täysin omanlainen ja yksilöllinen koostumus esimerkiksi feminiiniseksi ja maskuliiniseksi tai jotain näiden ulkopuolelle miellettyjä piirteitä ja toimintatapoja, tästä syystä Lehtonen (2013, 44) katsookin, ettei puhuttaessa sukupuolen moninaisuudesta pidä rajata keskustelua koskemaan vain itse sukupuolivähemmistöjä.

Sukupuoli-identiteettiä kuvaillaan usein ihmisen kokemukseksi omasta sukupuolestaan. Siitä huolimatta, että useimpien ihmisten sukupuoli-identiteetti vastaa heille syntymässä määriteltyä sukupuolta (cis), on sukupuoli-identiteetti aina yksilöllinen, eikä se rajaudu aina pelkästään kahteen juridiseen sukupuoleen (mieheen tai naiseen) (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Tällä hetkellä Suomessa on kuitenkin vain kaksi juridista sukupuolta, kun taas esimerkiksi Saksassa ja Nepalissa henkilön on mahdollista saada syntymätodistukseensa ja passiinsa merkintä ”kolmannesta” sukupuolesta.

Intersukupuolisuus tarkoittaa synnynäistä tilaa, jossa henkilöllä on sekä tytölle että pojalle tyypilliseksi katsottua kehollisuutta, eikä sukupuolta aina pystytä määrittämään yksiselitteisesti pelkkien kehon ominaisuuksien perusteella. Intersukupuolisuus voi ilmetä monella eri tavalla, vastasyntyneellä vauvalla voi esimerkiksi olla naistyyppilliset kromosomit, mutta silti hänen ulkoiset sukupuolielimensä tuovat mieleen enemmän pojan kuin tytön. Intersukupuolisella voi olla myös esimerkiksi naistyyppilliset ulkoiset sukuelimet, mutta ei munasarjoja tai kohtua vaan piilokivekset ja miestyyppilliset kromosomit. (Nousiainen 2016; Ks. myös Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus 2020a.) Intersukupuolisten ihmisten oikeuksien toteutuminen on viime vuosina noussut keskusteluun kansainvälisillä ihmisoikeusfoorumeilla. Useat eri ihmisoikeustoimijat, muun muassa YK:n kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen ja halventavan kohtelun erityisraportoija, YK:n lapsen oikeuksien komitea sekä Euroopan neuvoston ihmisoikeusvaltuutettu ja parlamentaarinen yleiskokous ovat ilmaisseet huolensa erityisesti intersukupuolisten lasten itsemääräämisoikeudesta ja kehollisesta koskemattomuudesta. (Oikeusministeriö 2019, 14.) Intersukupuolisuus ei kuitenkaan näy päälle päin, jolloin esim. kasvatusalan työntekijät harvoin tietävät kohtaavansa intersukupuolisia lapsia ja nuoria koulussa (Ks. Vilkkä 2010, 26). Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) todetaan, peruskouluaikana oppilaiden käsitys

omasta sukupuoli-identiteetistä kehittyä ja oppiva yhteisö tukee oppilaan oman identiteetin rakentumista. Erityisesti teini-iän tuomat keholliset muutokset voivat olla intersukupuoliselle lapselle hyvin erilaisia kuin suurimmalle osalle saman ikäisistä nuorista, eivätkä opettajat tai terveysalan ammattilaiset osaa välttämättä antaa nuoren kaipaamaa tukea. ETENEN suosituksissa (2016) vedotaankin, että erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisten olisi hyvä saada monipuolista ja kattavaa tietoa sukupuolen kehityksestä, jotta myös intersukupuolisen lapsen kasvua ja kehitystä pystyttäisiin tukemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla.

Sukupuolivähemmistöjen kattokäsitteen alle lukeutuu intersukupuolisten henkilöiden lisäksi myös transihmiset. Transihmisyys on yleiskäsite henkilöille, joiden sukupuoli-identiteetti ei vastaa sitä sukupuolta, johon hänet on syntymässä määritelty (Ks. Huuska 2013; Tasa-arvovaltuutetun toimisto 2012; Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus 2020b). Tasa-arvovaltuutetun toimiston selvityksessä (2012, 7) esitetyn määritelmän mukaan transihmisyys toimii kattokäsitteenä muuan muassa transsukupuolisille, transvestiiteille ja transgendereille. Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskuksen verkkosivuilla (2020b) kattokäsitteen alle lukeutuvat vielä mm. muunsukupuoliset. Transsukupuoliseksi henkilöksi katsotaan useimpien määritelmien mukaan ihminen, jolla on voimakkaita sukupuoliristiriidan kokemuksia. Sukupuoliristiriidalla tarkoitetaan, että ihmisen sukupuoli-identiteetti eli tunne siitä, mitä sukupuolta on sisäisesti, on ristiriidassa hänen syntymässä määritetyn sukupuolensa kanssa. Tärkeintä on muistaa, että kokemukset sukupuoliristiriidasta ovat aina yksilöllisiä, eikä sukupuolen määrittely ole kenenkään muun kuin asianomaisen itsensä tehtävä. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus 2020b.) Transsukupuoliset ihmiset tuntevat kuitenkin usein voimakasta psyykkistä kipua, sillä he voivat kokea koko kehonsa itselleen vieraaksi (Aarnipuu 2008, 73). Tämä korostuu erityisesti teini-iässä, jolloin keho alkaa muokkautua entistä voimakkaammin vääräksi koettua sukupuolta kohti. Osa kuitenkin pärjää oman ruumiinsa kanssa kohtuullisesti, mutta kokee raskaammaksi sen, että tulee sukupuolitetuksi väärin sosiaalisissa tilanteissa. Joka tapauksessa transsukupuolisuus aiheuttaa useimmiten voimakkaan sukupuoliristiriidan tunteen oman kehon ja varsinaisen sukupuoli-identiteetin välille, mikä helpottuu vain ruumiillisten sukupuolta määrittävien osien korjaamisella. (Aarnipuu 2008, 73.)

Tarkkaa lukumäärää Suomessa elävistä transsukupuolisista henkilöistä ei ole. Suomessa vuoden aikana sukupuolen korjaushoitoihin hakeutuvia uusia asiakkaita oli vuonna 2011 valtakunnallisen sosiaali- ja terveysalan eettisen neuvottelukunnan

lausunnon mukaan hieman alle sata. Vuonna 2017 Yle (2017) puolestaan uutisoi 30.1.2017, että viimeisen kuuden vuoden aikana transsukupuolisuuden tutkimusläheteiden määrä on nelinkertaistunut. Tampereen yliopistollisen sairaalan nuorisopsykiatrian vastuualueen ylilääkäri Kaltiala-Heino kertoi Ylen (2017) haastattelussa, että alaikäisistä transtutkimuksiin hakeutuvista noin 90 prosenttia on syntymässään tytöiksi määriteltyjä nuoria, jotka kokevat olevansa sukupuoli-identiteetiltään kuitenkin poikia. Transtutkimuksiin hakeutuneista kuitenkin vain neljäsosalla on vaikuttanut olevan niin vakiintunut transsukupuolinen identiteetti, että hoitoja voidaan aloittaa, Kaltiala-Heino kertoo (Yle 2017).

Sukupuolen moninaisuutta ja sukupuoli-identiteettiä tarkasteltaessa transihmisiin lukeutuvat myös transgenderit ja transvestiitit. Transgender-henkilöt eivät yleensä koe olevansa pysyvästi ja yksiselitteisesti miehiä tai naisia vaan sukupuoli koetaan läpi elämän monimuotoiseksi ja muuttuvaksi - mahdollisesti kokonaan joksikin mies-nais - kahtiajaon ulkopuolelta. Sukupuolta ei välttämättä koeta ollenkaan tai sukupuoli voi olla määrittelemätön. (Vilkka 2010, 40). Nykyään käsite *muunsukupuolinen* on alkanut korvata transgender -käsitettä. Muunsukupuolinen ihminen voi olla sekä mies että nainen, jotakin mieheyden ja naiseuden väliltä tai sitten tyystin tämän jaon ulkopuolella. Muunsukupuolisuus voi myös toimia kattokäsitteenä muullekin ei-binääriselle sukupuolen kokemiselle. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus 2020c.)

Transvestisuudella puolestaan viitataan ajoittaiseen tarpeeseen ilmaista eläytyen, pukeutuen tai laittautumalla toista sukupuolta mukailleen kuin mihin on itse syntymässään määritelty. Toisin kuin useiden transsukupuolisten henkilöiden kohdalla, transvestiittihenkilöt ovat usein tyytyväisiä syntymässään määriteltyyn sukupuoleensa eikä tällöin useimmiten ole tarvetta juridisiin muutoksiin ja/tai lääketieteellisiin korjauksiin kehonsa suhteen. Monelle on kuitenkin tärkeää, että häntä kohdellaan juuri sen sukupuolen edustajana, jota hän kulloinkin ilmentää. Kuten yleisesti sukupuoli-identiteetin suhteen, myös transvestisuuteen liittyvät merkitykset ovat yksilöllisiä. On vaarallista ja väärin olettaa tietävänsä kysymättä, mitä transvestisuus toiselle merkitsee. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus 2020d.)

Sukupuoli on aina moninainen ilmiö. Sen lisäksi, että sukupuolia on monia niin sukupuolessa voi olla myös monenlaisia ulottuvuuksia. Toisilla ihmisillä sukupuolen ulottuvuudet voivat vaihdella, kun taas toisilla ihmisillä se pysyy samana koko elämän ajan. Muita kuin nais- ja mies –sukupuolia kuvaavia käsitteitä ja identiteettejä on

lukemattomia ja tässä tekstissä on avattu vain muutamia näistä. Jokaisella on oikeus itse määrittellä tai olla määrittelemättä sukupuoltaan.

2.4 Sukupuolten tasa-arvon toteutuminen koulutuksessa ja opetuksessa

Kattavasta tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännöstä huolimatta sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen liittyy edelleen monia haasteita. Tämä käy ilmi muun muassa Valtioneuvoston selonteosta naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (2010), jossa on tarkasteltu sukupuolten tasa-arvon kehitystä 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Yksi esille nouseva teema sukupuolten tasa-arvon kentällä on kasvatus ja koulutus sekä niiden kauaskantoiset vaikutukset. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010.)

Vuonna 2009 asetetun segregaatian lieventämistyöryhmän loppuraportti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 22) kuvailee, kuinka sukupuolten välinen segregatio on suomalaisissa kouluissa hyvin pitkälle sukupuolten välistä eriytymistä ja epätasapainoa, joka näkyy muun muassa oppiainevalinnoissa, käytännön opetuksessa, oppimistuloksissa, oppilaiden arvioinnissa sekä koulu- ja opetushenkilökunnan koostumuksessa. Lisäksi segregatiota vahvistavat osaltaan koulujen käytännön toiminnasta ja toimintaympäristöistä edelleen löytyvät työnjaolliset ja eriyttävät tapakulttuurit ja muut käytännöt. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 22.)

Vaikka useissa hallitusohjelmissa on esitetty määrätietoisia tavoitteita sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi kasvatuksessa ja koulutuksessa, rakentuu monen nuoren oppimispolku edelleen hyvin painokkaasti sukupuolen ohjaamana (Jääskeläinen ym. 2015, 10-11). Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 16) mainitaankin, että opetuskäytäntöjä tutkittaessa on ilmennyt, että sukupuolineutraali lähestymistapa koulutuspolitiikassa ei ole ohjannut riittävästi kyseenalaistamaan sukupuolen mukaista kahtiajakoa ja stereotyyppistä ajattelua. Euroopan tasa-arvoinstituutin EIGE:n kehittämä tasa-arvoindeksi osoitti jo vuonna 2015, että Suomessa kokonaisvaltaista tasa-arvoindeksiä heikentää muun muassa juuri perinteisten sukupuoliroolien heijastuminen opinto- ja uravalintoihin (Gender Equality Index, 2015). Vaikka tuoreimmat Gender Equality Index -raportit (2017; 2019) kertovat, että koulutustasossa ja koulutukseen osallistumisessa tasa-arvo on lisääntynyt, opiskelualat jakautuvat Suomessa edelleen vahvasti sukupuolen mukaan.

Tilastokeskuksen (2018) raportista *Sukupuolten tasa-arvo Suomessa*, käy ilmi hyvin selkeästi, mistä on kysymys suomalaisen työelämän ja opiskelualojen sukupuolten välisessä segregaatiossa. Esimerkiksi terveys- ja hyvinvointialojen tutkinnon suorittaneista 87,5 prosenttia ja kasvatustieteiden tutkinnon suorittaneista 78 prosenttia on naisia, kun taas tekniikan alan tutkinnon suorittaneista 83,7 prosenttia ja ICT-alan tutkinnon suorittaneista 79,7 prosenttia on miehiä. (Tilastokeskus 2018, 24.)

Nuorten oppimispolkujen rakentuminen edelleen hyvin vahvasti sukupuolen ohjaamana näkyy myös muun muassa lasten oppimistuloksissa, motivaatiossa sekä itseluottamuksessa eri oppiaineiden suhteen. Esimerkiksi viimeisimmät kansainväliset oppimistulosten arvioinnit 15-vuotiaille (PISA 2015 ja PISA 2018) ja 4.-luokkalaisille (TIMSS 2015) ovat osoittaneet, että samalla, kun matematiikan ja luonnontieteiden oppimistulokset ovat Suomessa laskeneet, tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot ovat kasvaneet (Pöysä ym. 2018, 1). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa Suomessa luonnontieteiden osaamisen pistemäärä oli tytöillä 534 ja pojilla 510 pistettä, eron ollessa tyttöjen hyväksi OECD-maiden suurin (Leino ym. 2019, 47). Myös Alkuportaattiseurannassa on havaittu, että tyttöjen ja poikien osaamisen jakautuminen on erilaista. Toisaalta osaamiserot eivät ole tutkimusten valossa täysin yksiselitteisiä, sillä esimerkiksi juuri Alkuportaattiseurannan mukaan pojat menestyivät tyttöjä paremmin alakoulun matematiikassa luokilla 2, 4 ja 6 (Pöysä ym. 2018, 5), kun taas vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa tyttöjen osaaminen matematiikassa oli ensimmäistä kertaa tilastollisesti merkittävästi poikia parempaa (Vettenranta ym. 2016a, 15). Myös tuoreimmassa PISA-tutkimuksessa (2018) tytöt (keskiarvo 510 pistettä) menestyivät matematiikassa hieman poikia (keskiarvo 504 pistettä) paremmin eron ollessa tilastollisesti merkitsevä (Leino ym. 2019, 45). TIMSS-tutkimuksen 2015 tuloksista käy ilmi, että Suomessa tyttöjen ja poikien väliset erot luonnontieteissä tyttöjen hyväksi oli eurooppalaisten osallistujamaiden suurimmat. (Vettenranta ym. 2016b, 37.) Vettenranta ja kumppanit nostavat esille, että vielä vuoden 2011 TIMSS-tutkimuksessa tyttöjen ja poikien luonnontieteiden keskiarvot olivat vielä samalla tasolla pisteiden ollessa 570. Neljässä vuodessa tyttöjen tulos heikentyi siis 10 pistettä ja poikien peräti 22 pistettä, molempien muutosten ollessa tilastollisesti merkitseviä. (Vettenranta ym. 2016b, 37.) Vuoden 2015 PISA-tutkimuksesta ilmenee kuitenkin, että tyttöjen usko omaan luonnontieteelliseen osaamiseensa (käytetään usein myös termiä minäpystyvyys) on poikia heikompaa (Vettenranta ym. 2016a, 87).

TIMSS-tutkimuksesta käy myös ilmi, että samoin kuin luonnontieteissä, myös matematiikassa tyttöjen ja poikien osaamiserot ovat kasvaneet hienoisesti. Huolestuttavin kehityssuunta näkyy edelleen siinä, että juuri poikien tulokset ovat laskeneet huomattavasti samalla kun tyttöjen taso on pysynyt kutakuinkin ennallaan. (Vettenranta ym. 2016b, 84.) Huomion arvoista on, että siitä huolimatta, että pojat menestyvät matematiikassa tyttöjä heikommin, on poikien asenteet matematiikkaa kohtaan yleisesti kuitenkin positiivisempia. Kuten edellä esitetyistä tutkimustuloksista voi päätellä, ei poikien positiivisempaa tai itsevarmempaa suhtautumista ole kuitenkaan täysin onnistuttu hyödyntämään oppimistulosten kehittämisessä. (Vettenranta ym. 2016a, 87.)

Myös tyttöjen ja poikien erot lukutaidossa ovat herättäneet huolta viime vuosien aikana. Uusin, vuoden 2018, PISA-tutkimus keskittyi erityisesti lukutaitoon. PISA-tutkimuksen 2018 ensitulokset (Leino, ym. 2019) on julkaistu juuri ja tulokset kertovat, että Suomessa tyttöjen lukutaidon pistemäärä (546) oli merkitsevästi poikien pistemäärää (495) parempi. Ero tyttöjen hyväksi oli Suomessa 52 pistettä (vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa ero oli 47 pistettä), kun se oli OECD-maissa keskimäärin 30 pistettä (Leino ym. 2019, 42). Tyttöjen ja poikien välinen piste-ero vastaa runsaan vuoden eroa koulun oppimäärän hallinnassa (ks. Vettenranta ym. 2016a, 49). Piste-erot lukutaidossa sukupuolten välillä ovat olleet Suomessa vertailumaiden suurimpia aina, eikä tuorein kierros tuonut asiaan muutosta Suomen pitäessä hallussaan OECD-maiden suurinta eroa. (Leino ym. 2019, 42.)

Huolestuttava kehityssuunta näkyy etenkin siinä, että tyttöjen ja poikien välinen ero oppimistuloksissa on erityisen selvä perusopetuksen päättyessä. Heikompi koulumenestys johtaa poikien aliedustukseen lukiokoulutukseen osallistuvien nuorten keskuudessa ja toisaalta taas näyttäytyy yliedustuksena ilman toisen asteen tutkintoa jääneiden joukossa. (Pöysä ym. 2018, 1.)

2.5 Sukupuolivähemmistöt ja kouluhyvinvointi

Koulujen sukupuolittuneisiin ja sukupuolittaviin käytänteisiin mahtuu myös ulottuvuus, joka koskee sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Kuten terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen sateenkaarinuoria koskevan kouluterveyskyselyn (Luopa, Kanste ja Klementti 2017, 1) tuloksissa todetaan; seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien

suomalaisnuorten hyvinvoinnista tiedetään vain vähän. Sateenkaarinuoria koskeva tutkimus on keskittynyt vahvasti vain seksuaalivähemmistöihin lukeutuvien nuorten hyvinvoinnin tutkimiseen. Esimerkiksi kyseisessä kouluterveyskyselyssä (2017) puhutaan yleisesti sateenkaarinuorista, mutta itse kyselyssä tutkitaan vain nuoria, jotka eivät identifioitu heteroiksi, vaikka sukupuolivähemmistöt lukeutuvat yhtä lailla sateenkaari-käsitteen alle. Tutkimukset, joissa tutkitaan myös varsinaisesti juuri sukupuolivähemmistöön kuuluvien henkilöiden kokemuksia, rajoittuvat lähinnä transsukupuolisten nuorten kokemuksiin, eikä esimerkiksi muunsukupuolisten tai intersukupuolisten kokemuksiin (ks. Lehtonen 2013, 43).

Tuoreimmassa kouluterveyskyselyssä (2019) on kuitenkin ansiokkaasti kerätty dataa nimenomaan sukupuolivähemmistöihin lukeutuville nuorilta. Yle (2019) uutisoi 30.11.2019 Terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta saamiinsa tietoihin viitaten kouluterveyskyselyn tuloksista, että sukupuolivähemmistöön lukeutuvat nuoret kohtaavat valtaväestöön verrattuna huomattavasti enemmän mm. koulukiusaamista ja väkivaltaa kotonaan. Sukupuolivähemmistöön kuuluvista yläkouluikaisista 23 prosenttia koki koulukiusaamista vähintään kerran viikossa, kun vastaava osuus muilla saman ikäisillä oli kuusi prosenttia. Sukupuolivähemmistöihin kuuluvista yläkoululaisista henkistä väkivaltaa kertoi kokeneensa jopa 46 prosenttia, kun vastaava luku muilla saman ikäisillä oli 28 prosenttia. Joka neljäs seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluva yläkouluiäinen puolestaan ilmoitti kokeneensa fyysistä väkivaltaa kotona, kun samanikäisistä vastaavaa oli kokenut noin joka kymmenes. (Yle 2019.)

Ensimmäinen kansallisesti kattava transsukupuolisten nuorten hyvinvointia koskeva tutkimus tehtiin Uudessa-Seelannissa 2014, kun Clark, Lucassen, Bullen, Fleming, Robinson ja Rossen hyödynsivät Youth'12 -tutkimuksen tuloksia, joka on kansallisen, poikkileikkauksellinen ja väestöpohjainen nuorten terveys ja hyvinvointitutkimus uusiseelantilaisille yläkoululaisille. Tutkimuksessa 1.2% oppilasta vastasi olevansa transsukupuolinen, 2.5 % ilmoitti, ettei ole varma onko transsukupuolinen, 1.7 % vastasi, ettei ymmärrä kysymystä ja 95 % vastasi, ettei ole transsukupuolinen.

Suurin Suomessa tehty selvitys sukupuolivähemmistöön lukeutuvien nuorten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista on puolestaan Hyvinvoiva sateenkaarinuori – tutkimushanke, joka käynnistyi vuonna 2012 Setan ja nuorisotutkimusseuran yhteistyöhankkeena (Alanko 2014, 10). Hankkeella pyrittiin selvittämään, miten sateenkaarinuoret kuvaavat terveyttään ja mitkä asiat he kokevat hyvinvointinsa kannalta

tärkeiksi. Tutkimusaineisto kerättiin kesällä 2013 nuorilta, jotka olivat syntyneet vuosina 1988-1998. (Alanko 2014, 10.)

Päätutkimustulokset Alangon (2014) sekä Clarcken ja kumppaneiden (2014) tutkimuksissa ovat hyvin samansuuntaiset. Alangon tutkimuksesta selviää, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret kokevat muun muassa koulukiusaamista ja syrjintää suhteessa omaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistönsä (Alanko 2014, 42; ks. myös Lehtonen 2013, 45). Alangon (2014, 29) tutkimuksen mukaan 15–19-vuotiaista transnuorista sanallista kiusaamista vähintään kerran viikossa koki 15 % vastaajista. Myös sisäasianministeriön teettämästä syrjintäselvityksestä (Huotari, Törmä ja Tuokkola 2011, 71-74) käy ilmi, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuulumisen piilottelu on osalle oppilaista arkipäivää. Kuten Alanko (2014, 28) toteaa, sukupuoli-identiteetin salaaminen perustuu usein itsesuojeluun mahdolliselta kiusaamiselta, syrjinnältä ja väkivallalta. Piilottelu voi vaikuttaa myös siihen, ettei kiusaamisesta kerrota niin herkästi opettajalle - tällöin oppilaan on myös vaikeampi saada tukea. (Ks. Alanko 2014, 27.) Kiusaamisen kokemuksista kertomiseen opettajalle vaikuttaa hyvin todennäköisesti myös se, että Alangon aineistosta (2014, 27) jopa 70 % hltiq-nuorista vastasi, että he eivät voineet puhua opettajansa kanssa luottamuksellisista asioista.

Clarcken ja kumppaneiden (2014, 97) kansallisesti kattavasta uusiseelantilais-tutkimuksesta käy ilmi, että transsukupuolisista oppilaista (n=96) 17.6 % raportoiti tulevaisuudessa kiusatuksi koulussa vähintään viikoittain. Vastaava luku ei-transsukupuolisilla oppilailla oli 5.8 %. Myös “en osaa sanoa, olenko transsukupuolinen” -vastanneista ja “en ymmärrä kysymystä” -vastanneista 12-12.8 % raportoivat tulleensa kiusatuksi vähintään kerran viikossa. Transnuorilla ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvilla on siis valtaväestöön nähden huomattavasti korkeampi riski joutua kiusatuksi koulussa. Transnuorista puolet (49.9%) ilmoitti tulleensa myös fyysisesti satutetuksi tai lyödyksi, kun vastaavasti 32.5 % ei-transsukupuolisista oli kokenut vastaavaa.

Yleiseen hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä transnuoret ovat selvästi tyytymättömämpiä terveyteensä kuin cis-sukupuoliset nuoret. Tyytymättömyys näkyi etenkin siinä, kuinka vapaasti henkilö on voinut ja voi ilmaista sukupuoltaan. Toisin sanoen, mitä heikommin transnuori pystyi ilmaisemaan sukupuoltaan, sitä heikommaksi hän koki terveydentilansa. (Alanko 2014, 36.) Alanko (2014, 43-33) täsmentää tutkimustuloksissaan, että transnuorilla oli myös selvästi enemmän masennus- ja ahdistusoireita sekä selvästi heikompi itsetunto kuin cis-nuorilla. 15–19-vuotiaat transnaiset ja 20–24-vuotiaat transmiehet kokivat enemmän stressiä kuin vastaavan

ikäiset cis-nuoret. Aivan kuten nuorten yleisen hyvinvoinnin kokemuksissa myös psyykinen hyvinvointi korreloi transnuorilla sen kanssa, kuinka hyvin nuoret kokivat pystyneensä ilmaisemaan sukupuoltaan ja kuinka tyytyväisiä he olivat mahdolliseen sukupuolenkorjausprosessiinsa. (Alanko 2014, 43-44.)

Kokemukset ahdistelusta, syrjinnästä ja väkivallasta laajemmin kuin pelkästään koulun sisältä, kertovat myös rankkoja lukuja. Transhenkilöistä yli 80 % oli kokenut jonkinlaista häirintää. Heistä 48 % ilmoitti kokeneesta fyysistä väkivaltaa, 79 % psyykkistä väkivaltaa, 21 % seksuaalista väkivaltaa ja 13 % hengellistä väkivaltaa. Myös Kankkusen, Harisen, Nivalan ja Tapion (2010, 25) tutkimuksesta selviää, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret altistuvat muita vähemmistöryhmiä laajalaisemmalle syrjinnälle. Syrjintä, jota mm. sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kohtaavat, on monimuotoista ja monessa eri toimintaympäristössä ilmenevää. (Kankkunen ym. 2010, 25).

Alanko (2014, 39) nostaa tutkimuksessaan esille, että yleinen pahoinvointi ja tuen puute näyttäytyvät transnuorten elämässä kohonneena itsetuhoisuutena. Esimerkiksi transmiehistä (n=51) 24 % on joskus yrittänyt ja 68 % ajatellut itsemurhaa. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. James ym. 2016, 8; Bauer ym. 2015, 7; Haas, Rodgers ja Herman 2014) on saatu tietoa sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten moninkertaisesta itsemurhariskistä muihin nuoriin verrattuna. Kanadalaistutkimuksessa Veale, Watson, Peter ja Saewyc (2016, 47) tutkivat transnuorten mielenterveyttä tavoittaen 923 transnuorta ympäri maan. Tutkimuksesta käy ilmi, että transnuorilla on korkeampi riski raportoida psyykkisestä ahdistuksesta, itsetuhoisuudesta, vakavista masennusjaksoista ja itsemurhayrityksistä. 65 % 14-18 -vuotiaista transnuorista raportoi harkinneensa vakavissaan itsemurhan tekemistä kuluneen vuoden aikana (Veale ym. 2016).

Uudessa-Seelannissa merkittäviä masennuksen oireita koki 41.3 % transsukupuolisista (n=83) ja 30.9 % transsukupuolisuudestaan epävarmoista (n=190). Ei-transsukupuolisista merkittäviä masennuksen oireita ilmoitti kokevansa 11.8 % vastanneista. Transnuorilla todettiin olevan myös Clarcken ym. (2014, 98) tutkimuksessa suurempi riski itsensä vahingoittamiselle (n=95, joista 45.5 % raportoi vahingoittaneen itseään viimeisen 12 kk aikana) ja itsemurhan yrittämiselle (n=95, joista 19.8 % raportoi yrittäneensä itsemurhaa viimeisen 12 kk aikana). Ei-transsukupuolisista nuorista 23.4 % oli vahingoittanut itseään viimeisen vuoden aikana ja 4.1 % yrittänyt itsemurhaa. Myös

transsukupuolisuudestaan vielä epävarmoilla nuorilla oli selvästi kohonnut riski itsensä vahingoittamiseen (40.4%) ja itsemurhan yrittämiseen (8.2%). (Clark ym. 2014, 98.)

Alangon (2014, 28) tutkimuksesta käy ilmi, että transnuorista 20–40 % kerrotaan myös jääneen pois koulusta kiusaamisen, syrjinnän tai muun negatiivisen kohtelun vuoksi. Lisäksi lähes 40 % transsukupuolisista nuorista vastasi, että asenteet sukupuolivähemmistöjä kohtaan olivat vaikuttaneet heidän opiskelualansa valintaan, ja yli 30 % oli sitä mieltä, että asenteet olivat vaikuttaneet heidän kykyynsä suoriutua opinnoistaan. Kymmenkunta (n=369) transnuorta vastaajaa ilmoitti puolestaan negatiivisten asenteiden vaikuttaneen heihin niin, että he olivat keskeyttäneet jopa opintonsa. (Alanko 2014, 28-29.) Alangon mukaan tämä vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret jättävät menemättä kouluun juuri edellä mainituista syistä, mikä taas puolestaan lisää koulunkäynnin keskeyttämisen ja syrjäytymisen riskiä (Alanko 2014, 28).

Opetussuunnitelman (2014, 15) kohdassa 2.2 *perusopetuksen arvoperustasta* todetaankin, että “oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle”. Aikaisempiin tutkimustuloksiin pohjaten näyttää siltä, ettei sukupuolivähemmistöihin lukeutuvia nuoria ole onnistuttu sitouttamaan tasavertaisesti yleisen tuen piiriin. Moni sukupuolivähemmistöön lukeutuva nuori kokee jatkuvasti syrjintää ja kiusaamista kouluarjessaan. Syrjintä kohdistuu usein henkilön identiteetin kannalta olennaisen tärkeisiin alueisiin, joille itse henkilö ei voi mitään (esim. sukupuoli). Syrjinnän onkin todettu olevan yhteydessä muun muassa syrjäytymiseen, vieraantumiseen, radikalisoitumiseen ja psyykkiseen pahoinvointiin. (Makkonen 2003, 9.)

Perusopetuslain seitsemännessä luvussa pykälän 30 mukaisesti jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää tukea koulunkäyntiinsä heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 1998/628 § 30). Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Jotta sukupuolen moninaisuus ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret osattaisiin ottaa kasvatus- ja opetustyössä nuorten hyvinvointia tukevalla tavalla huomioon, tarvitaan lisää tutkimustietoa eri kouluasteilta niin opettajilta kuin nuorilta itseltään. Kuten Lehtonen toteaa, usein opettajilla ja muilla koulun henkilökunnalla ei ole tarvittavia valmiuksia, koulutusta tai yhteisiä pelisääntöjä seksuaalisen ja sukupuoleen liittyvän väkivallan kohtaamiseen ja ehkäisyyn. Lehtosen mukaan monet keskeiset koulukiusaamiseen keskittyneet

tutkimukset jättävät myös sukupuoleen liittyvän kiusaamisen kokonaan huomioimatta. (Lehtonen 2003; 2007, 26.) Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) antaa hyvät raamit nuorten moninaisuuden kohtaamiseen, kunhan vain koulujen työntekijät koulutetaan myös toteuttamaan uuden opetussuunnitelman velvoitteita.

2.6 Opettajat sukupuolitietoisien opetuksen toteuttajina ja tasa-arvon rakentajina

Kuten Laiho ja Jauhiainen (2016, 367) nostavat esille, on Suomessa toteutettu merkittävä määrä erilaisia projekteja jo 1970-luvulta saakka, joiden tavoitteena on ollut sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulutuksessa. Vaikka koulutuksen tasa-arvovaateilla on pitkä historia ja todellista poliittista tahtotilaa sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi koulutuksen kentällä voidaan 2000-luvulla kuvailla jopa vahvaksi, ei projekteilla ole ollut tarpeeksi pysyviä vaikutuksia esimerkiksi opettajankoulutukseen (Laiho ja Jauhiainen 2016, 367).

Muutamissa suomalaisissa yliopistoissa on pyritty selvittämään ja analysoimaan opiskelijoiden ja opettajakouluttajien näkemyksiä sukupuolesta ja siihen liittyvästä koulutuksesta. Vallitsevan tilanteen kartoittamisella on pyritty etsimään lähtökohtia, keinoja ja perusteluja sukupuolitietoisien koulutuksen edistämisen tueksi. (Jauhiainen ym. 2011, 34.) Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) -hankkeen johtaja Elina Lahelma (2011) toteaaakin, etteivät sukupukupuoli- ja tasa-arvokysymykset ole juurikaan saaneet sijaa opettajankoulutuksessa. Vaikka opettajankoulutuslaitosten väliltä löytyy muutamia poikkeuksia, joissa sukupuolitietoista opettajankoulutusta on sisällytetty jo pidempään opetussuunnitelmaan (esim. Lapin ja Oulun yliopistot), voidaan kokonaiskuvana kuitenkin nähdä, ettei sukupuolentutkimuksen problematisoimia stereotypioita ja yleistyksiä tyttöjen ja poikien kehityksessä ole onnistuttu haastamaan ja purkamaan riittävällä tasolla opettajankoulutuksen aikana. Pahimmillaan jopa tasa-arvolainsäädännön velvoitteet jäävät vieraksi edelleen opettajankoulutuksessa. (Lahelma 2011, 91.)

Tutkimusten perusteella opettajat kohtelevatkin edelleen usein oppilaitaan eritavoin oppilaan sukupuolen perusteella (Löfström 2007, 89–91). Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 180) tähdentävätkin, että tyttöjen ja poikien kohtelu ja heihin suhtautuminen eri

tavalla samankaltaisen käytöksen kohdalla on hyvin tavanomaista suomalaisessakin koulukulttuurissa. Riehakas ja äänekas poika voi näyttäytyä opettajalle aikaansaavana ja aktiivisena oppilaana samaan aikaan, kun riehakas ja äänekas tyttö nähdään huonokäyttöisenä ja mahdollisesti opettajan työtä häiritsevänä. (Gordon, Holland ja Lahelma 2000, 180.) Myös esimerkiksi fyysiseen ja sosiaaliseen tilankäyttöön liittyvät asiat kuten äänen käyttö ja tilassa liikkuminen oppitunnin aikana on Gordonin (2006, 3) huomioiden mukaan opettajien mielestä hyväksyttävämpää poikien kuin tyttöjen keskuudessa.

Alasuutari (2016, 122) nostaa esille varhaiskasvatuksen työntekijöitä koskevassa tutkimuksessaan, että samanlaisia sukupuolittuneita ilmaisuja, toimintatapoja ja oletuksia löytyy myös varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Tutkimuksesta käy ilmi, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden puheista ilmeni oletus tyttöjen ja poikien välisten erojen luonnollisuudesta ja myötäsyttyisyydestä. Sukupuolioletuksia rikkoviin tilanteisiin varhaiskasvattajat suhtautuivat puheessaan hyväksyvästi, mutta samalla he kuitenkin nostivat puheessaan esille normaaliutta koskevat oletukset. (Alasuutari 2016, 122-124.)

Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös kansainvälisistä tutkimuksista, vaikka eri koulutusasteiden opetussuunnitelmat tavoitteineen eivät toki ole suoraan verrannollisia eri maiden välillä. Gómez, Gutiérrez-Esteban ja Delgado (2019) tutkivat Espanjassa opettajaopiskelijoiden seksististen asenteiden kehittymistä, jonka tuloksena voidaan todeta, että opettajienkin keskuudessa on yhä nähtävissä sukupuolten eroja ja eriarvoisuutta korostavia näkemyksiä. Positiivisena tutkimustuloksena voitiin kuitenkin todeta, että opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelijoiden asenteet muovautuivat vähemmän seksistiseen suuntaan, vaikka seksistisiä asenteita olikin vielä jäljellä ja nähtävissä työelämässä. (Gómez, Gutiérrez-Esteban ja Delgado 2019, 37–38.)

Husso (2016, 82) toteaa, että suhtautuminen sukupuolten välisiin suhteisiin on usein tasa-arvoisempaa kuin oikeasti arjen hetkissä ja sosiaalisissa suhteissa toteutuva käytäntö. Tasa-arvoa vaalivatkin asenteet siirtyvät usein varsin hitaasti käytäntöön asti; asenteista ja sanoista on niin sanotusti pitkä matka tekoihin. Husso (2016, 82) toteaaakin, että muutokset käytännön arjen tasolla edellyttää ihmiseltä itseltään aina tietoisia päätöksiä, uudenlaisia diskursseja sekä ruumiillisten tapaisuuksien muokkaamista eletyssä suhteessa. Kuten Lahelma (2006, 208) nostaa esille, on sukupuoleen liittyvät käsitykset myös opettajille ja opettajankouluttajille usein niin tuttuja ja tavanomaisia tai

itsestään selvyytenä pidettyjä, että niitä on vaikea reflektoida uudesta kriittisemmästä näkökulmasta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen keskiössä on vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä sen kirjaukset ja linjaukset sukupuolitietoisesta opetuksesta sekä sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millainen pohjatietämys ja -asenteet opettajilla on sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Tarkoituksena on saada tietoa, mikä oli opettajien tietotaso sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan vuoden 2016 syksyllä. Tutkimus kartoittaa myös opettajien asenteita opetussuunnitelman uudistuksista koskien juuri sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Tutkimus selvittää myös, kuinka uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on vaikuttanut opettajien toimintakulttuuriin niiden lisäysten osalta, joissa käsitellään sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Eli tutkimus etsii vastausta siihen, kuinka opettajat toteuttavat luokkahuoneensa arjessa sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millainen tietämys opettajilla on sukupuolitietoisesta opetuksesta ja millaisia asenteita heillä on sen toteuttamista kohtaan osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa?
- 2) Kuinka opettajat toteuttavat sukupuolitietoista opetusta luokkahuonearjessaan?
- 3) Millainen tietämys opettajilla on sukupuolen moninaisuudesta ja miten he suhtautuvat sen huomioimiseen osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa?

- 4) Kuinka opettajat huomioivat sukupuolen moninaisuuden ja tukevat sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden kasvua opetuksessaan?

3.2 Tutkittava ilmiö ja lähestymistapa

Tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden periaatteiden toteutumista sukupuolitietoisesta opetuksen ja sukupuolen moninaisuuden osalta monimenetelmäisesti hyödyntämällä sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Tutkimuksessa eritellään myös opettajien asenteita aihealueeseen liittyen. Tutkimus pyrkii siis kuvaamaan sukupuolitietoisesta opetuksen toteuttamista ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista koulumaailmassa.

Tutkimusaineisto on kerätty määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä hyödyntäen. Aineistonhankintamenetelmänä käytettiin nettipohjaista kyselylomaketta, joka on perinteisesti nähty määrällisenä menetelmänä, mutta jonka käyttö myös laadullisissa tutkimuksissa on lisääntynyt. Kyselylomaketutkimuksessa voidaan erottaa kaksi erilaista tutkimusasetelmaa: poikittais- sekä pitkittäistutkimus. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana ja tarkoituksena oli mitata ja kuvata nykyhetkeä, jolloin tutkimus on asetelmaltaan poikittaistutkimus. (Ks. Vastamäki 2015, 121.)

Koska tutkimuskohteena on uudistetun opetussuunnitelman uusien sisältökokonaisuuksien täytäntöönpano opetuksessa ja aineisto on kerätty uuden opetussuunnitelman ollessa käytössä yhden lukuvuoden, sopi kyselytutkimus tutkimuksen toteuttamisen muotona juuri kasvatusalan yleisen pintatiedon hankkimiseen arvoista, asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä (ks. Heinonen 1989, 325). Vehkalahti (2014, 11) kuvaa, että kyselytutkimus on soveltuva tapa kerätä ja tarkastella tietoa muun muassa erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, arvoista ja asenteista. Kyselytutkimuksella tarkoitetaan kartoitusta tai yleiskartoitusta, jolla pyritään selvittämään todellisuudessa vallitsevia oloja (Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo 1994, 118). Kyselytutkimuksen etuna tutkimuksen toteutuksessa oli etenkin mahdollisuus tavoittaa laajalta maantieteelliseltä alueelta nopeasti kattava määrä opettajia. Tutkimuskysymysten kartoittaessa opettajien osaamista ja asenteita yhteiskunnallisesti hyvin paljon keskustelua ja mielipiteitä herättävästä aiheesta, oli kyselytutkimuksen etuna

myös vastaajan anonymiteetti. Toisaalta kyselytutkimuksen oli tämänkin tutkimuksen osalta vastausprosentin jääminen suhteellisen alhaiseksi. (Vilka 2015, 94; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 195.)

3.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineiston perusjoukko muodostui Uudenmaan, Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Pohjois-Karjalan peruskoulun alakoulun opettajista. Tarkoituksena oli mahdollistaa vastausprosentin salliessa myös alueellinen vertailu aineiston kuvatessa kuitenkin mahdollisimman laajasti koko Suomea. Tutkimus rajattiin juuri alakoulun eli vuosiluokkien 1-6 opettajiin, koska perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) astuivat voimaan vuonna 2016 vain alakouluissa.

Sähköinen kyselylomake toteutettiin suomalaisella vuonna 2002 julkaistulla Webropol kysely- ja analysointisovelluksella (Webropol 2014, viitattu 26.6.2019). Vastauspyyntö tutkimukseen lähetettiin henkilökohtaisena linkkinä noin 1000:lle alakoulun opettajalle sähköpostitse toukokuun 2017 aikana. Opettajien sähköpostit etsittiin koulujen virallisilta nettisivuilta, joihin oli suurimmassa osassa pääsy suoraan kunnan tai kaupungin nettisivuilta.

Uudellamaalla, Pirkanmaalla, Keski-Suomessa ja Pohjois-Karjalassa pyyntö vastata tutkimukseen lähetettiin lähes jokaiseen maakunnan kuntaan, jolloin tutkimukseen osallistumisesta kutsu on tavoittanut sekä suurissa että pienissä kunnissa opettavia opettajia. Osa sähköposteista ei mennyt perille asti ja tähän yleisimpänä syynä oli koulun tai kunnan päivittämättömät nettisivut eli opettajan vanhentunut sähköpostiosoite. Noin sata lähetettyä sähköpostia tutkimuslinkkeineen palautui takaisin, jolloin tutkimuskysely saavutti loppujen lopuksi noin 900 opettajaa. Viikon sisällä ensimmäisestä vastauspyynnöstä opettajille lähetettiin vielä muistutusviesti kyselylomakelinkin kera.

Vastauksia saapui toukokuun 2017 loppuun mennessä 62 eli vastausprosentti oli perille asti menneiden sähköpostien osalta (900) noin 7 % (6,89 %). Vastaajista 77 % (n = 48) oli naisia ja 23 % (n = 14) miehiä. Vastanneista suurin osa toimi luokanopettajina (81 %). Lisäksi erityisopettajana (sis. erityisluokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat

ja erityisopettajat) toimivia oli 18 % vastanneista. Yksi vastaaja ilmoitti puolestaan toimivansa aineenopettajana alakoulussa.

Eniten vastauksia saapui Uudenmaan alueen opettajilta (n=22), joita seurasivat keskenään samalla vastausmäärällä Pirkanmaa (n = 14) ja Pohjois-Karjala (n = 14). Vähiten vastauksia saatiin Keski-Suomesta (n = 9), jonka lisäksi tutkimukseen osallistui kolme ulkopaikkakuntalaista, jotka eivät opettaneet yllä luetelluilla alueilla. Aktiivisimpia vastaajia olivat 51-60 -vuotiaat opettajat (31 %), tätä seurasivat 41-50 -vuotiaat (26 %), 30-40 -vuotiaat (24 %) ja alle 30-vuotiaat (18 %). Myös yksi yli 60-vuotias osallistui kyselyyn. Vastaajista yli 40-vuotiaita oli siis noin 58 %.

3.3 Kyselylomakkeen suunnittelu, levittäminen ja sisältö

Kyselylomakkeen huolellinen tekeminen ja muotoilu luo perustan kyselytutkimuksen onnistumiselle (Valli 2010, 103). Tutkimuksen kyselylomakkeen suunnittelu aloitettiin varhain vuoden 2017 alussa. Tutkija joutuu usein kyselylomaketta rakentaessaan tilanteeseen, jossa kaikki tutkimuksen sisältö ei ole suoraan mitattavassa muodossa, eikä saatavilla ole aiemmin testattua mittaria. Tällöin tutkijan tulee itse operationalisoida käyttämänsä käsitteet mittariksi eli kysymyksiksi. Kuten Valli (2010, 104) toteaa, tulisi mittarin rakentaminen aloittaa tästä syystä juuri teoriasta, jolloin tutkija tutustuu mitattavaan ilmiöön aikaisempien tutkimusten valossa. (Valli 2010, 104.)

Tässä tutkimuksessa teoriataustaan tutustuttiin syväluotaavasti ja keskeisimmät käsitteet pystyttiin määrittelemään tarkasti. Vallin (2010, 104) sanoin, tutkimuksen keskeisimpien käsitteiden löytämisen jälkeen on enää askel mittarin luomiseen. Kysymykset johdettiin tutkimuksen kirjallisuuskatsauksesta, jossa perehdyttiin erityisesti uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja sen kirjauksiin sukupuolitietoisen opetuksen sekä sukupuolen moninaisuudesta. Erityisesti kysymysten muotoiluun ja ymmärrettävyyteen panostettiin tutkimuksessa, sillä väärinymmärrykset aiheuttavat tutkimustuloksiin eniten virheitä (Valli 2010, 104).

Tutkimuslomakkeen kysymyksiä suunniteltaessa todettiin aiheeseen liittyvän kirjallisuuskatsauksen perusteella, että kyselylomakkeen alussa on tarvetta määrittellä tutkimuslomakkeen kannalta kaksi merkittävintä käsitettä: sukupuolitietoinen opetus ja sukupuolen moninaisuus. Käsitteiden avaamiseen kyselylomakkeen alussa päädyttiin

siitä syystä, että käsitteet ovat opetuskulttuurissa hyvin tuoreet ja uusi opetussuunnitelma oli kyselyn toteutushetkellä ehtinyt olla voimassa vasta yhden lukuvuoden. Aikaisempien tutkimusten valossa on käynyt esimerkiksi ilmi, että sukupuolen moninaisuus on vielä hankalasti hahmotettava asia opettajille luokkahuoneen arjessa, jonka vuoksi tutkimuksessa haluttiin antaa yhteinen tiivis pohjatieto käsitteiden määreistä. Kuten Valli (2010, 104) toteaa, vastaajan ymmärtäessä kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen ajatellut, voivat tutkimustulokset vääristyä. Sinänsä käsitteiden määreiden ei oletusarvoisesti pitäisi olla entuudestaan täysin vieraita opettajille, sillä käsitteet ovat suoraan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), joka velvoittaa ja ohjaa opettajan työtä. Kyselylomakkeen alussa tehtiin kuitenkin myös selväksi, että sukupuolitietoinen opetus ja sukupuolen moninaisuus ovat omat käsitteensä ja niitä käsitellään tutkimuksessa erikseen. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 195) avaavat, on kyselylomaketutkimuksen yksi heikkous, ettei tutkija tiedä, miten vastaajat ovat selvillä tutkittavasta alueesta. Tästä syystä haluttiin varmistaa, että kaikilla on yhteinen peruskäsitys käsiteltävistä aiheista.

Tutkimusaineiston keruun kannalta on tärkeää, että sähköinen kyselylomake toimii kaikissa laitteissa (Valli 2015, 110). Kyselylomakkeen helppokäyttöisyys varmistettiin testaamalla tehtyä lomaketta ennen lähettämistä niin tietokoneella kuin mobiililaitteella todeten, että kaikilla laitteilla lomake säilyi helposti luettavana ja vastattavana. Toimin itse kyselyn lähettäjänä, ja sähköpostiviesti sisälsi saatekirjeen (LIITE 1) ja linkin kyselylomakkeeseen (LIITE 2). Kyselylomakkeen lähetyssajankohdaksi valittiin juuri toukokuu, sillä tietoa haluttiin kerätä mahdollisimman täydeltä lukuvuodelta uuden opetussuunnitelman tullessa voimaan edellisenä elokuuna koulujen alettua. Kyselyä pidettiin auki koulujen kevätjuhlan yli, koska kevät sisältää opettajille usein arjesta poikkeavia aikatauluja, jonka takia vastausprosentin oletettiin voivan jäädä normaalia pienemmäksi.

Saatekirjeessä arvioiduksi vastausajaksi annettiin 10-20 minuuttia. Aikaväliin vaikutti eniten avokysymyksiin käytetty aika. Liian pitkä lomake heikentää vastausmotivaatiota (Valli 2010, 105), mutta liian suppea lomake ei olisi tuottanut tarpeeksi tietoa tutkittavasta aiheesta. Käytetyssä kyselylomakkeessa kysymyksiä oli 25, joista 20 oli strukturoituja ja 5 avoimia kysymyksiä. Viidestä avoimesta kysymyksestä yksi oli vapaaehtoisesti vastattava, mikäli oli vastannut edelliseen strukturoituun kysymykseen kyllä.

Kyselylomakkeen alussa esitettiin niin sanottuja taustakysymyksiä, joista kävi ilmi esimerkiksi vastaajan sukupuoli, ikä ja maakunta, jossa vastannut toimii opettajana. Taustakysymykset ja edellä mainitut ominaisuudet toimivat vertailtavina muuttujina tutkimuksessa. Muita taustakysymyksiä, joita ei otettu aineiston analyysissä huomioon, olivat opettajan opetusvuosien määrä, opetettavan koulun oppilasmäärä ja opettajan ammattinimike.

Kyselylomakkeessa käytettiin hyväksi vastausvaihtoehdollisia, Likert-asteikollisia ja avoimia kysymyksiä. Etenkin taustamuuttujia kysyttiin vastausvaihtoehdollisilla kysymyksillä, kun taas Likert-asteikollisilla kysymyksillä (4 kappaletta) mitattiin opettajien mielipiteitä/asenteita ja kokemuksia. Avoimilla kysymyksillä selvitettiin opettajien toimintatapoja, joita luokitelluilla vastausvaihtoehdoilla ei olisi saatu selville.

Suurimmassa osassa kyselylomakkeen kysymyksiä vastaaja oli pakotettu vastaamaan kuhunkin kysymykseen, jolloin aineistosta ei jää puuttumaan vastauksia. Toisaalta vastaaja voi kokea tämän myös ärsyttävänä tai muuten vastaamista vaikeuttavana tekijänä, jolloin vastaaja voi jopa keskeyttää kyselylomakkeen täyttämisen kokonaan (ks. Valli 2015, 94). Kyselylomakkeen kysymyksiin 13 ja 15 (Likert-asteikollisia) ja avokysymykseen 19 sai jättää vastaamatta, sillä ne toimivat täydentävinä kysymyksinä edeltävään kysymykseen.

Kyselylomakkeen mittareita työstettäessä tehtiin tietoinen ratkaisu, että Likert-asteikolliset mittarit ovat kyselyssä hieman poikkeuksellisesti vain neliportaisia. Perinteisesti Likert-asteikkoa sovelletaan parittomalla määrällä vastausvaihtoehtoja, jolloin asteikon keskelle jää vastausvaihtoehto, joka mahdollistaa sen, ettei vastaajan tarvitse ottaa kantaa tai olla mitään mieltä käsiteltävästä asiasta; “en osaa sanoa” (ks. Vehkalahti 2014, 35-37). Vehkalahti (2014, 35) varoittaa, että niin sanotun neutraalin keskimmäisen vaihtoehdon puuttuessa Likert-asteikosta, saattaa vastaaja jättää vastaamatta koko kyselyyn. Lisäksi keskimmäinen vaihtoehto voi joltain vastaajalta olla kaikkea muuta kuin neutraalivastaus, keskimmäisen “en osaa sanoa” kohdan valinnut voi ilmentää esimerkiksi sitä, ettei ymmärrä kysymystä. Ihmisillä on monia eri syitä vastata keskimmäinen vaihtoehto, jolloin niitä ei voi keskenään vertailla. (Vehkalahti 2014, 36.) Vehkalahti (2014, 36) nostaakin esille, että “ei osaa sanoa” -vaihtoehdon sijoittaminen juuri asteikon keskiväliin on huono ajatus, koska se mittaa eri asiaa kuin kysymys muuten, rikkoen mittauksen jatkumon ja yksiulotteisuuden – vaihtoehdon olisi parempi olla erillään jatkumosta.

Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään neliportaista Likert-asteikkoa, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien mielipiteitä ja asennetta suhteellisen uutta aihealuetta kohtaan osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusta. Koska kyselylomakkeen alussa tehtiin ratkaisu, että käsitteet sukupuoli-tietoinen ja sukupuolen moninaisuus avattiin tiiviisti, tehtiin johtopäätös, että viimeistään nyt jokaisella vastaajalla pitäisi olla jonkinlainen käsitys opetussuunnitelman uusista tavoitteista, jonka pohjalta voi muodostaa mielipiteen asiasta. Toki oletusarvona voidaan pitää, että jokainen opettaja tuntee jo entuudestaan opetustansa ohjaavan opetussuunnitelman sisällöt - nyt tätä tietoutta vain vahvistettiin kyselylomakkeen alussa.

Mikäli opettajien suhtautumista uuden opetussuunnitelman sisältöihin sukupuolittietoisuuden opetuksen tai sukupuolen moninaisuuden huomioimisen osalta olisi mitattu jo aikaisemmin, olisi ollut perusteltua käyttää verrattavissa olevia mittareita. Aikaisempaa tutkimustietoa ei kuitenkaan löytynyt spesifisti opettajien asenteista ja mielipiteistä asian tiimoilta. Tämän lisäksi tutustuessa tutkimuksiin aikaisempien opetussuunnitelmien sisällöistä liittyen sukupuolten tasa-arvon edistämiseen ja opettajien ajatuksiin aiheesta, voitiin tehdä hyvin vahva johtopäätös, että opettajien suhtautuminen sukupuoleen on hyvin "häivyttävä" eli sukupuolineutraali, jossa sukupuolen merkitystä osana oppimispolkua ja osana kasvua yhteiskunnan jäsenenä pyritään häivyttämään tai sen merkitystä ei tunnusteta. Tästä syystä oletuksena voitiin pitää, että Likert-asteikon mahdollistaessa neutraalin vastauksen tai vastauksen, jolla ei oteta kantaa, olisi mahdollisesti useampi vastaaja vastannut sen. Tällöin mittarilla ei oltaisi saatu sitä tietoa, mitä alun perin oli tarkoitus hakea.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen toteuttamisessa käytettiin monimenetelmällistä otetta, ja aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä laadullisia että määrällisiä analyysimenetelmiä. Osa kyselylomakkeen kysymyksistä analysointiin määrällisiä menetelmiä hyödyntäen ja osa, lähinnä kyselylomakkeen avokysymykset, laadullisesti aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Poikkileikatulle aineistolle ominaisesti tutkimustulosten analyysissa pyrittiin kuvaamaan ilmiötä, mutta ei selittämään sitä (Ks. Vastamäki 2015, 121). Tutkimuksen pohdintaosuudessa luodaan siltaa avokysymysten ja numeraalisesti

mitattavien kysymysten välille. Tilastollisilla menetelmillä pyrittiin tekemään aineistosta mahdollisuuksien mukaan havainnollisempaa ja helpommin ymmärrettävää (ks. Heinonen 1989, 332).

Tutkimustulosten tarkastelussa käytettiin Webropol 2.0 -analysointisovellusta, jolla vastausvaihtoehtoisista sekä Likert-asteikollisista kysymyksistä saatiin muodostettua taulukoita ja kuvaajia, jotka havainnollistavat aineiston keskiarvoja, hajontaa ja lukumääriä. Kuten Valli ja Perkkilä (Valli ja Aaltola 2015, 110) toteavat, verkkokyselyn etuna voidaan pitää sitä, ettei aineistoa tarvitse erikseen syöttää tai litteroida ja se on jo valmiiksi siinä muodossa kuin vastaaja on vastannut. Vastausvaiheen syöttö- ja litterointivirheiden jäädessä pois automaattisesti lisääntyy tutkimuksen luotettavuus tältä osin (Valli ja Aaltola 2015, 110). Taulukoiden ja kuvioden avulla pyrittiin selittämään kokonaiskuvaa ja kuvaamaan tämän hetken tilannetta mahdollisimman ymmärrettävästi.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä analyysikeinoja hyödynnettiin kyselylomakkeen avointen kysymysten kohdalla. Avointen kysymysten analyysi tehtiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla aineisto kysymyskohtaisesti. Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissa aineisto pirstottiin ensin pieniin osiin, käsitteellistettiin ja lopuksi järjestettiin uudelleen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 109-116). Laadullisella aineiston analyysillä pyrittiin luomaan selkeyttä aineistoon ja sen avulla tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola ja Suoranta 2014, 138). Tutkimusaineistosta pyrittiin tekemään selkeä ja sen informaatioarvoa pyrittiin lisäämään tiivistämällä hajanainen aineisto selkeiksi havaintojen kokonaisuuksiksi (ks. Alasuutari 1994). Alustavassa luokittelussa aineiston sisälle määriteltiin luokkia, joiden sisälle laskettiin, kuinka monta kertaa aineistosta löytyy kutakin luokkaa edustava vastaus (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 78-79). Luokittelun jälkeen aineistosta etsittiin varsinaisia teemoja. Aineiston teemoittelussa hyödynnettiin eri fontteja ja värejä aineiston koodaamisessa omiin luokkiinsa. Avointen kysymysten sisältöä taulukoitiin, jotta pystyttiin havainnoida sitä, mitkä seikat aineistossa ovat keskeisiä. Keskeisille sisällöille luotiin yhdistävä nimittäjä eli teema.

Aineiston analyysissa teemoittelu osoittautui paikoitellen hankalaksi etenkin lyhyiden ja aihetta ympäröivästi sivuavien vastausten osalta, joita oli koko aineistoon nähden suhteellisen paljon. Teemoittelun punaiseksi langaksi muodostui alussa se, oliko vastauksessa ensinnäkin vastattu annettuun kysymykseen ja oliko vastauksessa mainittu yhtäkään konkreettista toimea tai huomiota, joita kysymyksessä kysyttiin. Vastauksien teemoittelussa punnittiin myös, onko opettajan toimet aktiivisia oppilaisiin suuntautuvia

vai passiivisia ei niinkään oppilaisiin suuntautuvia tai jopa kieltäviä. Tämän jälkeen katsottiin vastausten monipuolisuutta, oliko vastauksessa esitetty vain yksi konkreettinen keino tai huomio, vai oliko näitä useampi. Esitettyjen konkreettisten toimien tai huomioiden osalta samankaltaiset toimet ja huomiot luokiteltiin saman teeman alle huomioiden arvioinnin toimien aktiivisuudesta, passiivisuudesta tai kieltämisestä.

Aineistoa analysoidessa päädyttiin ratkaisuun, että osa kyselylomakkeella kerätystä aineistosta rajataan analyysivaiheen ulkopuolelle. Kuten Kiviniemi (2001, 76) toteaa, ei aineistonkeruun osalta voida välttämättä tehdä etukäteen yksityiskohtaisia ratkaisuita, vaan ratkaisuita tehdään tutkimusprosessin edetessä tutkimusasetelmien muodostuessa vähitellen selkeämmiksi. Kuten edellä on todettu, oli aineiston keräämisessä valmistauduttu siihen mahdollisuuteen, että hyvän vastausprosentin myötä myös aineiston analyysi syvempien tilastollisten menetelmien valossa olisi mahdollista. Tästä syystä kyselylomakkeessa kysyttiin taustakysymyksiä enemmän kuin mitä itse analyysivaiheessa hyödynnettiin. Aineiston analyysissa taustamuuttujina vertailtiin vain opettajien ikää, sukupuolta ja maakuntaa. Analyysin ulkopuolelle jätettiin opettajan opetusvuosien määrä, opetettavan koulun oppilasmäärä, opettajan ammattinimike sekä opetettava luokka-aste. Saadun aineiston valossa vertailu ei olisi ollut mielekäästä edes suuntaa-antavana poisjätettyjen taustamuuttujien osalta, sillä saatu aineisto ei ollut tarpeeksi kattava. Aineiston analyysistä jätettiin pois myös Likert-asteikolliset kysymykset, kuinka hyödyllisenä opettajat kokivat saamansa koulutuksen ja perehdytyksen sukupuolitietoista opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta; tämä siitä syystä, että vain 6-10 % vastaajista oli saanut minkäänlaista perehdytystä tai koulutusta aihealueista.

Aineiston analyysin ulkopuolelle jätettiin myös avokysymys, millaista lisäkoulutusta aihepiiristä haluttaisiin. Tähän päädyttiin siksi, että ensinnäkin kysymykseen myönteisesti vastasi vain noin puolet aineistosta, mutta myös siksi, että suhteessa sukupuolitietoiseen opetukseen ja sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen kyselyn muista avokysymyksistä kävi paremmin ilmi, millaista koulutusta opettajat todellisuudessa tarvitsisivat. Aineiston valossa monelle vastaajalle oli epäselvää, mitä sukupuolitietoisuus ylipäänsä tarkoittaa, joten toivomukset lisäkoulutuksen sisällöistäkin oli epäselkeästi määritelty, eikä vastausten analysoiminen olisi tuonut mitään lisäarvoa itse tutkimukselle. Myös toinen avokysymys jätettiin analyysin ulkopuolelle. Viimeinen avokysymys: “Kuinka lisäät oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessasi”, ei tuonut aineistoon enää mitään lisäarvoa, sillä tämä

kysymys oli aseteltu liian lähelle toista sukupuolen moninaisuutta koskevaa avokysymystä, jolloin useassa vastauksessa todettiin, että “sama vastaus kuin edelliseen kysymykseen”. Myös viimeinen kysymys, ovatko opettajat tutustuneet *Tasa-arvo on taitolaji* -oppaaseen, jätettiin analyysin ulkopuolelle, sillä kysymyksen tarkoitus oli enemmänkin tarjota vastaajalle lopuksi tietoa aihepiiriä käsittelevästä kirjallisuudesta.

3.5 Eettiset ratkaisut

Eettinen ajattelu osoittaa kykyä pohtia sekä omien että ympäröivien yhteisöjen arvoja kautta sitä, mikä on toiminnan kannalta tietyissä tilanteissa oikein ja mikä väärin. Tutkimustyössä jokainen kantaa itsenäisesti vastuun tekemistään valinnoista. (Kuula 2006, 21.) Tutkimusetiikasta puhuttaessa luontevin lähtökohta on nimenomaan normatiivinen etiikka (Kuula 2006, 22). Normatiivinen etiikka pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, mitkä ovat oikeat ja täten myös noudatettavat eettiset säännöt (Laitinen, Launis ja Wennberg 2000, 14-15).

Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tulee tarkastella jo aihetta valitessa ja tutkimusaiheen merkittävyyttä pohdittaessa (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 129). Kylmä, Pietilä ja Vehviläinen-Julkunen (2002, 70-73) esittävät, että tutkimusprosessin eettiset näkökulmat voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan, joista ensimmäisenä voidaan pohtia tutkimusaiheen eettistä oikeutusta eli miksi juuri kyseisen ilmiön tutkiminen on perusteltua. Tämän kysymyksen pohtiminen on ensiarvoisen tärkeää varsinkin silloin, kun kyseessä on sensitiivinen tutkimusaihe tai tutkittavat ovat haavoittuvia (Kylmä, Pietilä ja Vehviläinen-Julkunen 2002, 70-73). Tämän tutkimuksen toteuttaminen ja taustalla tutkittava ilmiö sukupuolittietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on hyvin perusteltu tutkimusaihe, sillä kyse on tuoreesta toimintakulttuurisesta muutoksesta, joka on ilmiönä myös yhteiskunnallisesti hyvin pinnalla oleva aihe ja josta ei ole vielä olemassa paljoa tutkittua tietoa, mutta joka jakaa siitä huolimatta paljon mielipiteitä.

Juuri siitä syystä, että aihealue ja toimintakulttuurinen muutos on ollut opettajille hyvin tuore ilmiö uuden opetussuunnitelman myötä, on aihe myös sensitiivinen, koska yhteiskunnallinen keskustelu aiheesta voi luoda paineita tai ennakko-oletuksia myös opettajille itselleen. Siksi tutkimuksessa ja tutkittaville lähetettävässä saatekirjeessä

korostettiin, että tutkimusaineisto on täysin anonyymi, eikä aineistoa käsittele muut kuin opinnäytetyön tekijä sekä opinnäytetyön ohjaaja. Saatekirjeessä todettiin myös, että aihealue on hyvin tuore opetuskulttuurissa. Tällä pyrittiin luomaan tutkittavalle olotila, ettei tutkija odota heiltä täydellisiä kaikkitietäviä vastauksia ja että kynnyks tutkimuslomakkeeseen vastaamiseksi madaltuisi.

Toisena pohdinnan arvoisena asiana tutkimuksen eettisessä arvioinnissa Kylmä ym. (2002, 70-73) näkevät itse tutkimusmenetelmät, eli saadaanko tavoiteltava tieto valitulla aineistonkeruumenetelmällä. Koska tutkimuskohteena on uudistetun opetussuunnitelman uusien sisältökokonaisuuksien täytäntöönpano opetuksessa ja aineisto on kerätty uuden opetussuunnitelman ollessa käytössä yhden lukuvuoden, sopi kyselytutkimus tutkimuksen toteuttamisen muotona juuri kasvatusalan yleisen pintatiedon hankkimiseen arvoista, asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä (ks. Heinonen 1989, 325).

Kolmas ja viimeinen eettinen näkökulma liittyy tutkimusaineiston analyysiin ja raportointiin. Kylmä ym. (2002, 70-73) muistuttavat, että analyysivaiheessa tutkijan on muistettava, ettei esimerkiksi litteroidusta haastattelusta käy ilmi tutkittavien oikeita henkilötietoja. Eettinen vastuu velvoittaa tutkijaa raportoimaan tutkimustulokset mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti, samanaikaisesti kuitenkin suojellen tutkittavien yksityisyyttä. (Kylmä, Pietilä ja Vehviläinen-Julkunen 2002, 70-73.) Tutkimusaineiston avokysymysten vastaukset käytiin tarkasti läpi todeten, ettei vastauksista voinut päätellä vastaajan henkilöllisyyttä, paikkakuntaa tai koulua, jossa hän opettaa.

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tarkasti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvän tieteellisen käytännön toteuttamisesta. Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.

Tutkimuksessa on hyvien tutkimuskäytäntöjä noudattaen kunnioitettu ja viitattu muiden tutkijoiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan lähdeviittausohjeita noudattaen. Tutkimuksen tulosten kriittinen tarkastelu puolestaan lisää sekä tutkimuksen eettisyyttä että luotettavuutta.

Kuten Pietarinen (2002, 59) toteaa, tulee tutkijan pystyä siirtämään tutkimustyönsä tuloksia myös toisten tutkijoiden olottuville sekä yhteiskunnan muille jäsenille. Hyvien

tutkimuskäytäntöjen mukaisesti tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa, jonka kautta se on vapaasti saatavilla.

4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Luku on jaettu viiteen alalukuun tutkimuskysymysten perusteella. Alaluvuissa 4.1–4.3 käsitellään sukupuolitietoiseen opetukseen liittyviä tutkimustuloksia ja alaluvuissa 4.4–4.5 käsitellään sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen liittyviä tutkimustuloksia.

Ensimmäisessä alaluvussa (4.1) käsitellään opettajien tietämystä ja asenteita sukupuolitietoisen opetuksesta vertailtavien muuttujien (alueellisuus, ikä ja sukupuoli) valossa. Toisessa alaluvussa (4.2) käsitellään opettajien arjen sukupuoliodotuksia ja sukupuolistereotypioita ja luvussa 4.3 sukupuolitietoista opetusta luokkahuoneen arjessa opettajien kertomana. Vastaavasti kolmannen ja neljännen tutkimuskysymyksen mukaisesti opettajien tietämystä ja asenteita sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta vertailtavien muuttujien (alueellisuus, ikä ja sukupuoli) valossa käsitellään luvussa 4.4 ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista luokkahuoneen arjessa opettajien kertomana luvussa 4.5.

Vastausprosentin jäädessä tavoiteltua pienemmäksi, ei muuttujien väliset vertailut ole yleistettävissä, eikä tilastollisesta merkittävydestä ole näyttöä. Täten muuttujien välisestä vertailusta saadut tulokset ovat vain suuntaa antavia, jotka antavat parhaimmillaan laajempaa pohdinnan ja jatkotutkimuksen aihetta.

4.1 Opettajien tietämys sukupuolitietoisen opetuksesta ja asenteet sitä kohtaan

Tutkimuksessa kysyttiin (n=62), oliko sukupuolitietoinen opetus opettajille ennestään tuttu käsite jo ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista syksyllä 2016.

Hieman yli puolet (58%) vastasi, että sukupuolittietoinen opetus oli jo ennen uuden opetussuunnitelman käyttöön ottoa heille tuttu käsite. Niin ikään vain hieman yli puolet (58 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolittietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita. Opettajista vain 10 % ilmoitti saaneensa jonkinlaista koulutusta tai perehdytystä sukupuolittietoisesta opetuksen toteuttamisesta syksyllä 2016, kun uusi opetussuunnitelma astui voimaan. Vastaajista hieman yli puolet (55 %) ilmoitti haluavansa lisää koulutusta tai perehdytystä sukupuolittietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa.

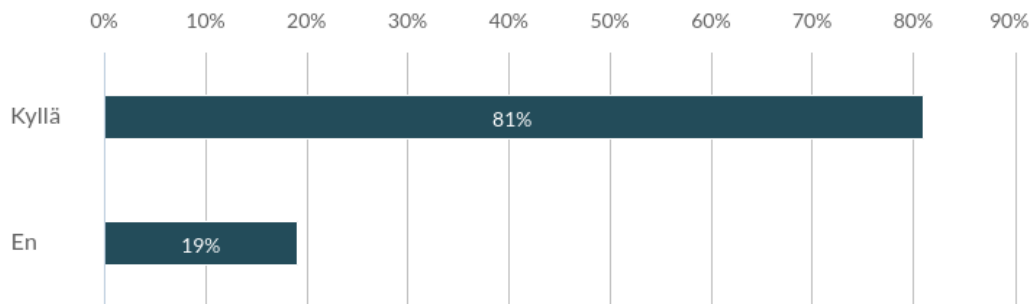
Neljän kohdan Likert-asteikolla mitattuna (1=täysin turha, 2=jokseenkin hyödytön, 3=jokseenkin hyödyllinen ja 4=erittäin hyödyllisenä) opettajat pitivät sukupuolittietoisesta opetuksen lisäystä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lähes jokseenkin hyödyllisenä uudistuksena (ka 2,8).

TAULUKKO 2. Sukupuolittietoisesta opetuksen opetussuunnitelman lisäysten hyödyllisyys opettajien arvioimana.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä	Keskiarvo
	5	14	33	10	-	2,77
	8,06%	22,58%	53,23%	16,13%		
Yhteensä	5	14	33	10	62	2,77

Taulukosta 2 ilmenee, että arvio “jokseenkin hyödyllisenä” asettui vastausvaihtoehtojen moodiksi 33:lla vastauksella. Selvästi yli puolet (69 %) vastanneista piti sukupuolittietoisesta opetuksen lisäämistä opetussuunnitelmaan vähintäänkin jokseenkin hyödyllisenä uudistuksena. Vastaajista 8 % piti opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolittietoisesta opetuksen osalta täysin turhana ja 23 % jokseenkin hyödyttömänä.

Tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat kokevat tunnistavansa hyvin kouluympäristönsä tai oman opetuksensa sukupuolittuneita asenteita ja toimitapoja (ks. kuvio 2). 81 % kaikista vastaajista oli tunnistanut sukupuolittuneita toimitapoja ympäristössään tai opetuksessaan.



KUVIO 2. Sukupuolittuneita asenteita tai toimintatapoja kouluympäristössä tai omassa opetuksessaan tunnustaneiden opettajien määrä.

4.1.1 Sukupuolten väliset erot asenteissa ja tietämyksessä

Kyselyyn vastasi 48 naista (77 %) ja 14 miestä (23 %). Sukupuolten välisessä vertailussa suhteessa sukupuolittaiseen opetukseen nousi esille muutamia eroja naisten ja miesten välillä. Erojen tilastollista merkitsevyyttä ei ole kuitenkaan laskettu, joten ne ovat vain suuntaa-antavia ja voivat johtua myös satunnaisesta vaihtelusta. Yksi merkittävimmistä eroista oli, kuinka hyödyllisenä vastaaja näki opetussuunnitelman lisäykset sukupuolittaisesta opetuksesta.



KUVIO 3. Nais- ja miesopettajien näkemysten keskiarvot opetussuunnitelman sukupuolittaisesta opetuksesta koskevien lisäysten hyödyllisyydestä.

Naisopettajat ($ka = 2,9$) näkivät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolittaisen opetuksen osalta hyödyllisempänä kuin miehet ($ka = 2,4$) (ks. kuvio 3). Naisopettajat

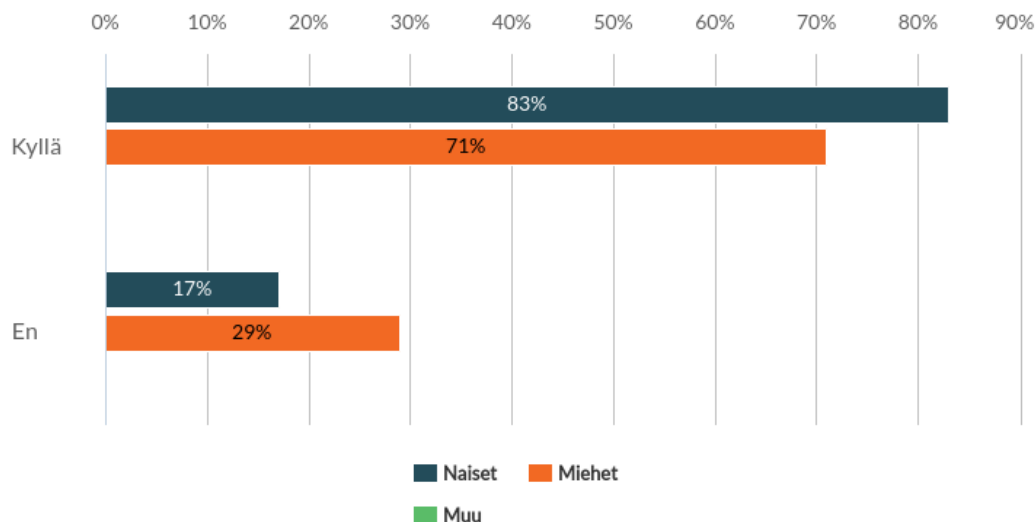
pitävät sukupuolitietoisen opetuksen lisäystä uuteen opetussuunnitelmaan jokseenkin hyödyllisenä, kun taas miesopettajat kokivat sen jokseenkin hyödyttömänä. Kuten taulukosta 2 ilmenee, oli kaikkien vastaajien keskiarvo kysymykseen 2,8, eli miesopettajat jäivät keskiarvon alle sen suhteen, kuinka hyödyllisenä lisäyksenä sukupuolitietoisen opetus koetaan uudessa opetussuunnitelmassa.

TAULUKKO 3. Nais- ja miesopettajien näkemysten frekvenssijakaumat opetussuunnitelman sukupuolitietoista opetusta koskevien lisäysten hyödyllisyydestä.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
Naiset	2	10	28	8	48
Miehet	3	4	5	2	14
Muu	0	0	0	0	0
Yhteensä	5	14	33	10	62

Naisopettajista positiivisesti (arvot 3-4) sukupuolitietoisen opetuksen hyödyllisyyteen suhtautui 75 % ja miesopettajista 50 % (ks. taulukko 3). Naisten ja miesten väliltä ei löytynyt kuitenkaan merkittäviä eroja sen suhteen, oliko sukupuolitietoisen opetus käsitteenä jo ennestään tuttu (miehistä 57 %:lle ennestään tuttu ja naisista 58 %:lle) ennen opetussuunnitelman voimaan astumista syksyllä 2016, eikä myöskään sen suhteen, kokivatko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolitietoisestä opetuksesta toteuttaaksen opetussuunnitelman velvoitteita asian suhteen (miehistä 57 % koki omaavansa tarpeeksi taitoa ja naisista 58 %).

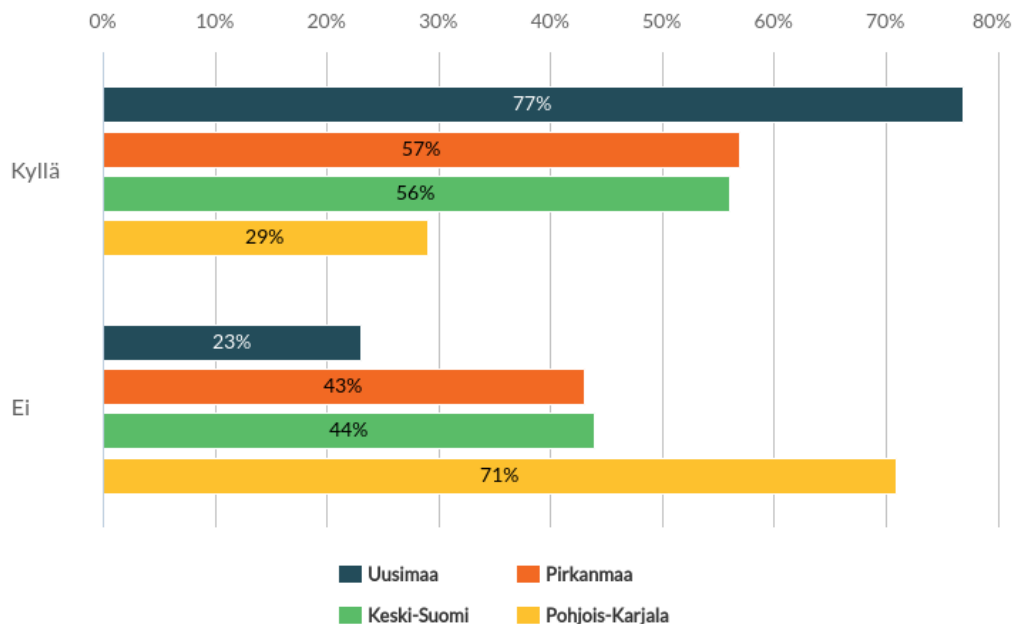
Nais- ja miesopettajien välillä oli kuitenkin havaittavissa pientä eroa sen suhteen, kuinka hyvin opettajat tunnistivat kouluympäristössään tai opetuksessaan sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja (ks. kuvio 4). Naisopettajista 83 % tunnisti sukupuolittuneita asenteita tai toimintatapoja kouluympäristössään tai opetuksessaan, kun taas miesopettajista näin teki 71 %.



KUVIO 4. Nais- ja miesopettajien vertailu, ovatko he tunnistaneet sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja kouluympäristössään tai omassa opetuksessaan.

4.1.2 Alueelliset erot asenteissa ja tietämyksessä

Neljän maakunnan vertailussa Uusimaa (22), Pirkanmaa (14), Keski-Suomi (9) ja Pohjois-Karjala (14) löytyi myös muutamia suuntaa antavia eroja sukupuolittuneen opetuksen suhteen. Pohjois-Karjalassa opettavilla opettajilla oli harvemmin tietoa sukupuolittuneen opetuksen käsitteen merkityksistä ennen uutta opetussuunnitelmaa kuin muiden vertailtavien alueiden opettajilla (ks. kuvio 5). Heistä vain 29 % ilmoitti, että sukupuolittunut opetus oli heille ennestään tuttu käsite. Sen sijaan Uudellamaalla, toisin sanoen pitkälti pääkaupunkiseudulla, suurimmalle osalle opettajista (77 %) sukupuolittunut opetus oli käsitteenä tuttu jo ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista. Myös Pirkanmaalla (57 %) ja Keski-Suomessa (56 %) hieman yli puolet opettajista vastasivat käsitteen olleen heille ennestään tuttu.



KUVIO 5. Alueellinen vertailu, oliko sukupuolietoinen opetus ennestään tuttu käsite opettajille ennen uuden opetussuunnitelman käyttööntuloa syksyllä 2016.

Tulokset heijastavat samanlaista linjaa myös kysymyksessä, jossa mitattiin, kuinka hyödyllisenä opettajat kokivat sukupuolietoisesta opetuksesta koskevat lisäykset uudessa opetussuunnitelmassa (ks. kuvio 6). Uudellamaalla opettajat näkivät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolietoisesta opetuksesta kaikista hyödyllisimpänä (ka = 3,0). Kuten edellisessä kysymyksessä, Pirkanmaa seurasi jälleen Uttamaata yltäen 2,9 keskiarvoon. Huomionarvoista on, että Uusimaa ja Pirkanmaa ylittivät keskiarvolla yleisen, kaikkien maakuntien vastaajien, keskiarvon (2,8) - Uudellamaalla ja Pirkanmaalla opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolietoisesta opetuksen osalta pidettiin siis aineiston valossa keskiarvoa enemmän hyödyllisenä. Keski-Suomi (2,7) piti keskiarvoisesti opetussuunnitelman lisäyksiä vielä hieman “neutraalia” hyödyllisempänä, mutta Pohjois-Karjalassa (2,4) kallistuttiin keskiarvoisesti lähemmäksi “jokseenkin hyödyttömänä” -vaihtoehtoa.



KUVIO 6. Alueellisen vertailun keskiarvot, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta.

Uudenmaan ja Pirkanmaan vastaajista kukaan ei pitänyt opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta täysin turhana (ks. taulukko 6). Keski-Suomessa (jossa vastaajia oli vähiten eli 9) kyseisiä opetussuunnitelman lisäyksiä täysin turhana piti kaksi opettajaa (22 %) ja Pohjois-Karjalassa kolme opettajaa (21 %).

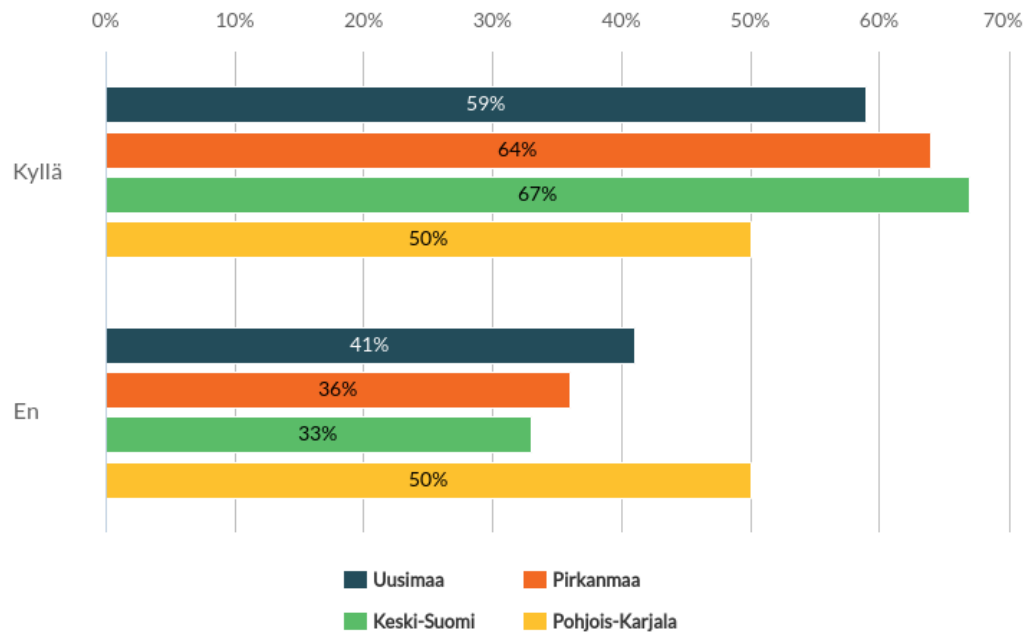
Uudellamaalla opetussuunnitelman lisäykset vähintään jokseenkin hyödyllisenä koki 82 % opettajista. Pirkanmaalla 71 %, Keski-Suomessa 67 % ja Pohjois-Karjalassa 50 %. Jokaisessa maakunnassa siis vähintään puolet opettajista piti opetussuunnitelman sukupuolitietoiseen opetukseen liittyviä lisäyksiä vähintään jokseenkin hyödyllisinä. Alueelliset erot olivat kuitenkin suuria varsinkin Pohjois-Karjalan ja Uudenmaan välillä, vaikka otoskoko itsessään jäi niin pieneksi, ettei eroista voida tehdä yleistäviä johtopäätöksiä.

TAULUKKO 6. Alueellisen vertailun frekvenssijakaumat, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
Uusimaa	0	4	14	4	22
Pirkanmaa	0	4	8	2	14
Keski-Suomi	2	1	4	2	9
Pohjois-Karjala	3	4	6	1	14
Yhteensä	5	13	32	9	59

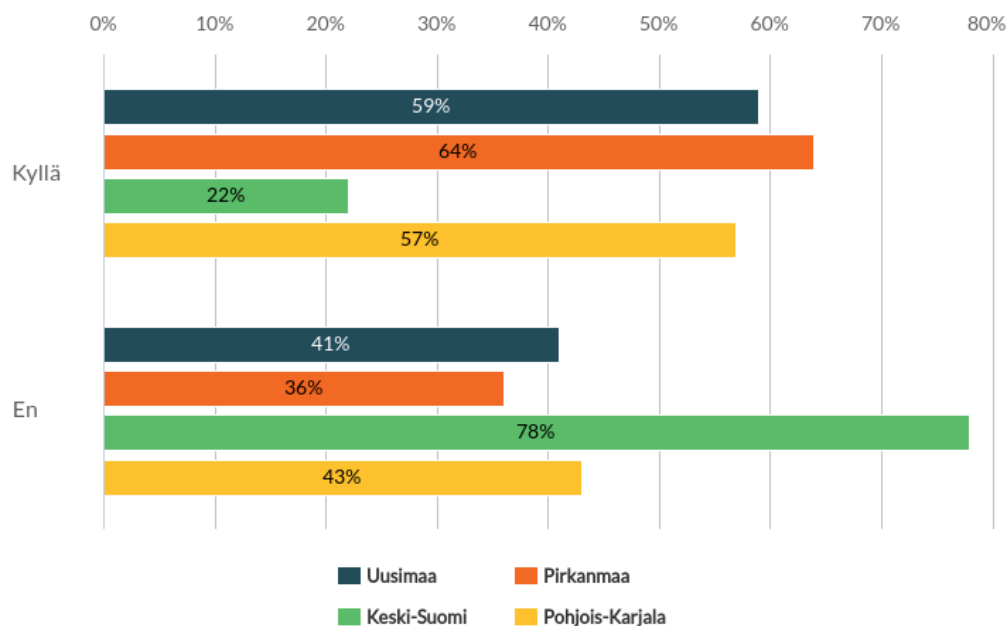
Alueellisia eroja löytyi myös sen suhteen, kokivatko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen uuden opetussuunnitelman vaatimuksia (ks. kuvio 7). Aikaisemmissa kysymyksissä Uusimaa erottui joukosta sillä, että suhteellisen monella opettajalla oli jo ennestään tietämystä sukupuolitietoisesta opetuksen käsitteen merkityksistä ja opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksen suhteen nähtiin hyödyllisempänä kuin muissa maakunnissa. Kuitenkin Uudenmaan vastaajat kokivat omaavansa vähemmän tietoa ja taitoa toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitetta sukupuolitietoisesta opetuksesta kuin Pirkanmaalla opettavat tai Keski-Suomessa opettavat.

Uudenmaan opettajista vain hieman yli puolet (59 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita sukupuolitietoisesta opetuksesta. Sen sijaan Keski-Suomessa 67 % opettajista koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa toteuttaakseen sukupuolitietoista opetusta. Keski-Suomen tulos oli yllättävä siinä mielessä, että Keski-Suomi oli ainoa alue, jossa yksikään opettaja ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta sukupuolitietoisesta opetuksesta tai perehdytystä siihen (Uudellamaalla 3, Pirkanmaalla 2 ja Pohjois-Karjalassa 1 opettaja oli saanut jonkinlaista koulutusta tai perehdytystä aiheeseen). Keski-Suomessa sukupuolitietoinen opetus oli lisäksi vain hieman yli puolelle vastaajista ennestään tuttu käsite (56 %). Tässäkin kysymyksessä Pohjois-Karjala piti alueellisen vertailun perää. Puolet Pohjois-Karjalan vastaajista koki omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman vaatimuksia opetuksessaan, kun taas Pirkanmaalla vastaava luku oli 64 %.



KUVIO 7. Alueellinen vertailu, kokevatko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa toteuttaaksesi opetussuunnitelman uusia vaatimuksia sukupuolietoisesta opetuksesta.

Merkittävä alueellinen ero nousi esille myös sen suhteen, kuinka moni opettaja ilmoitti haluavansa lisäkoulutusta tai perehdytystä sukupuolietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa (ks. kuvio 8). Pirkanmaan opettajat ilmoittivat aktiivisimmin haluavansa aiheista lisäkoulutusta tai perehdytystä (64 % opettajista), ja heitä seurasivat Uusimaa (59 %) ja Pohjois-Karjala (57 %). Keski-Suomen vastaajista vain 22 % ilmoitti haluavansa lisää koulutusta tai perehdytystä sukupuolietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Keski-Suomessa koettiin siis useimmin, että heillä on sukupuolietoisesta opetuksesta tarpeeksi tietoa ja taitoa toteuttaakseen opetussuunnitelman vaatimukset, eikä (lisä)koulutusta aiheesta juurikaan tarvita.

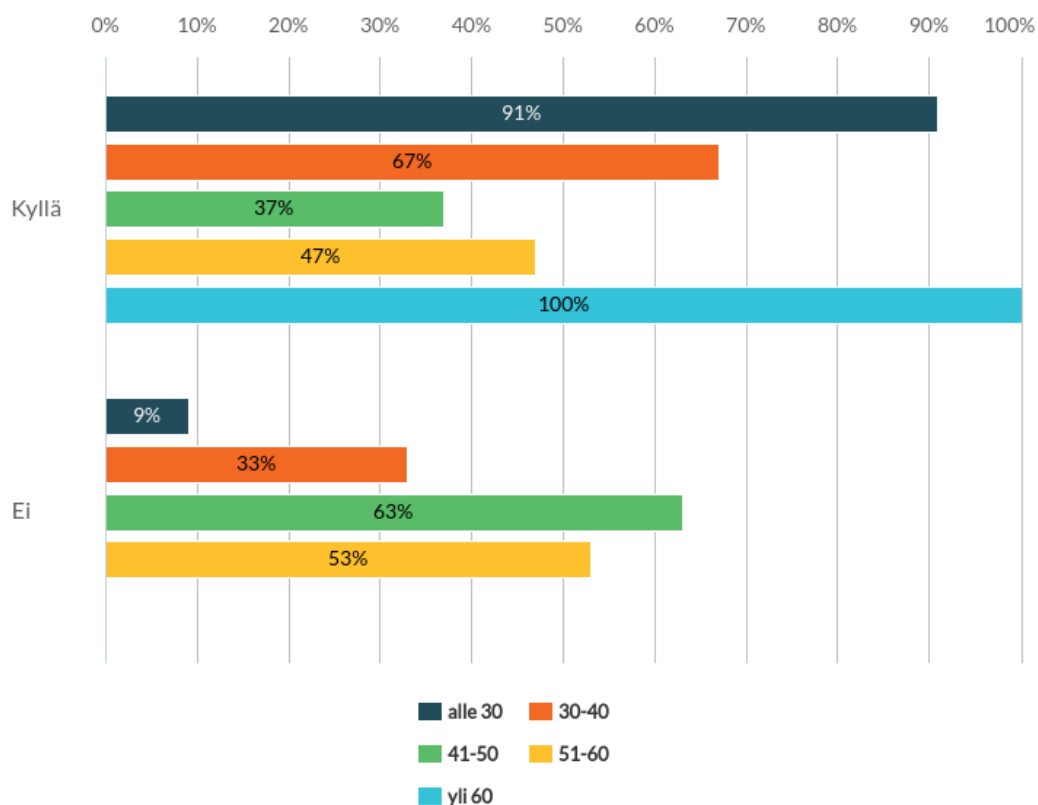


KUVIO 8. Alueellinen vertailu, haluavatko opettajat saada lisää sukupuolitietoiseen opetukseen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvää koulutusta tai perehdytystä.

Pirkanmaalla lähes kaikki vastaajat (93 %) olivat tunnistaneeet kouluympäristössään tai opetuksessaan sukupuolittuneita asenteita ja toimitapoja. Keski-Suomessa vastaava luku oli myös suuri, 89 %. Uudellamaalla 77 % vastaajista oli tunnistanut vastaavia asenteita ja toimitapoja. Myös Pohjois-Karjalassa selvästi yli puolet vastaajista (64 %) oli tunnistanut vastaavaa.

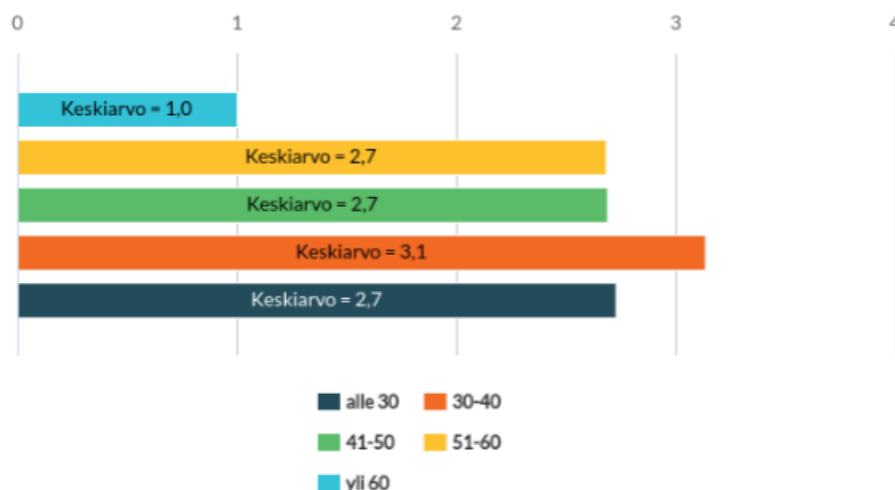
4.1.3 Opettajien ikään perustuvat erot asenteissa ja tietämyksessä

Opettajan iän tuoma ero näkyi selvimmin siinä, oliko sukupuolitietoinen opetus ennestään tuttu käsite opettajille (ks. kuvio 9). Alle 30-vuotiaista opettajista 91 % ja 30–40-vuotiaista opettajista 67 % olivat tuttuja sukupuolitietoisen opetuksen käsitteen kanssa jo ennen opetussuunnitelman voimaan astumista syksyllä 2016. Vanhemmista vastaajista vain alle puolelle sukupuolitietoinen opetus oli ennestään tuttu käsite: 41–50-vuotiaista vain 37 % tiesi käsitteen ennestään ja 51–60-vuotiaista 47 %. Kyselyn ainoalle yli 60-vuotiaalle opettajalle käsite oli jo ennestään tuttu. Tieto sukupuolitietoisestä opetuksesta on tavoittanut siis parhaiten ja lähes kaikki kyselyyn vastanneet alle 30-vuotiaat opettajat.



KUVIO 9. Opettajien ikään perustuva vertailu, oliko sukupuolitietoinen opetus opettajille ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman käyttöön ottoa syksyllä 2016.

Vertailtaessa opettajien suhtautumista siihen, kuinka hyödyllisenä he pitävät opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta, olivat tulokset melko tasaisia (ks. kuvio 10). Yksittäisen yli 60-vuotiaan vastaajan vastauksien vertailu ei ole mielekästä, joten ainut poikkeava lukema kuviossa 10 oli 30–41-vuotiaiden opettajien kokonaiskeskiarvo selvästi suurempi keskiarvo. He kokivat opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta selvästi jokseenkin hyödyllisenä.



KUVIO 10. Opettajien ikään perustuvan vertailun keskiarvot, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta.

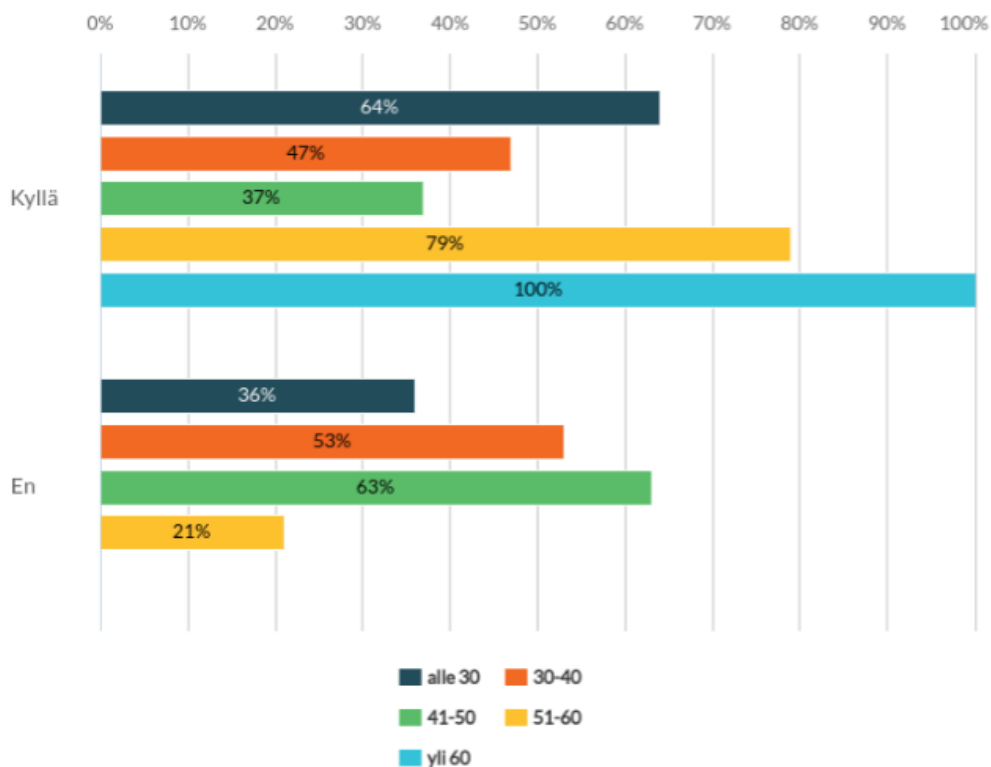
Huomionarvoista oli myös, ettei yksikään alle 40-vuotias vastaaja pitänyt opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolitietoisesta opetuksen osalta täysin turhana (ks. taulukko 7). Toisaalta alle 30-vuotiaista yksikään vastaaja ei myöskään pitänyt kyseisiä opetussuunnitelman lisäyksiä erittäin hyödyllisenä.

TAULUKKO 7. Opettajien ikään perustuvan vertailun frekvenssijakauma, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
alle 30	0	3	8	0	11
30-40	0	1	11	3	15
41-50	2	4	7	3	16
51-60	2	6	7	4	19
yli 60	1	0	0	0	1
Yhteensä	5	14	33	10	62

Mielenkiintoinen huomio on, että vastaajista vanhimmat eli yli 51-vuotiaat kokivat voimakkaimmin (79 %) omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita. Vastaavasti nuorimmista, alle 30-vuotiaista, lähes kaksi kolmasosaa koki omaavansa tietoa ja taitoa aiheesta (64 %). Keskelle jäivät ikäryhmät kokivat selvästi heikompa osaamista toteuttaakseen

opetussuunnitelman velvoitteita sukupuolitietoisesta opetuksesta. 30–40-vuotiaista alle puolet (47 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa samalla kun 41–50-vuotiaista vain 37 % koki vastaavasti.



KUVIO 11. Opettajien ikään perustuva vertailu, kokevatko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman uusia vaatimuksia sukupuolitietoisesta opetuksesta.

Loogisena jatkumona juuri ikäluokat 30–40 (67 %) ja 41–50 (62 %) ilmoittivat useimmin, että haluaisivat saada lisää koulutusta tai perehdytystä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta (ks. kuvio 11). Nuorimmat (45 %) ja vanhimmat (42 %) vastaajat eivät kokeneet niin suurta tarvetta lisäkoulutukselle, vaikka heistäkin lähes puolet halusivat lisäkoulutusta. Nuorimmat vastaajat (alle 30-vuotiaat) tunnistivat parhaiten (91 %) kouluympäristössään ja opetuksessaan esiintyviä sukupuolittuneita asenteita ja toimintatapoja, kun taas vanhimmat vastaajat (51–60-vuotiaat) tunnistivat vastaavia heikoiten (74 %).

4.2 Arjen sukupuoliodotukset ja sukupuolistereotyytiat opettajien kertomana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 linjataan, että perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Opetussuunnitelman (2014) mukaan jokaista oppilasta autetaan myös tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Opetussuunnitelmassa (2014) todetaan myös, että opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista ja että yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.

Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin avokysymyksen muodossa, millaiset sukupuolittuneet stereotyytiat tai sukupuoliodotukset mahdollisesti vaikuttavat heidän toimintaansa oppilaiden opetuksessa. Sukpuolistereotyytiat ovat pelkistettyjä tai kaavamaisia odotuksia ja oletuksia usein etenkin binäärisiin sukupuoliin, naisiin ja miehiin tai tyttöihin ja poikiin, liitetystä ominaisuuksista tai käyttäytymisestä. Sukpuolistereotyytiat ovat pitkälti tiedostamattomia, ja ne sisältävät usein negatiivisia ennakkokäsityksiä. (Terveuden ja hyvinvoinninlaitos, 2019.)

Yli puolet vastanneista opettajista (61 %) tunnisti ja osasi nimetä ainakin yhden sukupuolittuneen stereotyytian tai sukupuoliodotuksen vaikuttavan opetukseensa. Sen sijaan 13 prosenttia (n=8) opettajista eivät osanneet vastata kysymykseen ollenkaan tai eivät ymmärtäneet kysymystä. Luokitelluista vastauksista löydettiin ja nimettiin seuraavat neljä pääteemaa: *yleistetyt oletukset ja odotukset sukupuolen ominaisuuksista* (31 %), *epätietoisuus ja kieltäminen* (26 %), *binäärinen sukupuolittaminen* (22 %) sekä *tiedostus, tunnistus ja muutos* (13 %).

4.2.1 Yleistetyt oletukset ja odotukset sukupuolen ominaisuuksista

Opettajien pohtiessa, millaiset sukupuolittuneet stereotypiat tai sukupuoli-odotukset mahdollisesti vaikuttavat heidän opetuksessaan, nosti 31 % opettajista esille, että he tunnistavat omaavansa tiettyjä sukupuolisidonnaisia odotuksia oppilailtaan.

Sukupuolisidonnaiset odotukset olivat vastausten perusteella hyvin kiinteästi yhteydessä oletukseen ja stereotypisiin ajatuksiin siitä, että tietyllä sukupuolella olisi taipumusta tiettyihin ominaisuuksiin. Oletukset ja odotukset sukupuolen ”ominaisuuksista” esitettiin usein yleistäen, aivan kuin tietyn sukupuolen edustajat olisivat kaikki samanlaisia tai että tietty piirre koskisi kaikkia sukupuolta edustavia yksilöitä.

“Mm. tytöt ovat rauhallisempia, poikien elämään kuuluu pientä nahistelua, tytöt tekevät asiat tarkemmin ja huolellisemmin, tytöillä on parempi käsiala ja visuaalinen silmä esim. kuviksessa. Pojat haluavat tehdä ryhmätöitä poikien kanssa ja tytöt tyttöjen. Sekaryhmät toimivat harvoin niin hyvin, kuin niiden oletettaisi toimivan. Varsin usein tilanne on kyllä koulun arjessa juuri näin, joten siihen on välillä vaikea vaikuttaa, että asiat olisivat toisin.”

Opettajan vastauksesta käy selvästi ilmi, että sukupuoli on välillä määrittävä tekijä sen suhteen, millaista käytöstä oppilaalta odotetaan luokassa. Opettaja kuvaa myös, että tietyt käyttäytymismallit olisivat luonnollisia tietyille sukupuolelle, esim. nahistelu pojille. Useampi opettaja kertoikin tunnistavansa oman opetuksensa taustalla stereotypisia ajatuksia ja sukupuoli-odotuksia juuri tyttöjen ja poikien käyttäytymisen suhteen. Useammasta vastauksesta ilmenee, että poikien oletetaan ja odotetaan olevan riehakkaampia ja tyttöjen rauhallisempia: “Tytöt rauhallisempia kuin pojat.”

Osa opettajista kertoi myös suoraan, että kohtelee eri lailla oppilaita samasta käytöksestä sukupuolesta riippuen. Tämä ilmentää vahvasti ajatusta siitä, mikä on sallittua tytöiltä ja mikä on sallittua pojilta. Toisin sanoen jokin käyttäytymismalli tai -tapa nähdään ikään kuin luontevampana ja näin hyväksyttävämpänä tietyille sukupuolelle.

“Esim. että poikia ja tyttöjä kohdellaan lähtökohtaisesti eri tavoin heidän käyttäytyessään samoin, esim. jollain tavoin kielteisen tai häiritsevän käyttäytymisen suhteen. Yritän välttää, mutta toisinaan huomaan ja tiedostan tämän seikan ja yritän toimia toisin.”

Sukupuolisidonnaiset odotukset ja sukupuolelle nähdyt omaisuudet näkyivät opettajien vastauksissa myös eri oppiaineiden kautta. Eräs opettaja viittasi vastauksessaan ajatukseen tietyistä sukupuolesta ikään kuin luonnollisesti ja annetusti lahjakkaampana tietyssä osa-alueessa: “Ehkä ajattelen alitajuisesti poikien olevan matemaattisesti ja tyttöjen kielellisesti lahjakkaampia koulussa.” Vastaus ilmentää oletuksia ja odotuksia

sukupuoleen liittyen tai tiedon puutetta opettajalta, sillä viimeksi toteutetun TIMSS-tutkimuksen (Trends in International Mathematics and Science Study) tulokset osoittivat, että tytöt ohittivat pojat kaikilla tutkituilla matematiikan ja luonnontieteiden osa-alueilla (Vettenranta ym. 2016b, 37-52). Opettajilta löytyi samankaltaisia ajatuksia etenkin liikunnan opetuksen suhteen.

“No ehkä se, että esim. liikunnassa tytöt ovat fyysisesti keskimäärin heikompia. Tämän vuoksi etenkin joukkuepeleissä ajoittain on haasteita, eivätkä tytöt meinaa pärjätä peleissä poikien kanssa. Tämä vaatii tarkkaa miettimistä miten asian ilmaista ilman sukupuolien esiintuomista.”

Tutkimustulokset osoittavat, että toisin kuin edellä esitetyssä vastauksessa opettaja esittää, ei sukupuolten väliset erot esimerkiksi voimakkuudessa tai nopeudessa ole niin yksiselitteisesti sukupuolitettavissa paremmuuden mukaan. Esimerkiksi tytöillä luonnollisen voiman kehittymisen huippuvaihe on jo noin 12-13 vuotiaana ja pojilla vasta 14-15 vuotiaana. Pojilla puolestaan liikkuvuuden väheneminen alkaa jo 10 vuoden iässä kun tytöillä se alkaa vasta 12 vuoden iässä. (Kalaja 2017, 173-174.) Opettajan vastauksesta kuuluu siis mahdollisesti laajemman tiedon puuttuminen lapsen ikäkohtaisesta fyysisestä kehityksestä tai sitten kyse on juurikin juurtuneista sukupuolistereotyyppioista ja sukupuoli-odotuksista. Oletus ja yleistys kaikkien poikien paremmuudesta liikunnassa tai tyttöjen huonommuudesta liikunnassa, nostaa esille kysymyksen, onko toimintaympäristössä, joka on tällä tavalla sukupuolittunut ajatuksen tasolla, yksilöllä paineet suoriutua oman viiteryhmänsä eli tässä tapauksessa sukupuolelle oletetun tason mukaisesti. Millaista liikunnanopetusta esimerkiksi huippulahjakas urheilijatyttö saa, jos opetusta ohjaa mielikuva tytöistä heikompana sukupuolena liikunnan opetuksessa.

Opettajat tunnistivat myös jakavansa oppilaille erilaisia tehtäviä sukupuolen perusteella. Tehtävien jako sukupuolen perusteella perustui vastauksissa etenkin oletuksiin tietyn sukupuolen fyysisistä kyvyistä ja ominaisuuksista: “Eniten se, että poikia pyydetään hoitamaan “raskaita tehtäviä”, kuljettamaan ja nostamaan. Tyttöjä taas järjestelemään ja hoitelemaan juttuja.”

4.2.2 Epätietoisuus ja kieltäminen

Toiseksi suurimman teeman (26 % vastauksista) muodostivat vastaukset, joissa opettajat kielsivät kokonaan tai eivät muuten tunnistanee sukupuolistereotyyppien tai sukupuoli-odotusten vaikuttavan opetukseensa: “Eivät vaikuta mitenkään.” Teemaan lukeutuivat myös vastaukset, joissa opettaja koki jo tehneensä kaiken voitavan eli hän ei tällä hetkellä tunnistanut enää minkään sukupuolistereotypian tai sukupuoli-odotuksen vaikuttavan opetukseensa: “Pyrin siihen, ettei vaikuta.”

Tämän teeman vastaukset sisälsivät myös eniten negatiivissävyytteisiä vastauksia, mitä tulee sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen tai sukupuolitietoiseen opetukseen: “Sanahelinää, ei merkitystä käytännössä.” Tämän teeman vastauksista heijastui usein vahvasti opettajan oma asenne aihealueeseen liittyen.

“Työt saavat olla tyttöjä ja pojat poikia. He saavat leikkiä ja tehdä niitä asioita, mitkä ovat luonnostaan heille ominaisia ja kiinnostavat heitä. En lähde ohjailemaan lasten käyttäytymistä ja leikkiä. En halua opettaa heitä sukupuoli-rioolittomiksi. Lapset saavat syntymässä geeneissä tytön tai pojan ominaisuudet. En ymmärrä miksi sitä pitäisi väkisin alkaa muuttamaan tai ohjailemaan heitä sukupuoli-rioolittomiksi. He saavat olla sellaisia kuin ovat. Tuen niitä asioita, mitkä he itse valitsevat.”

Ottaen huomioon kysymyksen asettelun, yllä olevan vastauksen antanut opettaja lähti purkamaan vastauksessaan voimakkaita tuntejansa aiheesta, joka ei oikeastaan enää liity itse kysymykseen. Lisäksi vastauksesta voi tulkita, että opettajalla on väärä käsitys peruskoulun opetussuunnitelman sisällöstä ja sen tavoitteista, sillä opetussuunnitelmassa ei puhuta oppilaiden kasvattamisesta sukupuoli-rioolittomiksi. Myös tässä vastauksessa korostuu oletus sukupuolelle luonnollisesta käyttäytymisestä, eikä vastauksessa pohdita ympäristön ja sosialisoinnin vaikutusta käytökseen ja sukupuoli-odotuksiin.

Myöskään seuraavassa vastauksessa ei varsinaisesti vastata kysymykseen, tunnistaako opettaja opetuksessaan jotain sukupuolistereotyyppien tai sukupuoli-odotusten tuomia piirteitä. Sen sijaan myös tästä vastauksesta kaikuu opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden ymmärtämättömyys sekä mahdollisesti myös omat negatiiviset asenteet.

“Mielestäni tasa-arvo ei tarkoita tasapäästämistä. Pojista ei ole tarkoitus tehdä tyttöjä eikä tytöistä poikia. Erilaisuus on rikkautta ja eri sukupuolet täydentävät toisiaan. Koulutus itsessään antaa molemmille tasapuolisen mahdollisuuden menestyä elämässä. Tasa-arvoa ei lisää se, että kielletään huomioimasta sukupuolten erilaisuudet vaan se, että ne hyväksytään. Opetukseni lähtökohta on se, että lapsi saisi mahdollisimman hyvän koulutuksellisen perustan jatkaa elämässään eteenpäin.”

Sukupuolten erilaisuudesta puhuu myös seuraava opettaja, joka ei myöskään tunnista opetukseensa vaikuttavan minkään sukupuoli-odotuksen tai sukupuolistereotypian:

“Ei mitkään. Ei pidä ohjailla lapsia liikaa kumpaankaan suuntaan, tietoisesti eikä tiedostamatta. Onhan miehillä ja naisilla myös erilaisuutta (yleisesti, toisilla enemmän toisilla vähemmän - mies voi ja pitää olla myös empaattinen, naisissakin esiintyy aggressiivisuutta), mutta koulutyössä niiden ei pidä antaa millään tavalla näkyä.”

Tämä teema sisälsi kuitenkin myös vastauksia, joissa tunnistettiin oppilaiden yksilöllisyys, mutta ei tuotu esille, että opettaja tunnistaisi varsinaisesti sukupuolistereotypioiden tai sukupuoli-odotusten vaikutusta opetukseensa.

“Toimiessani hyvin erilaisten erityisoppilaiden kanssa eivät sukupuoleen perustuvat stereotyyppit tai odotukset nouse esiin. Jokaisella oppilaalla on jo nyt hyvin erilaiset tehtävät ja tavoitteet, joihin sukupuolella ei ole vaikutusta.”

4.2.3 Binäärinen sukupuolittaminen

Kolmanneksi teemaksi opettajien vastauksista muodostui binäärinen sukupuolittaminen, jonka toi esiin 22 % opettajista. Binäärisellä sukupuolittamisella tarkoitetaan, että opettaja toiminnassaan aktiivisesti sukupuolittaa oppilaita tytöiksi tai pojiksi esimerkiksi jakaessaan ryhmiä tai puhutellessaan oppilaita. Binäärisyys kuvaa, että sukupuoli näyttäytyy vastaajalle vain pysyvänä ja kaksijakoisena, ja joka ei huomioi sukupuolen moninaisuutta tai sukupuoli-identiteetin joustavuutta: “Pojittelen ja työttelen huomaamattani. “Etupenkin pojat nyt hiljaa” tai “Otaahan tytötkin mukaan leikkeihin”.” Opettaja siis ikään kuin määrittää oppilaan sukupuolta kielenkäytöllään, jonka lisäksi sukupuolittaminen näyttäytyi yksinomaan binäärisenä eli kahtiajakautuneena - tyttöihin ja poikiin luokitteluna. Binäärinen sukupuolittaminen jättää sukupuolen moninaisuuden huomioimatta, eikä anna oppilaalle täyttä valtaa määrittellä omaa sukupuoltansa.

Mielenkiintoiseksi opettajien vastaukset tekee se, että he määrittävät kysymyksen asettelun mukaisesti juuri sukupuolistereotypioiden tai sukupuoli-odotusten vaikuttavan toimintatapaansa eli sukupuolittamiseen. Tämä saattaa tarkoittaa joidenkin kohdalla sitä, että vastanneet ymmärtävät, että (binäärinen) sukupuolittaminen on nimenomaan sukupuolen olettamista tai sukupuoli-odotus. Jos tällaisen asian tunnistaa toiminnastaan ja tietää sukupuolistereotypioiden ja sukupuoli-odotusten vaikuttavan toimintaansa, on

hyvin mahdollista, että nämä vastaajat myös ymmärtävät sukupuolen moninaisemmin ja ettei oppilas välttämättä ole sukupuoleltaan sitä, miltä ulospäin näyttää tai mihin sukupuoleen nimi viittaa perinteisesti ajateltuna. Toisaalta, kukaan vastanneista ei yksiselitteisesti avannut tiedostavansa binäärisen sukupuolittamisen ongelmallisuutta, joten vastauksia ei voitu luokitella tiedostus, tunnistus ja muutos -teeman alle.

Vastanneista löytyi kuitenkin myös opettaja, joka toi vastauksessaan esille, ettei sukupuolen moninaisuus ole vaikuttava tekijä hänen opetuksessaan vaan tietoisesti pitää binäärisen sukupuolittamisen diskurssin luokka-arjessaan.

“Kohtelen oppilaita tyttöinä ja poikina. En kuitenkaan ajattele, että on “tyttöjen juttuja ja poikien juttuja”. Kutsun heitä kuitenkin sukupuolen mukaan ryhmitellen toisinaan. Ymmärrän, että harvoin syntyy lapsia, joiden sukupuoli on epäselvä, mutta se on harvinaista.”

Yllä oleva vastaus osoittaa, että opettaja on tietoinen intersukupuolisten lasten olemassaolosta. Hän ei kuitenkaan vastauksellaan tuo ilmi, että ymmärtäisi sukupuolen moninaisuutta laajempaan asiana, joka koskettaa myös ei-intersukupuolisia - esim. transnuoria ja muunsukupuolisia. Vastauksessaan opettaja myös tekee selväksi, että tietoisuudestaan liittyen intersukupuolisten lasten olemassa oloon huolimatta, hän menee niin sanotusti massan ehdoilla tekemättä varsinaisesti tilaa sukupuolen moninaisuudelle. Muutosta ei siis tapahdu. On siis loppujen lopuksi vaikea sanoa, mikä on tähän teemaan luokitellun opettajan tietoisuus, ymmärrys ja tahtotila sukupuolen moninaisuuden näkyväksi tekemisen suhteen.

Opettajien vastauksissa sukupuolittaminen ulottui myös kielenkäytön ulkopuolelle esim. ryhmäjakoihin: “Joskus oletan, että käsityötunnit jakaantuvat poikien suhteen teknisiin töihin ja tekstiilityö taas tytöille.”

“Ryhmiin jakaminen esim. liikuntatunneilla nopeissa lyhytkestoisissa tehtävissä, on niin helppoa huutaa ohje: Tyttöjen vuoro, poikien vuoro! Kokemuksesta tietää, minkä ryhmän voi luottaa käytävälle toimimaan (usein tyttöjen ryhmä).”

4.2.4 Tiedostus, tunnistus ja muutos

Viimeistä teemaa edusti 8 prosenttia vastauksista. Tämän teeman vastaukset olivat sukupuolittuneiden stereotyyppien ja sukupuoli-odotusten tiedostamisen suhteen

kehittyneimmät siinä mielessä, että vastaukset kattoivat laaja-alaisemman stereotyypioiden ja odotuksien tunnistamisen. Opettajat tiedostivat, että sukupuolittuneita stereotyyppioita ja sukupuoli-odotuksia on lukuisia ja ne kaikki vaikuttavat arjessa toimimiseen kuten opettamiseen.

“Lukemattomat. Mm. Millaisia odotuksia kohdistetaan tyttöihin vs. Poikiin, mitä tehtäviä annetaan herkemmin sukupuolisidonnaisesti, mitä käytöstä hyväksytään tytöiltä vs. Pojilta, mitä taitoja, mieltymyksiä ja taipumuksia oletetaan sukupuolisidonnaisesti.”

Kuten alla olevasta vastauksesta käy ilmi, tämän teeman alla osa opettajista ilmaisi myös tietoisuutensa sen suhteen, että sukupuolittuneiden stereotyypioiden ja sukupuoli-odotusten taustalla voi olla aikaan ja yhteiskunnalliseen tilaan sidottuja pinttyymiä tavassa ajatella ja kohdata lapsi, siitäkin huolimatta, että on pyrkinyt perehtymään aiheeseen.

“Vaikka olen perehtynyt aiheeseen, elää minussa kulttuurin (oman aikani) tapa suhtautua ja olettaa asioita esim. tyttö/poika näkökulmasta: Tytöiltä odottaa ahkeruutta ja tunnollisuutta koulutyössä, pojille on luonnollista tehtävien tekemättä jättäminen ja rajummat leikit ja häiriökäyttäytyminen muun muassa.”

Seuraavassa vastauksessa opettaja pohtii, ettei omia stereotyyppioitaan ole myöskään aina helppo tunnistaa. Opettaja nostaa myös esille, että monet sukupuoleen liittyvät toimintamallit tulevat ikään kuin syvältä selkärangasta, joka viittaa siihen, että asiaan on haasteellista puuttua. Opettaja tuo kuitenkin esille, kuinka pyrkii itse tiedostamaan ja aktiivisesti miettimään asioita.

“Omia stereotyyppioita ei ole aina helppoa huomata. Sukupuoleen liittyvät toimintamallit ovat syvällä selkäytimessä ja ei oikeastaan voi olla varma siitä kohteleeeko kaikkia sukupuolia tasa-arvoisesti eri tilanteissa. Mietin asiaa arvioidessani oppilaita, puutuessani heidän käyttäytymiseensä tai kannustaessani heitä. Minusta on selvää, että tähän kaikkeen toimimiseeni opettajana vaikuttaa oma suhtautumiseni oppilaan sukupuoleen.”

4.2.5 Yhteenveto

Vastausten perusteella suurin osa (61%) opettajista pystyi tunnistamaan ja nimeämään arjen toiminnassaan ainakin yhden sukupuolittuneen stereotyyppian tai sukupuoli-odotuksen vaikuttavan heidän toimintaansa oppilaiden opetuksessa. Toisaalta huolestuttavaa opetussuunnitelman sukupuolittuneen opettamisen kannalta on se, että 39 % ei osannut

nimetä, tunnistaa tai tiedostaa opetukseensa vaikuttavan yhdenkään sukupuolistereotypian tai sukupuoli-odotuksen. Kuitenkin, kuten kuviosta 2 selviää, 81 % opettajista kertoi tunnistaneensa kouluympäristössään tai opetuksessaan sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja. Huomattavasti harvempi opettaja osasi siis kuitenkaan nimetä tai tunnistaa omassa opetuksessaan näitä asioita.

Tämä herättää kysymyksen, voiko opettaja muuttaa toimintakulttuuriaan sukupuolittuneen opettamisen suuntaan, jollei hän tule tietoiseksi vallitsevista sukupuolistereotypioista ja -odotuksista. Toinen kysymys ja jatkopohdinnan aihe on, miten opettajat toimivat sen jälkeen, kun ovat tunnistaneet näitä elementtejä opetuksessaan. Toisin sanoen, kuinka opettajat toteuttavat käytännössä arjessaan opetussuunnitelman velvoitetta sukupuolittuneesta opetuksesta. Tutkimuksen seuraava avokysymys kysyi juuri tätä opettajilta.

4.3 Sukupuolittuneen opetus luokkahuoneen arjessa opettajien kertomana

Kuten edellä todettiin, linjataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), että perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Opetussuunnitelmassa (2014) todetaan, että opetus on lähestymistavaltaan sukupuolittuneista ja, että yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.

Edellä kartoitettiin avokysymyksen muodossa, tunnistavatko opettajat opetuksessaan ja toimintatavoissaan luokkahuoneen arjessa sukupuolittuneita stereotypioita tai sukupuoli-odotuksia. Tämän kysymyksen jälkeen opettajilta selvitettiin niin ikään avoimella vastauskentällä, kuinka opettajat toteuttavat opetussuunnitelman velvoittamaa sukupuolittuneista opetusta konkreettisesti. Kysymys muotoiltiin suoraan opetussuunnitelman kirjauksesta: *Kuinka ohjaat oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja?*

Luokitellusta aineistosta nousi esille seuraavat kolme pääteemaa: *vahvuudet, kannustaminen ja keskustelu* (34 %), *sukupuolen häivyttäminen* (31 %), sekä *sukupuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen* (27 %). 13 % prosenttia (n = 8) opettajista ei osannut vastata tähän kysymykseen.

4.3.1 Vahvuudet, kannustus ja keskustelu

Tämän teeman vastaukset (34 %) kietoutuivat vahvimmin oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen ympärille ja vähemmän konkreettisiin toimenpiteisiin oppilaan opinpolun rakentamiseen ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Suurin osa vastaajista ei myöskään kertonut, kuinka ja millä keinoilla pyrkii konkreettisesti opetuksessaan ohjaamaan oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan saatikka ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Suuri osa vastauksista jäi pintapuolisiksi toteamisiksi, jotka eivät oikeastaan tuoneet mitään lisää annettuun kysymykseen: “Rohkaisemalla jokaisen omia vahvuuksia” tai “Keskustelemalla”.

Sen sijaan, että opettajat olisivat kuvailleet keinoja, kuinka ohjata oppilasta tunnistamaan todellisia vahvuuksiaan tai pohtimaan vahvuuksien tunnistamista sukupuolikriittisesti, teeman vastauksissa korostui se, etteivät useat opettajat koe vahvuuksilla tai vahvuuksien tunnistamisella olevan mitään sukupuoleen sidottua: “En ajattele sukupuolta havaitessani oppilaasta vahvuuksia. En näe vahvuuksia sukupuolittuneina” tai “Outoja kysymyksiä: Ei oppilaiden vahvuuksien löytäminen ja tukeminen ole tähänkään mennessä ollut heidän sukupuolestaan kiinni.”

Teema *vahvuudet, kannustus ja keskustelu* sisälsi kuitenkin myös muutamia vastauksia, joissa pyrittiin vastaamaan juuri annettuun kysymykseen, kuinka oppilaita ohjataan tunnistamaan vahvuuksiaan (ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja):

“Keskustelen oppilaiden kanssa säännöllisesti kahden kesken. Näissä keskusteluissa keskustellaan vahvuuksista ja asioista, jotka koulussa sujuvat hyvin. Lisäksi oppilas asettaa itselleen tavoitteita tulevia viikkoja tai kuukausia varten.”

Eräs vastaajista kertoi myös koulussa käynnistetystä hankkeesta, jossa on tarkoitus tutustua omiin vahvuuksiin ja opetella löytämään niitä. Kysymykseen, kuinka ohjata oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman

sukupuoleen sidottuja roolimalleja, hieman haasteellisesti tulkittavasti opettajat vastasivat myös kannustavansa oppilaita. Vastauksista ei käy ilmi, missä opettajat tarkalleen kannustavat oppilaita ja kuinka tämä auttaa oppilaita rakentamaan esimerkiksi oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja: “Kannustamalla ja kehumalla. Sallimalla omia valintoja” tai “Kannustamalla positiivisesti”.

Opettajat mainitsivat myös paikoitellen keskustelun välineeksi ohjauksessaan. Laajin ja monipuolisin vastaus koostui monista eri menetelmistä: “Monin eri tavoin. Yhdessä keskustelemalla, erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä hyödyntämällä ja oppilaan itsearvioinnin kehittämisen avulla.” Itsearvioinnin nostaminen esille vastauksessa oli konkreettinen keino omien taitojen ja vahvuuksien havainnoinnissa. Teeman vastaukset eivät suppeudessaan kuitenkaan pääosin vastanneet konkreettisesti annettuun kysymykseen.

4.3.2 Sukupuolen häivyttäminen

Sukupuolen häivyttämisen teeman alle koottuja opettajien vastauksia (31 %) yhdisti sukupuolen näennäinen häivyttäminen ja neutraalisuus: “Otan kaikki ihmisinä” tai “Opettamalla ja ohjaamalla oppilaita lapsina eikä tyttöinä tai poikina”. Myös suurimmasta osasta tämän teeman vastauksia puuttuu kokonaan konkreettiset toimenpiteet, joilla pyrittäisiin ohjaamaan oppilaita rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja tai tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Lisäksi vastauksissa korostui kriittiselle pohdinnalle ja aktiiviselle tietoisuuden rakentamiselle päinvastainen ajatus, jossa opettajat kuvaavat oppilailla olevan täysi vapaus valita itse, mitä ja miten ovat: “Painottamalla, että jokainen saa tehdä mitä itse haluaa. En koe, että oppimispolku rakentuu sukupuoleen sidotusti”, “Annan vapauden valita. Ketään ei lokeroida mihinkään ryhmään sukupuolen mukaan” tai “Teen kuten ennenkin, sillä sukupuoli ei ole ollut määrittävä tekijä koskaan eikä missään.” Vastauksista kaikuu yhteiskunnallisten rakenteiden ja sukupuolen vaikutuksen voimakkuuden tiedostamattomuus esimerkiksi työelämän segregaatoin (nais- ja miesvaltaiset alat) tai oppimistulosten ja oppilaiden oppiainekohtaisen minäpystyvyyden eroissa sukupuolten välillä.

Tässä teemassa opettajien vastauksissa oppilaan vapauden korostamisen lisäksi painottui ajatus siitä, että kohtelemalla kaikkia oppilaita samalla tavalla ja mahdollistaen kaikille samat asiat, oppilas saa toimia omien mielenkiinnon kohteidensa mukaan:

“Annan heidän olla sellaisia kuin ovat. Tuen niitä asioita, mitkä he valitsevat ja kokevat omakseen. Rohkaisen heitä eteenpäin sillä tiellä mikä heitä kiinnostaa. Esittelen erilaisia vaihtoehtoja ja kukin saa valita mielenkiintonsa mukaan.”

Ajatus ja tarkoituksiperät ovat sinänsä hyvät, mutta ilman opetuksessa toteutettua sukupuolittietoisuutta opettaja voi näin huomaamattaan ohjata oppilasta juuri niitä yhteiskunnan sukupuolittuneita rooleja kohti, joita perusopetuksen on tarkoitus purkaa ja luoda aktiivisesti tietoisuutta sukupuolten tasa-arvosta sekä moninaisuudesta. Vastaukset kuten: “Lapset ovat kaikki samanarvoisia” tai “kohtelemalla kaikkia tasa-arvoisesti” ovat sinänsä hyväntahtoisia ajatuksia, mutta ne eivät toteudu todellisuudessa luokkahuoneen arjessa ilman sukupuolittietoista otetta. Esimerkiksi sukupuolivähemmistöön kuuluvien oppilaiden voi olla vaikea vain “olla sellainen kuin on”, jollei luokkahuoneen arjessa tehdä aktiivisia toimia tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja tiedon lisäämisen eteen aiheesta.

Myöskään tämän teeman vastaukset eivät suppeudessaan pääosin vastanneet konkreettisesti annettuun kysymykseen. Vastauksia kuvasi passiivisuus opettajan toiminnassa sekä tietoisuuden puute sukupuolittetusta opetuksesta. Tämän teeman vastaukset täyttivät pääosin vain yhden Jääskeläisen ym. (2015, 18) määritelmistä sukupuolittetulle opetukselle: antaa oppilaalle tilaa olla omanlaisensa ilman perinteisiä sukupuoliodotuksia. Tämäkin tavoite jää vastauksissa kuitenkin hyvin yleisluonteiseksi ja pintapuoliseksi toteamukseksi ilman konkreettisia toimenpiteiden kuvailuja, kuinka tavoite käytännössä saavutetaan.

4.3.3 Sukupuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen

Kolmas teema (27 %), *sukupuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen*, koostui vastauksista, joissa opettajat pyrkivät opetuksessaan välttämään sukupuolittuneita toimintatapoja esimerkiksi ryhmiin jakamisen suhteen ja purkamaan sukupuolistereotyyppiä toiminnassaan. Teeman vastauksissa nousee esille sekä opettajien pyrkimys välttää kielenkäytössään, toiminnassaan ja esimerkiksi ryhmäjoissa

sukupuolittamista tai sukupuolistereotyyppien uusintamista. Suurin osa vastauksista jää kuitenkin jälleen pintatasoisiksi: “Vältän parhaani mukaan sukupuoleen liittyvien stereotyyppien ylläpitoa” tai “Yritän käyttää mahdollisimman vähän tytöt/pojat jaottelua, en tarjoa sukupuolistereotyyppisiä ratkaisuja”.

Osassa vastauksista mukaillaan myös sukupuolen häivyttämisen teeman piirteitä: “Ei ole olemassa poikien värejä tai tyttöjen värejä, ei poikien ja tyttöjen leikkejä, ammatinvalinnassa voi seurata omia mieltymyksiä eikä tarvitse mennä perinteisten sukupuoliroolien mukaan.” Tämän teeman vastauksia yhdisti kuitenkin se, että vastauksessa tuotiin aktiivisesti ilmi, ettei tietyt oppiaineet tai tietyt käyttäytymismallit ole tietyille sukupuolelle ominaisempia tai tarkoituksenmukaisempia heidän mielestään:

“”Vau, tyttönä oot yhtä hyvä matikassa kuin pojatkin”, eli ei korosteta, että toinen sukupuoli olisi parempi jossakin aineessa tai taidossa (vaikka eroja toki sukupuolten välillä onkin... suurelta osin nämä kylläkin johtuvat juuri ennako-oletuksista, “eihän poika nyt voi...””).

Vastauksissa ilmenee piirteitä myös teeman vahvuudet, kannustus ja keskustelu alta ja ympäriryöryt toteamukset opetuksen kaikinpuolisesta tasapuolisuudesta. Kuten edellä todettu, tähän teemaan luokitelluista vastauksista käy kuitenkin selvästi ilmi pyrkimys sukupuolittuneisuuden purkamiseen: “Palaute ja kannustus kaikille tasapuolisesti. Koulun toimintatavat ohjaavat myös tähän: käsityö sekaryhmissä monimateriaalisesti, liikuntaa myös sekaryhmissä ainakin valinnaisessa liikunnassa.” Tästäkin vastauksesta toki käy ilmi, että laajempi hahmotus sukupuolitietoisesta opetuksesta ja laajemmasta ohjauksesta sukupuolirooleista irtolaiseen opinpolkuun on hyvin alkutekijöissä, jos sekaryhmät eri oppiaineissa on ainut konkreettinen asia, joka tulee mieleen mainita.

Teeman alle luokiteltiin kuitenkin myös neljä vastausta, jotka sisälsivät hieman syvempää, kriittisempää ja laajempaa pohdintaa omaa opetustaan ja tietotasoaan kohtaan.

“Ei tiukkoja toimintatapoja tyttöjen ja poikien toimintaan, sekaryhmät, oman opettajapersonaan moninaisuuden esilletuominen, eli että mieskin voi olla herkkä, tanssia, soittaa, olla epävarma, pyytää anteeksi. Monenlaisten oppimispersonien hyväksyminen ja tukeminen, erilaisten toimintamallien, käytöksen ja temperamenttien tukeminen sukupuolesta riippumatta!”

Opettaja tuo vastauksessaan esimerkillisesti esille oman opettajapersonansa ilmentämisen tärkeyttä ja vastauksesta käy ilmi, että opettaja todella todentaa oman persoonansa kautta miehisyyden moninaisuutta rikkoen monia sukupuolittuneita ajatuksia ja stereotyyppioita miehenä olemisesta. Kuten Jääskeläinen ym. (2015, 18)

toteavat, perustuu sukupuolittietoinen opetus myös herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa. Opettaja kuvaakin vastauksessaan tunnistavansa monenlaisia oppimispersoonia ja temperamentteja ja tukevansa heitä ikään kuin yksilöllisesti.

Tasa-arvo on taitolaji -oppaassa (Jääskeläinen ym. 2015, 18) sukupuolittietoisen opettamisen piirteeksi kuvataan myös, että opettaja osaa tukea oppilaan kasvua ja sukupuoli-identiteetin rakentumista silloinkin, kun oppilas on epävarma sukupuoli-identiteetistään tai kuuluu sukupuolivähemmistöön. Tämä teema sisältää ainoan vastauksen 62:sta opettajasta, joka nosti myös esille sukupuolen moninaisuuden sukupuolivähemmistöjen osalta. Lisäksi tämä oli myös aineiston ainut vastaus, jossa mainittiin ja tiedostettiin sanojen tasolla ympäröivän yhteiskunnan vaikutus pinttyneisiin sukupuoli-odotuksiin ja -stereotypioihin.:

“Toivottavasti ohjaan. Se ei aina ole helppoa. Mutta sukupuolisidonnaisia toimimisen ja puhumisen tapoja välttämällä voi ainakin yrittää olla tukematta yhteiskunnan vielä monesti luomaa jakoa tyttöjen juttuihin ja poikien juttuihin. Lisäksi tulee aina korostaa sitä, että kaikki tässä maailmassa on avointa kaikille, ja tuoda näkyviin esimerkkejä molemmista sukupuolista toimimassa eri asioiden äärellä. Myös transihmisistä ja muunsukupuolisista.”

Jääskeläinen ym. (2015, 18) kuvaavatkin, että sukupuolittietoinen opettaja ymmärtää sukupuolta muokkaavia yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä sekä tietää, että niihin voi vaikuttaa.

Tämän teeman alle luokiteltiin myös vastaus, joka ei antanut varsinaisesti laaja-alaista ja kattavaa keinovalikoimaa annettuun kysymykseen, mutta jossa kuitenkin tuotiin esille oma halu kehittyä ja tulla tietoisemmaksi aihepiiristä: “Tiedostamalla edellämäinnittuja asioita. Käymällä kursseja, lukemalla tällä hetkellä pinnalla olevia kasvatukseen liittyviä kirjoja. Kasvattamalla lapsia, ei tyttöjä ja poikia.” Vaikka vastauksen loppuosasta käy ilmi hieman ympäröivää toteamus ilman varsinaisia konkreettisia keinoja lasten kasvattamisesta sukupuolirooleista riippumatta, nousee vastauksessa esille yksi tärkein asia sukupuolittietoisen opettamisen suhteen: oman tietoisuuden lisääminen.

4.3.4 Yhteenveto

Tämän avokysymyksen tarkoitus oli selvittää, kuinka opettajat toteuttavat opetussuunnitelman velvoittamaa sukupuolitietoista opetusta konkreettisesti opetuksessaan. Kysymys muotoiltiin suoraan opetussuunnitelman kirjauksesta: *Kuinka ohjaat oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja?*

Vastauksista yhteenvedona voidaan todeta, että lähes 90 %:lla opettajista, keinot ohjata oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja, ovat hyvin yksipuoliset ja suppeat. Merkittävässä osassa vastauksissa kuvailtiin ohjaamisen keinoja ympärilyöreästi menemättä konkreettisten pedagogisten toimien tasolle tai avaamatta esimerkiksi minkälaisia ohjaamiskeinona käytetyt keskustelut ovat sisällöllisesti. Työtapojen osalta sukupuolitietoista opetusta pyrittiin edistämään lähinnä ryhmäjakojen (sekaryhmät) ja diskurssin (pyrkimys eroon sukupuolittamisesta) osalta, ja vain osassa vastauksista.

Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaan (Jääskeläinen ym. 2015, 18-19) sukupuolitietoisien opettajan määritelmistä kootun yksinkertaistetun taulukon valossa vain muutama kriteeri täyttyi 62:n opettajan vastauksissa. Kriteereistä useimmin täyttyi kohta "antaa oppilaille tilaa olla omanlaisensa ilman perinteisiä sukupuoliodotuksia". Edelleen on kuitenkin kyseenalaistettava, toteutuuko tämäkään tavoite, jollei opettaja tiedosta monipuolisesti, mitä yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoliodotukset todella ovat. Vastaukset keskittyivät toistamaan, että näin toimitaan, mutta ei kuvailtu miten.

4.4 Opettajien tietämys sukupuolen moninaisuudesta ja asenteet sen huomioimista kohtaan

Tutkimuksessa mitattiin niin ikään, oliko sukupuolen moninaisuus opettajille ennestään tuttu käsite jo ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista syksyllä 2016. Käsite oli jo ennestään tuttu jopa 79 %:lle vastaajista. Sukupuolen moninaisuus oli siis käsitteenä useammalle opettajalle ennestään tuttu kuin sukupuolitietoinen opetus (58 %). Myös suurempi osa opettajista (65 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi opetuksessaan ja lisätäkseen tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuolitietoisien opetuksen osalta vain hieman yli puolet (58 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa toteuttaakseen

sukupuolitietoista opetusta. Sukupuolen moninaisuuden huomioiminen on siis koettu käsitteenä tutummaksi ja helpommin hallittavaksi osaksi opetusta kuin sukupuolitietoinen opetus.

Tästä huolimatta vain 6 % vastaajista ilmoitti saaneensa perehdytystä tai koulutusta sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan. Edelleen yli puolet (55 %) vastaajista ilmoitti haluavansa lisäkoulutusta sukupuolen moninaisuudesta tai sukupuolitietoista opetuksesta.

Neljän kohdan Likert-asteikolla mitattuna (1=täysin turha, 2=jokseenkin hyödytön, 3=jokseenkin hyödyllinen ja 4=erittäin hyödyllisenä) opettajat pitivät tiedon ja ymmärryksen lisäystä sukupuolen moninaisuudesta jokseenkin hyödyllisenä lisäyksenä (ka = 3,0) uuteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (ks. taulukko 8). Merkittävää on, että lähes kolmasosa (31 %) opettajista koki tiedon ja ymmärryksen lisäämisen sukupuolen moninaisuudesta erittäin hyödyllisenä lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan. Yhteensä 78 % opettajista piti opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolen moninaisuuden osalta vähintään jokseenkin hyödyllisenä uudistuksena. Toisaalta 10 % vastaajista oli sitä mieltä, että sukupuolen moninaisuuden osalta opetussuunnitelman uudet lisäykset olivat täysin turhia.

Opettajat kokivat siis sukupuolen moninaisuuteen liittyvät opetussuunnitelman lisäykset hyödyllisempinä kuin sukupuolitietoisen opetuksen lisäyksiä (2,8).

TAULUKKO 8. Opetussuunnitelman lisäysten hyödyllisyys opettajien arvioimana tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuuden osalta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä	Keskiarvo
	6	8	29	19	-	2,98
	9,68%	12,9%	46,77%	30,65%		
Yhteensä	6	8	29	19	62	2,98

4.4.1 Sukupuolten väliset erot tietämyksessä ja asenteissa

Miehet (86 %) raportoivat naisia (77 %) useammin, että sukupuolen moninaisuus oli heille ennestään tuttu käsite. Naisten ja miesten väliltä löytyi myös eroavaisuutta sen suhteen, kokeeko opettaja omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen ymmärrystä aiheesta opetuksessaan. Naisopettajista 67 % koki omaavansa tarpeeksi tietoa aiheesta toteuttaakseen kyseisiä asioita opetuksessaan. Miehistä 57 % eli kymmenen prosenttia vähemmän koki omaavansa tarpeeksi tietoa aiheesta pystyäkseen ilmentämään asioita opetuksessaan.

Kuten aiemmin todettiin, opettajat kokivat sukupuolen moninaisuuteen liittyvät opetussuunnitelman uudistukset hyödyllisempinä kuin sukupuolitietoiseen opetukseen liittyvät uudistukset. Naiset kokivat tässäkin tapauksessa tiedon ja ymmärryksen lisäämisen sukupuolen moninaisuudesta hyödyllisempänä (ka 3,1) lisäyksenä opetussuunnitelmaan kuin miesopettajat (ka 2,6) (ks. kuvio 12).



KUVIO 12. Nais- ja miesopettajien näkemysten keskiarvot opetussuunnitelman lisäysten hyödyllisyydestä koskien tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta.

Naisista jopa 83 % piti tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta vähintään jokseenkin hyödyllisenä uudistuksena opetussuunnitelmassa. Miehillä vastaukset hajaantuvat tasaisemmin ja vain hiukan yli puolet (57 %) vastanneista piti sukupuolen moninaisuuden osalta opetussuunnitelman lisäyksiä vähintään jokseenkin hyödyllisenä (ks. taulukko 9).

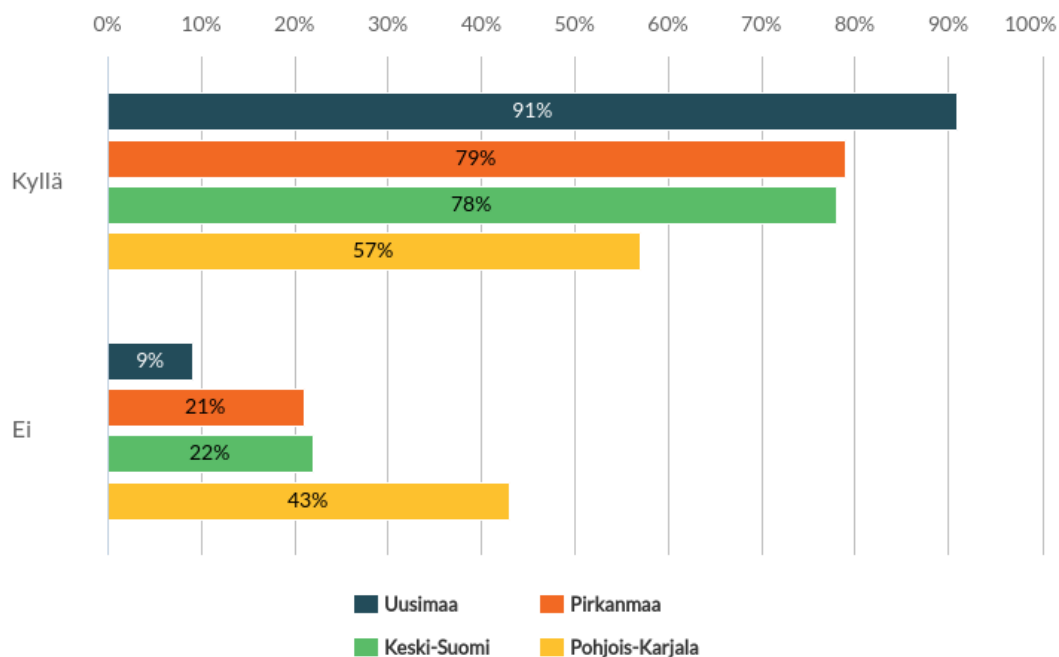
TAULUKKO 9. Nais- ja miesopettajien näkemysten frekvenssijakaumat opetussuunnitelman lisäysten hyödyllisyydestä koskien tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
Naiset	2	6	26	14	48
Miehet	4	2	3	5	14
Muu	0	0	0	0	0
Yhteensä	6	8	29	19	62

Huomionarvoista on kuitenkin, että useammat naiset (29 %) kuin miehetkin (36 %) pitävät sukupuolen moninaisuuteen liittyviä opetussuunnitelman lisäyksiä erittäin hyödyllisenä verrattuna naisten (17 %) ja miesten (14 %) vastaavaa suhtautumista sukupuolitietoisesta opetuksen lisäykseen (ks. taulukko 3). Toisaalta miesvastaajat pitävät sukupuolen moninaisuuteen liittyviä opetussuunnitelman lisäyksiä myös useammin täysin turhana (29 %) kuin sukupuolitietoisesta opetuksen lisäyksiä (21 %).

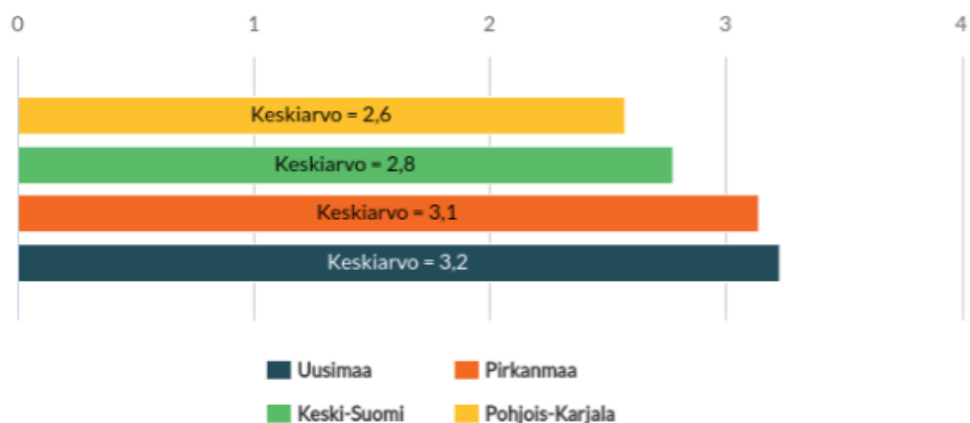
4.4.2 Alueelliset erot asenteissa ja tietämyksessä

Alueellisessa vertailussa maakunnat pitävät saman järjestyksen lähes jokaisessa kysymyksessä kuin sukupuolitietoisessa opetuksessakin. Jälleen Uudellamaalla oli eniten opettajia, joille sukupuolen moninaisuus oli ennestään tuttu käsite (91 %). Pirkanmaa (79 %) ja Keski-Suomi (78 %) ylsivät lähes 80 prosenttiin, kun taas Pohjois-Karjalan vastanneista opettajista vain hieman yli puolet olivat tuttuja sukupuolen moninaisuuden käsitteen kanssa ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista. Alueelliset erot olivat siis sukupuolen moninaisuuden käsitteen tuntemisessa suuret varsinkin Uudenmaan ja Pohjois-Karjalan välillä. Jokaisessa maakunnassa sukupuolen moninaisuus käsitteenä tunnettiin useammin kuin sukupuolitietoisesta opetuksen käsitteellä ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista.



KUVIO 15. Alueellinen vertailu, oliko sukupuolen moninaisuus opettajille ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman käyttöön ottoa syksyllä 2016.

Kysyttäessä opettajien näkemystä siitä, kuinka hyödyllisiä opetussuunnitelman lisäykset sukupuolen moninaisuuteen liittyviltä osilta olivat, säilyi maakunnilla jälleen sama järjestys (ks. kuvio 16). Uudellamaalla nähtiin tiedon ja ymmärryksen lisäämisen sukupuolen moninaisuudesta kaikista hyödyllisimpänä (ka 3,2) lisäyksenä, ja tätä seurasivat Pirkanmaa (ka 3,1) ja Keski-Suomi (ka 2,8). Vähiten hyödyllisenä kyseisiä opetussuunnitelman lisäyksiä pitivät pohjois-karjalalaiset opettajat (ka 2,6).



KUVIO 16. Alueellisen vertailun keskiarvot, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta.

Uudellamaalla, Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa opetussuunnitelman lisäykset koettiin jokseenkin hyödyllisinä. Lisäksi Uudellamaalla ja Pirkanmaalla yksikään vastaaja ei kokenut tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta täysin turhana lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan (kuten ei pitänyt sukupuolitietoisesta opetuksenkaan lisäystä) (ks. taulukko 10). Uudenmaan vastaajista 91 % piti tiedon ja ymmärryksen lisäämistä vähintään jokseenkin hyödyllisenä lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan. Pirkanmaalla vastaava luku oli 79 %, Keski-Suomessa 67 % ja Pohjois-Karjalassa 64 %.

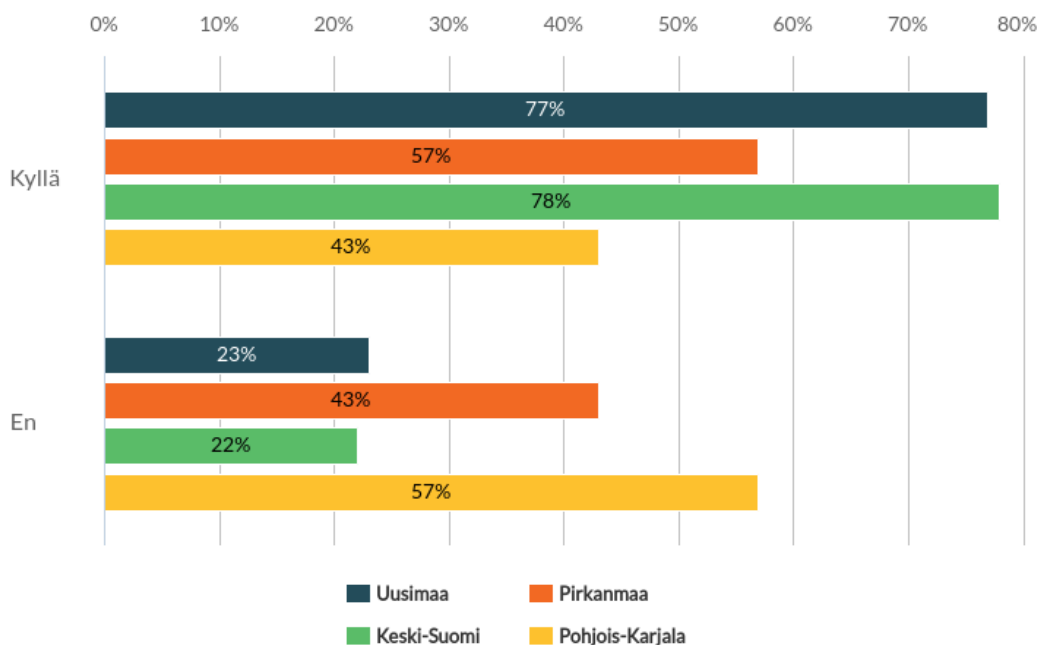
Jokaisessa maakunnassa tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta pidettiin hyödyllisempänä lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan kuin velvoituksia sukupuolitietoisesta opetuksen toteuttamisesta.

TAULUKKO 10. Alueellisen vertailun frekvenssijakaumat, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
Uusimaa	0	2	13	7	22
Pirkanmaa	0	3	6	5	14
Keski-Suomi	2	1	3	3	9
Pohjois-Karjala	3	2	7	2	14
Yhteensä	5	8	29	17	59

Suurinta vaihtelevuutta maakuntien välillä sukupuolitietoisesta opetuksen ja sukupuolen moninaisuuden suhteen toi kysymys, jossa tarkasteltiin opettajien kokemusta, onko heillä tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteet asioiden suhteen. Keski-Suomen opettajat kokivat jälleen (myös sukupuolitietoisesta opetuksen osalta) omaavansa parhaiten (78 %)

tietoa ja taitoa tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta (ks. kuvio 17) Lähes samoissa luvuissa Keski-Suomen kanssa tulee Uusimaa 77 %:lla.



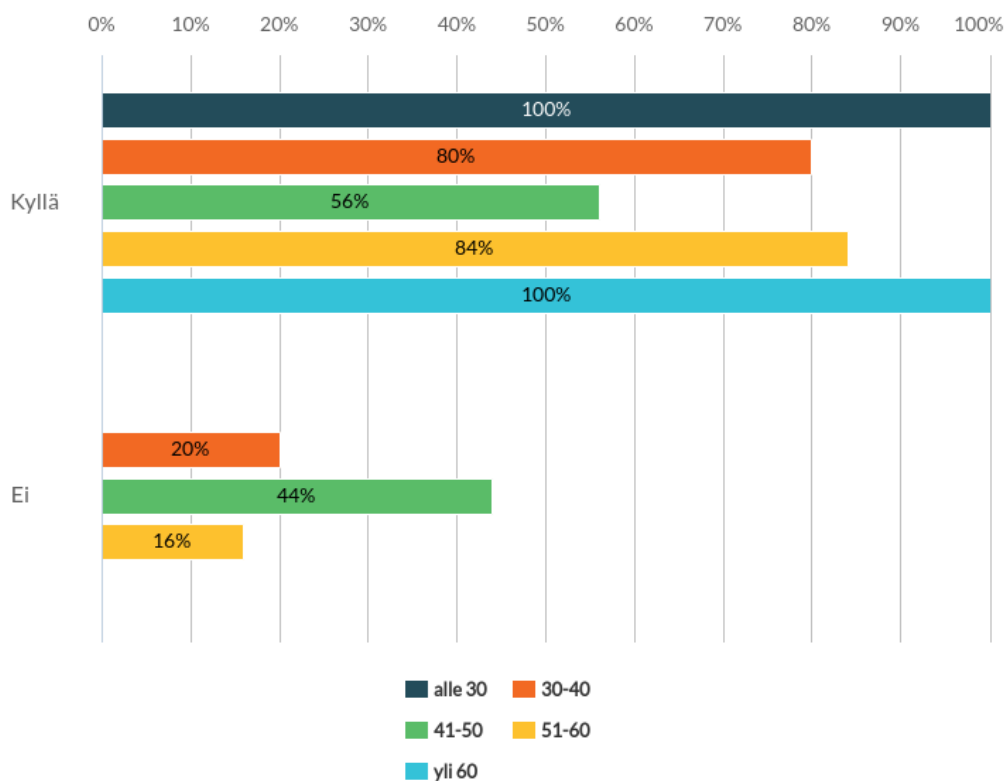
KUVIO 17. Alueellinen vertailu, Kokeeko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessasi?

Mielenkiintoista alueellisesta vertailusta tekee se, että Pirkanmaalla ja Pohjois-Karjalassa opettajat kokevat päinvastoin omaavansa enemmän tietoa ja taitoa sukupuolitetietoisesta opetuksesta eikä sukupuolen moninaisuudesta. Pirkanmaalla vain hieman yli puolet (57 %) vastanneista kokee omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen tietoa ja ymmärrystä aiheesta. Sukupuolitetietoisuuden suhteen pirkanmaalaisista 64 % koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa aiheesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita - eli 7 % enemmän kuin sukupuolen moninaisuudesta.

Pohjois-Karjalan suunta on samanlainen. Myös pohjois-karjalalaiset kokevat omaavansa paremmin tietoa ja taitoa sukupuolitetietoisesta opetuksesta (50 %) kuin sukupuolen moninaisuudesta (43 %). Prosentuaalinen ero ei ole suuri, mutta on mielenkiintoista, kuinka tämän yhden kysymyksen kohdalla maakunnat poikkeavat sen suhteen, kummasta aihealueesta koetaan vahvemmin osaamista.

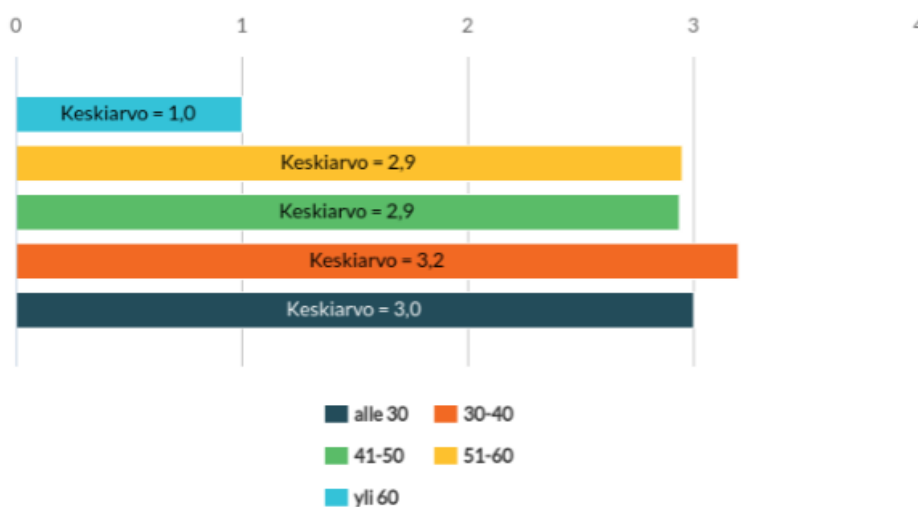
6.4.3 Ikään perustuvat erot asenteissa ja tietämyksessä

Sukupuolen moninaisuus oli ennestään tuttu käsite huomattavasti useammalle opettajalle jokaisessa ikäluokassa kuin sukupuolietoinen opetus (ks. kuvio 18). Alle 30-vuotiaista opettajista kaikki vastanneet (100 %) ilmoitti sukupuolen moninaisuuden olleen heille ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista syksyllä 2016. 30–40-vuotiaista vastaajista 80 % ilmoitti käsitteen olleen heille ennestään tuttu, vastaava luku sukupuolietoisen opetuksen suhteen tällä ikäryhmällä oli 67 %. Sukupuolen moninaisuuden osalta myös 41–50 (56 %) ja 51–60 (84%) -vuotiaista yli puolet kertoivat olleensa jo ennestään tuttuja käsitteen kanssa. Etenkin 51–60-vuotiaiden kohdalla näkyy selvä ero siinä, kuinka sukupuolen moninaisuus on ollut käsitteenä ennestään tuttu paljon useammalle opettajalle kuin itse sukupuolietoinen opetus (47 %). 41–50-vuotiaat eroavat muista ikäryhmistä sukupuolen moninaisuuden käsitteen osalta, sillä heistä lähes 30 % vähemmän ilmoittaa käsitteen olleen heille ennestään tuttu.



KUVIO 18. Opettajien ikään perustuva vertailu, oliko sukupuolen moninaisuus opettajille ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman käyttöön ottoa syksyllä 2016.

Kuten aiemmin todettiin, opettajat pitivät sukupuolen moninaisuuteen liittyviä opetussuunnitelman uudistuksia hyödyllisempänä kuin itse sukupuolitietoisen opetuksen lisäämistä opetussuunnitelmaan. Myös jokaisessa vertailuun otetussa ikäryhmässä (eli kaikki paitsi yksittäinen yli 60-vuotias vastaaja) opettajat pitivät tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta hyödyllisempänä lisäyksenä opetussuunnitelmassa kuin sukupuolitietoisen opetuksen lisäämistä (ks. kuvio 19).



KUVIO 19. Opettajien ikään perustuvan vertailun keskiarvot, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta.

TAULUKKO 11. Opettajien ikään perustuvan vertailun frekvenssijakauma, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman lisäykset tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta.

	1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä	Yhteensä
alle 30	1	1	6	3	11
30-40	0	2	8	5	15
41-50	2	2	7	5	16
51-60	2	3	8	6	19
yli 60	1	0	0	0	1
Yhteensä	6	8	29	19	62

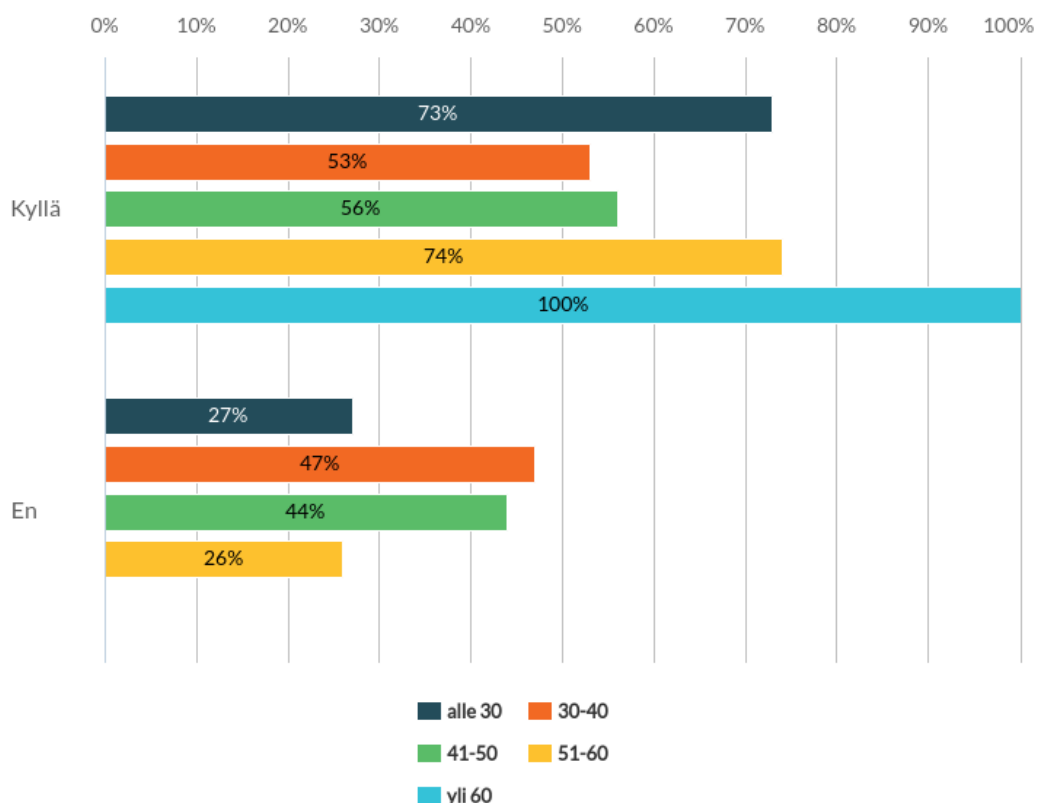
30–40-vuotiaat opettajat pitivät tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta kaikista ikäryhmistä hyödyllisimpänä uudistuksena. Kyseisen ikäryhmän Likert-asteikollinen keskiarvo ylsi arvoon 3,2, joten opetussuunnitelman lisäyksiä pidettiin enemmän kuin jokseenkin hyödyllisenä. On kuitenkin huomioitava, että keskiarvojen erot olivat ikäryhmien välillä hyvin pieniä. 30–40-vuotiaat olivat myös ainoa ikäryhmä, jossa yksikään opettaja ei pitänyt kyseisiä opetussuunnitelman lisäyksiä täysin turhana (ks. taulukko 11). Heistä 87 % piti opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolen moninaisuuden osalta vähintään jokseenkin hyödyllisenä.

Nuorimmat, alle 30-vuotiaat vastaajat näkivät kyseiset opetussuunnitelman lisäykset toisiksi hyödyllisimpinä (ka. 3,0) ikäryhmien välisessä vertailussa. Huomionarvoista on myös, että alle 30-vuotiaiden vastaajien keskiarvo nousi kaikista ikäryhmistä eniten verrattaessa sukupuolitietoisesta opetuksen (2,7) ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien opetussuunnitelman uudistuksen hyödyllisyyden kokemista. Nuorimmat vastaajat kokivat siis vahvimmin, että tiedon ja ymmärryksen lisääminen sukupuolen moninaisuudesta on hyödyllisempi lisäys opetussuunnitelmaan kuin sukupuolitietoiseen opetukseen velvoittavat kohdat. Alle 30-vuotiaista vastaajista 82 % piti kyseisiä opetussuunnitelman lisäyksiä vähintäänkin jokseenkin hyödyllisenä.

Ikäluokat 41–50 ja 51–60 ylsivät kumpikin 2,9 keskiarvoon. Opetussuunnitelman lisäyksiä pidetään siis lähes jokseenkin hyödyllisenä keskiarvoisesti. 41–50-vuotiaista opettajista 75 % piti opetussuunnitelman lisäyksiä vähintäänkin jokseenkin hyödyllisinä. Vastaava luku 51–60-vuotiailla opettajilla oli 74 %. Jokaisesta ikäryhmästä siis selvä enemmistö pitää tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sukupuolen moninaisuudesta vähintäänkin jokseenkin hyödyllisenä lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan.

Jokaisesta ikäryhmästä selvästi yli puolet opettajista vastasi, että heillä on tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen tietoisuutta ja ymmärrystä aiheesta opetuksessaan (ks. kuvio 20). Ikäryhmien nuorimmat (73%) ja vanhimmat (74 %) vertailussa olevat opettajat tunsivat hallitsevansa sukupuolen moninaisuuteen liittyvät asiat parhaiten toteuttaakseen opetussuunnitelman uusia velvoitteita. 30–40-vuotiaista hieman yli puolet (53 %) koki pystyvänsä toteuttamaan nykyisellä tiedon määrällään opetussuunnitelman velvoitteita ja 41–50-vuotiaista 56 % vastaajista koki näin. 30–50-vuotiaista siis hieman alle puolet opettajista eivät koe omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita sellaisenaan. Kuten aiemmin todettiin,

juuri keskimmäiset ikäryhmät välillä 30–50 vuotta ilmoittavatkin kaipaavansa eniten lisäkoulutusta niin sukupuolitietoisesta opetuksesta kuin sukupuolen moninaisuudesta. Kaikissa muissa ikäryhmissä paitsi 51–60-vuotiaiden kohdalla opettajat tunsivat omaavansa useammin tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuuteen liittyvien asioiden osalta kuin sukupuolitietoisesta opetuksen osalta toteuttaakseen opetussuunnitelman uusia velvoitteita.



KUVIO 20. Opettajien ikään perustuva vertailu, kokevatko opettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäkseen sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäkseen tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessaan.

4.5 Sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan tukeminen opetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 linjataan, että perusopetuksen tehtävänä on muun muassa lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta.

Opetussuunnitelmassa todetaan, että peruskouluaiikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä kehittyy ja oppiva yhteisö tukee arvoillaan ja käytänteillään oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle.

Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin avokysymyksen muodossa, millä erilaisilla keinoilla pyrit tukemaan opetuksessasi mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista. Opettajien pyrkimykset tukea opetuksessaan mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista voidaan jakaa karkeasti seuraavaan viiteen teemaan aineiston pohjalta: *oppilaan kohtaaminen yksilönä ilman aktiivista tukemista* (29 %), *keskustelu ja avoin ilmapiiri luokassa* (26 %), *muut aktiiviset pedagogiset toimet osana toimintakulttuuria* (11 %), *sukupuolistereotyypioiden ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen* (11 %) sekä *epätietoisuus ja kieltäminen* (10 %). Lisäksi 13 prosenttia (n=8) opettajista eivät osanneet vastata kysymykseen tai eivät ymmärtäneet kysymystä, joista yhdessä vastauksessa nostettiin esille, ettei kysymykseen osaa vastata, “kun en välttämättä tunnista mahd. sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilasta”.

4.5.1 Oppilaan kohtaaminen yksilönä ilman aktiivista tukemista

Suurimmaksi yksittäiseksi teemaksi (29 %) nousi opettajien halu kohdata oppilaat yksilöinä, jossa korostui ajatus siitä, että oppilaan annetaan rauhassa olla sellainen kuin on ja ettei kukaan tarvitse niin sanotusti varsinaista erityiskohtelua: “En millään erityisellä tavalla vaan kohtaamalla sellaisena kuin hän on” ja “Suhtautumalla kaikkiin oppilaisiin yksilöinä”.

Tämän teeman alle luokitellut vastaukset muistuttivat toisiaan siinä mielessä, että opettajat eivät varsinaisesti esittäneet konkreettisia tai aktiivisia keinoja sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin tai identiteetin tukemiseksi. Vastaukset edustivat enemmänkin hyväntahtoista “Kaikki saavat olla mitä ovat” ja “Moninaisuuden hyväksyminen yleisesti luokassamme” -puhetta, josta ei käynyt

ilmi konkreettisia pedagogisia toimia, joilla sukupuolivähemmistöön kuuluvan nuoren sukupuoli-identiteetin kehittymistä tuettaisiin opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla.

Osassa vastauksista oli havaittavissa myös opettajan oma suhtautuminen ihmisten moninaisuuteen: “Annan oppilaiden ymmärtää, että hyväksyn itse moninaisuuden ja toivon heidänkin hyväksyvän”. Sukupuoli-identiteetin rakentumisen tukeminen muotoutuu tämän kyseisen opettajan vastauksessa mallioppimisen varaan eli hän luottaa siihen, että pystyy omalla esimerkillään moninaisuuden hyväksymisestä vaikuttamaan oppilaiden suhtautumiseen ihmisten moninaisuudesta. Loppujen lopuksi opettajan tavoite tukea sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin rakentumista pohjautuu vain toiveeseen, että muutkin lapset hyväksyvät moninaisuuden.

Tämän teeman alla olevia vastauksia yhdistää pitkälti se, etteivät opettajat hahmota vastaustensa perusteella, että vähemmistöön kuuluva henkilö on usein yhteiskunnallisesti heikommassa asemassa yhdenvertaisuuden toteutumista tarkasteltaessa, eikä sukupuolivähemmistöön kuuluva nuori voi aina olla oma itsensä ilman aktiivista tukea, ymmärrystä ja laajempaa tietoisuuden luomista asiasta. Vastauksista “Lapsi on minulle juuri sellaisena rakas ja kaikki ovat yhtä tasapuolisia” ja “Ajatuksella jokainen on yksilönä tärkeä ja ainutlaatuinen” kaikui myös opettajan hyväntahtoisuus sen suhteen, että hänelle opettajana kaikki ovat yhdenvertaisia, mutta vastauksista puuttuu tietoisuus siitä, että näin ei ole aina laajemmin yhteiskunnassa tai edes kyseisessä kouluyhteisössä. Tämän teeman vastaukset eivät siis suppeudessaan vastanneet konkreettisten pedagogisten menetelmien mainitsemisen kautta annettuun kysymykseen.

4.5.2 Keskustelu ja avoin ilmapiiri luokassa

Opettajien pohtiessa keinoja, joilla tukea mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista, aineistosta toiseksi teemaksi (26 %) nousi opettajien pyrkimys keskustella sukupuoleen liittyvistä asioista ja pyrkimys luoda avoin ilmapiiri luokkaan. Sukupuoli-identiteetin rakentumista tukeva keskustelu ja avoin ilmapiiri ilmeni opettajan omassa puheessa opetettavien aihekokonaisuuksien yhteydessä ja spontaaneissa tilanteissa, joita puretaan sanoin.

Sanojen ja keskustelun sekä avoimen ja hyväksyvän ilmapiirin luomisen tasolla osa opettajista lähestyi sukupuolen moninaisuutta ja sukupuoli-identiteettiä erilaisuuden hyväksymisen näkökulmasta, osa normaaliuden näkökulmasta ja muutamat yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Kun opettaja puhuu erilaisuudesta puhuessaan sukupuolen moninaisuudesta tai sukupuolivähemmistöistä, voidaan pohtia, näkeekö opettaja myös itse asian jollakin tapaa normaalista poikkeavana.

“Keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, että erilaisuus on ihmisten ajatuksissa. Meistä jokainen on omanlaisensa, kukaan ei ole täysin samanlainen toisen kanssa. Tätä ajatusta olemme pohtineet monesta eri näkökulmasta. Arvon “erilaisuus on rikkautta” välittäminen oppilaille on minulle tärkeää.”

Osassa vastauksista normaaliuteen viitattiin suoraan:

“Kun yksi oppilaistani on sellainen, joka hihittelee kovaäänisesti ihan kaikelle seksuaalisuudelle ja sukupuoli-identiteettiin liittyvälle, käymme läpi asioita keskustellen aika usein. Pysin kaikessa normalisoimaan kaikenlaisuuden, ei vain sukupuoleen liittyviä.”

“Ympäristöopissa ja biologiassa kerrotaan, että biologisesti lisääntyminen onnistuu vain kahden eri sukupuolen välillä, mutta sukupuoli-identiteetti voi olla joku muu kuin se, mikä on biologisesti, ja että joillakin voi olla molempien tai ei selvästi kummankaan sukupuolen fyysisiä tai henkisiä piirteitä tai identiteettiä. Ja, että se on nykyään normaalia.”

Jälkimmäinen vastaus sisältää paljon hyviä ja tärkeitä oivalluksia sekä tietoa. On sukupuolitietoisuuden opetuksen ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisen kannalta hyvä, että biologian tunnilla ylipäänsä tuodaan esille sukupuoli-identiteetti käsitteenä, koska tämä ei ole itsestäänselvyys. Opettajan vastauksesta ongelmallisen tekee se, että todellisuudessa sukupuolen moninaisuus on aina ollut normaali osa ihmisyyttä. Mikäli opettaja viittaa vastauksessaan sukupuolen moninaisuuden olevan normaalia yhteiskunnallisissa kontekstissa nykyään, voidaan puolestaan kyseenalaistaa, onko se oikeastaan normaalia ja jos on, niin millä mitta-asteikolla. Toisaalta hyvistä lähtökohdistaan huolimatta opettaja todentaa myös vastauksessaan ajatusta binäärisestä eli naisiin ja miehiin jakautuvasta sukupuolen käsitteestä ja nimenomaan biologisten tai fyysisten ominaisuuksien vahvuudesta sukupuolen määrittelyssä. Vastauksessa todetaan, että lisääntyminen onnistuu vain kahden eri sukupuolen välillä, mutta sukupuoli-identiteetti voi olla joku muu kuin se, mikä se on biologisesti. Vastaus luo mielikuvan, ettei esimerkiksi muunsukupuolinen, transsukupuolinen tai intersukupuolinen voisi lisääntyä.

Vaikka binäärinen sukupuoli-jattelu, normaalin ja erilaisuuden hieman ongelmalliset käsitteet olivat havaittavissa osassa vastauksista, silti vastauksissa osattiin tuoda hyvin ja konkreettisesti esille, kuinka oppilaiden kanssa voi käydä keskustelua mm. siitä, millaisia erilaisia sukupuoli-identiteettejä voi olla.

“Käymme keskustelua siitä, millaisia sukupuoli-identiteettejä voi olla. Painotan sitä, että ei ole tyttöjen ja poikien aineita tai asioita, vaan kaikki voivat olla kiinnostuneita juuri omista kiinnostuksen kohteistaan riippumatta siitä, mihin sukupuoleen on syntynyt.”

Yhdessä vastauksessa nostettiin myös esille “erilaiset perheet” ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus. Vastauksesta jäikin hieman epäselväksi, miten opettaja näki seksuaalisen suuntautumisen yhteyden sukupuoli-identiteettiin.

“Viestin sitä, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen omana itsenään, ei ole toista samanlaista. Elämäkatsomustiedon tunneilla on puhuttu erilaisista perheistä ja ketä voi rakastaa. Myös niin että mies voi rakastua mieheen ja nainen voi rakastua naiseen. Alakoulussa on vaikea vielä huomata lapsen sukupuoli-identiteettiä, eihän se näy päällepäin ja on vasta muotoutumassa...”

Erilaisista perhemuodoista kertominen on arvokasta ja tukee yhdenvertaisuuden lisäämistä osana opetusta ja kasvatusta, tässä vastauksessa huomio kuitenkin kiinnittyi siihen, että asiasta puhutaan nimenomaan elämäkatsomustiedon tunneilla. Vastauksesta ei käy ilmi, puhutaanko aiheesta yleisopetuksessa, johon kaikki oppilaat osallistuisivat. Myös tässä vastauksessa nostetaan esille opettajan tunne siitä, että lapsen sukupuoli-identiteettiä on vaikea huomata. Tämä pohdinta herättää kysymyksen, nähdäänkö mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan sukupuoli-identiteetin rakentumisen tukeminen vain yksilöä koskevana kysymyksenä, jota tulee tukea kohdistuen vain suoraan yksilöön eikä esimerkiksi ympäröivään luokka- ja kouluyhteisöön vaikuttaen osana arjen pedagogiikkaa.

4.5.3 Muut aktiiviset pedagogiset toimet osana toimintakulttuuria

Tämän teeman vastaukset (11 %) muodostuivat erilaisista pedagogisista toimista tukea sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista. Vastaukset muodostuivat monipuolisista pedagogisista

keinovalikoimista, eivätkä ne sopineet muiden teemojen alle tai olleet tarpeeksi usein ilmeneviä muodostamaan yksinään omaa teemaansa. Teeman vastauksissa saattoi esimerkiksi ilmetä keskustelu ja avoin ilmapiiri yhtenä keinona, mutta vastauksessa tuotiin myös laajemmin muita keinoja esille, eikä vastaus siten yksinään sopinut vain keskustelun ja avoimen ilmapiirin teemaan.

“Erityisluokassani kaikki ovat erilaisia ja erilaisuudessaan samanlaisia. Ei ole suurta eroa sillä, onko lapsi tyttö vai poika. Emme jakaudu ryhmiin sukupuolen mukaan. Kaikessa toiminnassa pyritään lisäämään lasten itseymmärrystä ja myös fyysistä hyvinvointia ja itsetuntemusta.”

Kiusaamisen ehkäisy ja kiusaamiseen puuttuminen nousi yhtenä konkreettisena keinona tämän teeman vastauksissa (3) esille. Teeman vastauksissa nostettiin esille myös lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista tukevana toimenpiteenä laajemman, myös muita oppilaita koskevan, lähestymistavan.

“Kiinnittämällä huomiota kaikenlaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, ystävällisyyteen, kiusaamisen vastustamiseen, tasapuolisuuteen ja kaikkeen ihan tavalliseen, miten ihmisten tulee muutenkin kohdella toisiaan.”

“Tähän liittyvistä asioista ollaan keskusteltu avoimesti. Pyritty kitkemään pois “väärä” haukkumasanoja ja välittämään ymmärrystä etteivät ne ole sallittuja. Tehtävänannot neutraaleja, jokainen voi valita itselleen sopivan tyylin tehdä —> ei mallia oikeasta versiosta, kukin tekee tyylillään.”

Yllä olevista vastauksista ilmenee, että opettajat näkevät sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin tukemisen laajempänä asiana kuin vain yksilöä itseään koskevana asiana. Kiusaamiseen puuttuminen, haukkumasanojen kitkeminen sekä se, miten ihmisten tulisi kohdella toisiaan, viestii ymmärryksestä, että sukupuoli-identiteetin tukeminen ja rakentuminen ovat myös ympäristöstä riippuvainen asia, eikä ainoastaan lapsen henkilökohtainen asia.

4.5.4 Sukupuolistereotyyppien ja sukupuolittuneiden käytänteiden purkaminen

Yhtenä hyvin konkreettisena keinona tukea sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehitystä ja identiteetin rakentumista opettajat nostivat esille (11

%) sukupuolittavien käytäntöjen purkamisen. Sukupuolittavien käytäntöjen purkaminen näkyi erityisesti opettajien pyrkimyksessä käyttää sukupuolineutraalia kieltä ja välttää oppilaiden jaottelua oletetun sukupuolen perusteella.

“Pyrkimällä eroon sukupuolittuneista sanavalinnoista, sukupuolisidonnaisesta kohtelusta ja oletuksista. Pyrkimällä tiedostamaan sukupuolen kokemuksen moninaisuuden ja purkamaan sisälle rakentuneita ajattelun ja toiminnan rakenteita, jotka uusintavat kaksisukupuolijärjestelmää turhine käytänteineen ja jakoineen.”

Vastauksesta ilmenee opettajan laaja-alainen ymmärrys binäärisen sukupuoli-ajattelun vallitsevuudesta laajemmin yhteiskunnassa. Opettaja tunnistaa, että sukupuoli voi vaikuttaa tapaan kohdella oppilaita ja että binäärinen ajattelu ja toiminta ovat rakenteellista. Vastauksesta tulee esiin opettajan pyrkimys parempaan tiedostukseen sukupuolen moninaisuuden kokemuksista. Vastauksesta jää kysymys, kuinka opettaja pyrkii konkreettisen pedagogiikan tasolla “purkamaan sisälle rakentuneita ajattelun ja toiminnan rakenteita” luokkahuonearjessaan.

Suurin osa teeman muista vastauksista keskittyi sukupuolittuneiden arjen käytäntöjen purkamiseen sekä sukupuolittuneen kielen välttämiseen: “En käytä tyttö/poika jaottelua missään tilanteessa” ja “En puhuttele oppilaita tyttöinä ja poikina, vaan nimeltä tai henkilöinä. Vältän stereotyyppisiä roolijakoja esim. draamatilanteissa”.

4.5.5 Epätietoisuus ja kieltäminen

Viimeiseksi teemaksi aineistosta muodostuivat vastaukset (10 %), joissa mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehitystä ja identiteetin tukemista ei nähdä oleellisena asiana tai ei tietoisesti pyritä tukemaan aktiivisin keinoin opetuksessa. Teeman sisälle mahtui opettajia, jotka kielsivät sukupuolivähemmistöjen olemassaolon kokonaan tai epäilivät lapsen kykyä määrittää omaa sukupuoltaan, sekä opettajia, jotka kyseenalaistavat lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymisen tärkeyden lapsuudessa.

“Ei ole koskaan tullut vastaan tällaista lasta. En usko, että kukaan syntymästään saakka on “sukupuolivähemmistöön kuuluva”, vaan hänen vanhempansa, kasvatuksensa ja kasvatusympäristönsä, lapsuuden kokemuksensa, ja esim. traumaattiset kokemukset esim.

seksuaalinen hyväksikäyttö tms. vääristävät lapsen identiteetin kehitystä, niin että hän alkaa kasvaa eri roolin/ identiteettiin kuin mitä oli syntymässään.”

Osassa vastauksia, joissa kyseenalaistettiin sukupuolen moninaisuus ja jokaisen henkilökohtainen oikeus tai kyky määrittää sukupuoli-identiteettinsä iästä riippumatta, kaikui myös kriittinen suhtautuminen perusopetuksen opetussuunnitelmaa kohtaan. Esimerkiksi alla olevasta vastauksesta voidaan päätellä, että opettaja saattaa kokea ristiriitaa vanhan opetussuunnitelman (2004) ja uuden opetussuunnitelman (2014) linjauksen välillä.

“Ensin sanotaan, että tytöt ja pojat pitäisi tasapäistää (ei kieltää heidän sukupuoli-identiteettinsä) ja sitten pitäisi kuitenkin olla tukemassa jotakin “kolmatta” sukupuoli-identiteettiä: eikö tässä ole ristiriita?”

Vastauksesta ilmenee, että opettaja ei luultavasti ole käsittänyt aivan oikealla tavalla opetussuunnitelman linjauksia. Muutamasta vastauksesta välittyy myös suoraan ajatus siitä, etteivät alkuluokkalaiset ole vielä opettajan mielestä kehitystasoltaan tarpeeksi kypsiä määrittelemään sukupuoltaan tai pohtimaan sukupuoli-identiteettiin liittyviä asioita: “Opettamani oppilaat ovat henkisesti ja fyysisesti sillä tasolla, etteivät itse pysty määrittelemään kuuluvansa sukupuolivähemmistöön yms.”

Kaksi opettajaa myös toteaa suoraan, ettei ole koskaan vielä kohdannut mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilasta: “Ei ole vielä tullut vastaan tällaista oppilasta. Jokainen kohdataan omana persoonanaan.” Vastaus osoittaa, ettei opettaja välttämättä tiedosta, että hänen luokkassaan on saattanut olla useampiakin oppilas, joka määrittelee sukupuoli-identiteettinsä eri tavoin kuin mitä opettaja on olettanut. Vastaus on ongelmallinen esimerkiksi intersukupuolisten lasten kannalta, joiden intersukupuolisuus ei näy mitenkään kasvoista tai käytöksestä luokkahuoneessa. Lisäksi kaikki eivät tiedosta sukupuoli-identiteettiään vielä alakoulussa, mutta esimerkiksi teini-ikässä nuorella voi muotoutua nopeastikin tarkempi kuva sukupuoli-identiteetistään ja tämä saattaa poiketa oletetusta sukupuolesta. Tällöin alakoulussa annettu tieto ja ymmärrys sukupuolen moninaisuudesta ja avoin ilmapiiri olisivat omiaan luomaan vahvempaa pohjaa teini-ikäisen sukupuoli-identiteetin kehittymiselle ja nuoren hyvinvoinnin takaamiselle.

Teeman vastauksista kumpuaa tiedon puute sukupuoli-identiteetin kehittymisestä sekä puutteellisuus perustiedoissa sukupuolivähemmistöön kuuluvien lasten kouluhyvinvoinnista tai muusta arjesta.

4.5.6 Yhteenveto

Tämän avokysymyksen tarkoitus oli selvittää, millä erilaisilla keinoilla opettajat pyrkivät tukemaan opetuksessaan mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista.

Vastauksista yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien vastaukset mukailivat samankaltaisia teemoja kuin avokysymyksessä sukupuolitietoisesta opetuksesta. Vastaukset eivät olleet kovin monipuolisia vaan keskittyivät ennemminkin yhden konkreettisen keinon kuvailuun, kuinka opettaja pyrkivät tukemaan sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista.

On huomionarvoista, että lähes 30 % vastauksista luokiteltiin *oppilaan kohtaaminen yksilönä ilman aktiivista tukemista* -teeman alle ja hieman yli 10 % vastauksista suhtautui epätietoisesti kieltävästi sukupuolivähemmistöjen huomioimiseen opetuksessaan. Lisäksi 13 % ei osannut vastata annettuun kysymykseen. Noin puolet vastaajista ei siis kertonut vastauksissaan yhtään aktiivista arjen pedagogista toimea tai toimintakulttuurisia ratkaisuita, joilla tukea sukupuolivähemmistöjen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat jalkautuneet opettajien kertomana luokkahuonearkeen ja opetukseen sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta osalta. Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien

asenteita ja tietämystä sukupuolitietoisesta opetuksesta sekä sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa. Pohdintaluku jäsenyyä käsittelemään sukupuolitietoista opetusta (tutkimuskysymykset 1 ja 2) ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista opetuksessa (tutkimuskysymykset 3 ja 4) omina alalukuinaan.

5.1.1 Sukupuolitietoinen opetus on edelleen käsitteenä vieras ja sukupuolineutraaliajattelu elää yhä luokkahuonearjessa vahvasti

Tutkimuksen kannalta oleellinen tulos on, että lähes puolet (42 %) opettajista kertoi, ettei sukupuolitietoinen opetus ollut heille ennestään tuttu käsite uuden opetussuunnitelman (2014) astuessa voimaan syksyllä 2016. Vastaavasti vain hieman yli puolet (58 %) opettajista koki omaavansa tarpeeksi tietoa sukupuolitietoisesta opetuksesta toteuttaakseen opetussuunnitelman velvoitteita sukupuolitietoisesta opetuksesta.

Näiden tulosten valossa on ymmärrettävää, että kysyttäessä opettajilta, kuinka he pyrkivät ohjaamaan sukupuolitietoiselle opetukselle ominaisesti oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja, jäivät vastaukset kokonaisuudessaan konkreetian ja aktiivisten toimien osalta hyvin suppeiksi. Kuitenkin positiivisena asiana sukupuolitietoisesta opetuksen jalkauttamisessa luokkahuoneiden arkeen voidaan nähdä se, että 81 % opettajista kertoi tunnistaneensa kouluympäristössään tai opetuksessaan sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja. Tosin mielenkiintoista on, että omassa opetuksessaan vain 61 % pystyi varsinaisesti nimeämään vähintään yhden sukupuolittuneiden asenteita tai toimitapoja todentavan ja uusintavan tavan vaikuttavan opetukseensa. Kuten Skelton ja Francis (2003, 15-16) toteavat, on ensiarvoisen tärkeää, että opettajat itse ensiksi tunnistavat omia henkilökohtaisia ennakkoluulojaan ja oletuksiaan eri sukupuolista ennen kuin kehitetään varsinaisia strategioita sukupuolten välisten suhteiden parempaan huomioimiseen koulumaailmassa. Vasta omien ennakkoluulojen ja ajatus- ja toimintamallien tunnistamisen jälkeen on hedelmällistä luoda keinoja ja muuttaa jo olemassa olevaa vallitsevaa kuvaa sukupuolten välisestä suhteesta (Skelton & Francis 2003, 15–16).

Lahelma (2011, 94) korostaa, että sukupuolitietoisuuden syntyminen edellyttää, että opettajankoulutuksessa analysoidaan sukupuolta teoreettisena käsitteenä sekä tutustutaan sukupuolentutkimuksen tuloksiin ja kehittämishankkeissa kokeiltuihin toimintatapoihin.

Lahelma (2011) painottaa opettajankoulutuksen tärkeyttä sukupuolitietoisuuden lisäämisessä. Sukupuolitietoisuutta problematisoivaa aineista tulisi Lahelman (2011, 94) mukaan saada pakolliseksi osaksi opettajankoulutusta, jottei yksikään opettajaopiskelija valmistuisi tietämättä, mitä tasa-arvolaki heiltä opettajina vaatii ja mihin se velvoittaa. Opettajankoulutuksessa tulisi saada myös kattavasti harjoitusta ja tilaisuuksia pohtia niitä keinoja, joilla me jokainen arjessamme sukupuolitamme ja toisaalta rakennamme sukupuolta ja eroja sukupuolten välillä (Lahelma 2011, 94).

Kuten aikaisemmat tutkimukset (Lahelma 1992; Lampela ja Lahelma 1996; Lahelma ja Gordon 1999; Vuorikoski 2005; Jääskeläinen ym. 2015) ovat osoittaneet, on suomalaisen perusopetuksen tavoite rakentaa sukupuolten tasa-arvoa ollut kautta aikojen hyvin sukupuolineutraalia, joka ei ole kyennyt tarpeeksi tehokkaasti purkamaan sukupuolisegregaatiota koulutusalojen valinnasta, työmarkkinoilta tai oppimiseroista (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2010, 16). Sukupuolineutraalijattelu näkyi edelleen vahvasti myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) linjataan osana sukupuolitietoisuuden opetuksen kontekstia, että jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Kysyttäessä opettajilta, kuinka he toteuttavat tätä linjausta käytännössä ohjauksessaan ja opetuksessaan, leimasi suurta osaa vastauksista ajatus ja näkemys siitä, ettei sukupuolella ole juurikaan merkitystä oppilaan ohjaamisessa tunnistamaan vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Vastauksista korostui juuri sukupuolineutraalijattelu siitä, että kohtelemalla kaikkia samalla tavalla ja mahdollistamalla kaiken samalla tavalla jokaiselle, on oppilaalla yksilöllinen vapaus kasvaa valitsemaansa suuntaan. Sukupuolen merkitystä tai vaikutuksia ei tunnut tunnistettavan laajemmassa yhteiskunnallisessa mittakaavassa tai edes koulun sisäisesti, eikä niitä pohdittu suurimmassa osassa vastauksia millään tavoin kriittisesti tai tuotu ilmi tiedostusta aiheesta.

Kuten Syrjäläinen ja Kujala (2010, 35) toteavat, on tällainen ajattelutapa opettajien keskuudessa varsin yleinen. Sukupuolineutraaliutta pidetään liian usein opettajienkin keskuudessa tasa-arvona, eikä kyetä aina näkemään, että sukupuolella olisi itsessään merkitystä ja vaikutusta opetuksessa tai oppilaan kohtaamisessa. Tästä syystä oppilaat kohdataan ja heitä kohdellaan usein yhtenä kaiken kattavana ryppäänä eli yleisesti vain oppilaina. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.)

Noin kolmasosan vastaajista häivyttäessä sukupuolen merkitystä opetuksessaan ja oppilaan oppimispolun rakentamisessa, herää kysymys, kuinka laajaa opettajien tietoisuus ylipäänsä on yhteiskunnallisten rakenteiden ja sukupuolen vaikutuksista esimerkiksi työelämän segregaatian (nais- ja miesvaltaiset alat) tai oppimistulosten ja oppilaiden oppiainekohtaisen minäpystyvyyden eroissa sukupuolten välillä. Vastaukset mukailevat hyvin paljolti Vuorikosken jo vuonna 2005 tekemiä havaintoja siitä, että suomalainen pinttynyt käsitys sukupuolten tasa-arvosta tuntuu estävän edes näkemästä sukupuolten eriarvoisuutta yhteiskunnassamme.

Tutkimuksen kannalta sukupuolen häivyttäminen ja ajatus sukupuolineutraaliudesta ja sukupuolen merkitsemättömyydestä on mielenkiintoinen tulos, sillä kuitenkin 81 % opettajista kertoi tunnistaneensa kouluympäristössään tai opetuksessaan sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja. Lähes kolmasosa opettajista (31 %) tunnisti ja nimesi opetukseensa vaikuttavan erilaisia sukupuoliodotuksia ja -oletuksia esimerkiksi suhteessa siihen, kuinka olettaa tyttöjen ja poikien suoriutuvan eri oppiaineista ja mikä nähdään luonnollisempana ja hyväksyttynä tietyille sukupuolelle. Osa jopa tunnisti ja tunnusti kohtelevansa tyttöjä ja poikia eri lailla samasta käytöksestä. Tämän lisäksi useat opettajat myös tunnistivat sukupuolittavansa oppilaita kategorisesti ”tytöt tänne ja pojat sinne” -diskurssilla.

Samaan aikaan opettajat siis tiedostavat sukupuolittuneiden asenteiden ja toimitapojen vaikuttavan koulun arjessa, mutta samanaikaisesti yli kolmasosan opettajien vastauksissa korostuu ajatus sukupuolen ”merkitsemättömyydestä” pyrkimyksessä rakentaa oppilaan opinpolku ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) ovat tehneet samankaltaisen huomion, etteivät opettajat usein huomioi oppilaiden sukupuolta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, vaikka on varsin yleistä, että opettajilla on silti tietyt käsitykset tytöistä ja pojista oppilaina. Myös Lampela (1995, 33-38) on havainnut tutkimuksessaan, etteivät opettajat kokeneet sukupuolella olevan erityistä merkitystä eri tilanteissa. Oppilaan sukupuolta ei pidetty keskeisenä valittaessa oppituntien työskentelytapoja ja sisältöjä. Samaisesta tutkimusta käy kuitenkin vastaavasti ilmi, että opettajat antavat kuitenkin puheessaan huomaamattaan erilaisia merkityksiä eri sukupuolille. (Lampela 1995, 39.) Kirsti Lempiäinen (2000) on puolestaan kutsunut Suomea sukupuolettoman sukupuolen maaksi. Tämä kuvaa juuri sitä, kuinka sukupuolittaminen ja erilaiset seksuaalisoinnin prosessit ja mekanismit piiloutuvat sukupuolineutraaliin retoriikkaan yksilöistä.

Rakentaessaan oppilaan oppimispolkua ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja parhaiten ja useimmin opettajilla (27 %) oli hallussaan tavoite välttää sukupuolittuneita ja sukupuolistereotypisoivia toimintatapoja (esim. ryhmäjaot) ja puhetapoja (tytöt - pojat). Tästäkin herää toki kysymys, voiko opettaja välttää tai olla kokonaan tarjoamatta sukupuolistereotyyppejä ratkaisuita tai vaihtoehtoja, jos opettaja ei tunnista monipuolisesti yhteiskunnassa vallitsevia oletuksia ja odotuksia sukupuolilta. Tutkimuksen perusteella vain harva opettaja pystyi nimeämään opetuksessansa enemmän kuin yhden sukupuolittuneen stereotypian tai sukupuoli-odotuksen vaikuttavan heidän opetukseensa.

TAULUKKO 12. Sukupuolittietoinen opettaja (Jääskeläinen ym. 2015, 18-19).

Sukupuolittietoinen opettaja

- ymmärtää sukupuolta muokkaavia sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä sekä tietää, että niihin voi vaikuttaa
 - tunnistaa omia taipumuksiaan suhtautua oppilaisiin eri tavoin sukupuolen mukaan
 - antaa oppilaalle tilaa olla omanlaisensa ilman perinteisiä sukupuoli-odotuksia
 - osaa tukea oppilaan kasvua ja sukupuoli-identiteetin rakentumista silloinkin, kun oppilas on epävarma sukupuoli-identiteetistään tai kuuluu sukupuolivähemmistöön, sekä osaa tarvittaessa ohjata oppilaan oppilashuollon palveluihin
 - purkaa työyhteisössään opetuksen sukupuolittavia ajattelu- ja vuorovaikutusmalleja sekä käytäntöjä
-
- osaa analysoida oppilaiden kanssa tyttöjen ja poikien, naisten ja miesten ja sukupuolivähemmistöjen kohtaamia rakenteellisia epätasa-arvotekijöitä
 - edistää tasa-arvoa aktiivisesti omassa luokassaan ja kouluyhteisössään valitessaan oppimateriaaleja, työtapoja ja yhteistyökumppaneita
 - kehittää koulun toimintakulttuuria sukupuolittietoiseksi ja osallistuu koulun tasa-arvosuunnitteluun.

Opettajien vastauksien kokonaisuutta tarkasteltaessa Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaan (Jääskeläinen ym. 2015, 18-19) sukupuolittietoisien opettajan määritelmistä kootun yksinkertaistetun taulukon (ks. taulukko 12) valossa vain muutama kriteeri täyttyi 62:n opettajan vastauksissa. Kriteereistä useimmin täyttyi kohta “antaa oppilaalle tilaa olla omanlaisensa ilman perinteisiä sukupuoli-odotuksia”, joka aineiston valossa ilman muita mainittuja konkreettisia keinoja näyttäytyi sukupuolineutraalina-ajatteluna.

Sukupuolitietoisien opettajan ominaisuudeksi kuvattu omien taipumusten tunnistaminen suhtautumisessa oppilaisiin eri tavoin sukupuolen mukaan saattoi jäädä annetuissa vastauksissa siitä syystä huomiotta, että aiempi tutkimuslomakkeen kysymys oli kysynyt spesifisti juuri tätä kysymystä (61% pystyi nimeämään vähintään yhden tunnistamansa asian).

Vain yhdessä vastauksessa nostettiin esille myös sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan huomioiminen ja vain kahdessa vastauksessa nostettiin esille oma tietoisuus tai tietoisuuden rakentaminen sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksesta sukupuoleen. Yhdessäkään vastauksessa ei tuotu esille sukupuolten tasa-arvon tai laajemmin tasa-arvon aktiivista edistämistä opetuksessa, ohjauksessa tai luokkahuonearjessa. Eikä yhdessäkään vastauksessa nostettu esille, että oppilaiden kanssa käytäisiin millään tavoin kriittistä pohdintaa sukupuolten kohtaamista rakenteellisista epätasa-arvotekijöistä.

Tasa-arvoa, sukupuolitietoisuutta tai oppilaiden opinpolun tukemista ilman sukupuolittuneita roolimalleja ei kuvailtu edistettävän yhdessäkään vastauksessa oppimateriaaleja tai yhteistyökumppaneita valitessa. Opetushallituksen teettämän selvityksen (2011, 3; ks. myös Tainio ja Teräs 2010) mukaan miessukupuoli on edelleen esillä naissukupuolta enemmän useimmissa oppimateriaaleissa. Sukupuolet myös kuvataan usein niin, että tytöille ja pojille välittyy erilainen käsitys toimintamahdollisuuksistaan yhteiskunnassa. Myös tavoitteet ja keinot käsitellä sukupuolta sekä tasa-arvoa vaihtelevat eri oppiaineissa ja eri-ikäisille oppijoille suunnatuissa oppimateriaaleissa. (Opetushallitus 2011, 3; ks. myös Tainio ja Teräs 2010.) Opettajalla on suuri vapaus ja vastuu oppimateriaalejaan valitessa, sukupuolitietoinen opettaja kiinnittää huomiota myös siihen, millaisia sukupuolirooleja oppimateriaalit tarjoavat. Työtapojen osalta tasa-arvoa ja sukupuolitietoista opetusta pyrittiin edistämään lähinnä ryhmäjakojen (sekaryhmät) ja diskurssin (pyrkimys eroon sukupuolittamisesta) osalta, ja vain osassa vastauksista.

Yksikään opettaja ei myöskään nostanut esille pyrkimystä vaikuttaa laajemmin työyhteisöön tai koulun toimintakulttuurin sukupuolitietoisuuden ja sukupuolitietoisien toimintatapojen lisäämiseksi, jotta oppilaat voisivat laajemmin oppimisympäristössään rakentamaan oppimispolkunsaa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja ja tunnistamaan vahvuuksiaan. Toisaalta kysymys keskittyikin juuri siihen, kuinka opettaja pyrkii ohjaamaan oppilastaan. Oppilas, opettaja tai oppilaan oppimispolku eivät kuitenkaan ole irrallisia koulun laajemmasta toimintakulttuurista.

Aineistosta voidaan todeta, että lähes 90 %:lla opettajista keinot ohjata oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja, ovat hyvin yksipuoliset ja suppeat, joita leimasi passiivisuus enemmän kuin aktiivinen toiminta. Kysymyksen asettelua on myös syytä pohtia. Olisiko kysymyksestä saatu kattavampia ja tietoisempia vastauksia, jos olisi kysytty suoraan, kuinka toteutat sukupuolitietoista opetusta luokkahuonearjessasi.

Aikaisempaan tutkimustietoon pohjaten tutkimuksessa tehtiin kuitenkin päätelmä, että sukupuolitietoisuus on käsitteenä kysymyksessä esitettynä liian abstrakti. Siksi sukupuolitietoisuus käsitteenä avattiin jo tutkimuslomakkeen alkupuolella ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihetta koskevat linjaukset esitettiin sitaattien muodossa ennen avokysymyksien esittämistä. Näin pyrittiin varmistamaan, että kaikilla vastaajilla on sama käsitys siitä, mistä puhutaan. Tämä edellä käsitelty avokysymys muodostettiin opetussuunnitelman linjauksesta ja linjaus pyrki kuvaamaan nimenomaan sukupuolitietoista opetusta käytännössä: oppilaan kokonaisvaltaisen oppimispolun rakentamista ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Näin ollen vastausten valossa voidaan tehdä johtopäätös, että suurimmalla osalla, lähes kellään, tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ole tarpeeksi tietämystä ja välineitä ohjata oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja rakentamaan oppimispolkuaan ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja osana sukupuolitietoista opetusta.

Positiivisena voidaan kuitenkin nähdä, että yli puolet (55 %) opettajista vastasi haluavansa lisäkoulutusta sukupuolitietoista opetuksesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Myös lähes 70 % opettajista piti sukupuolitietoisen opetuksen lisäämistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vähintään joksikin hyödyllisenä uudistuksena. Sukupuolitietoista opetusta koskevien opetussuunnitelmalisäysten hyödyllisenä kokeminen antaa positiivisen viestin siitä, että aihealue koetaan jollakin tapaa tärkeänä ja merkittävänä. Tällaisen suhtautumisen voi ennakoida edesauttavan sukupuolitietoisten toimitapojen sisällyttämistä opetukseensa tulevaisuudessa.

Positiivisena näyttäytyi myös se, että nuoremmissa opettajissa (alle 30-vuotiaat) lähes kaikki (91 %) kertoivat sukupuolitietoisen opetuksen olleen heille ennestään tuttu käsite ennen opetussuunnitelman voimaan astumista 2016 syksyllä. Heikoiten käsitteen tunsivat yli 40-vuotiaat opettajat. Tutkimuksen aineisto ei kokonsa puolesta mahdollista luotettavaa vertailua, mutta suuntaa antavana johtopäätöksenä voidaan esittää kysymys, onko esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksissa onnistuttu ottamaan sukupuoleen liittyvät

kysymykset entistä vahvemmin osaksi opetussuunnitelmaa viime vuosien aikana tai onko kasvanut yhteiskunnallinen keskustelu sukupuolitietoisuudesta ja sukupuolen moninaisuudesta koskettanut enemmän nuoria kuin vanhempia henkilöitä. Samat kysymykset koskevat myös alueellisen vertailun suhteen tehtyä havaintoa, että etenkin Uudenmaan (77 %) eli pääkaupunkiseudun ja pohjoisimman/ itäisimmän alueen eli Pohjois-Karjalan (29 %) välillä oli suuri ero sen suhteen, oliko sukupuolitietoisuuden opetuksen käsite ennestään tuttu.

5.1.2 Sukupuolen moninaisuus tunnetaan käsitteenä, mutta opetuksessa sitä ei tuoda tarpeeksi näkyväksi.

Mielenkiintoinen havainto tutkimustuloksista on, että sukupuolen moninaisuus oli käsitteenä huomattavasti useammalle opettajalle ennestään tuttu (79%) kuin sukupuolitietoinen opetus (58 %). Myös useampi opettaja (65 %) koki omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa tehdä sukupuolen moninaisuuden näkyväksi opetuksessaan ja lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että sukupuolen moninaisuudesta on yhä enenevässä määrin käyty yhteiskunnallista keskustelua julkisesti (mm. poliittinen keskustelu translaista) ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat olleet mediassa aikaisempaa enemmän esillä. Toisaalta käsitteen ”ollessa entuudestaan tuttu” ei kerro siitä, kuinka laajasti käsitteen sisällön tuntee ja mikä on tietotaso aiheesta.

Näiden lukujen valossa opettajien keinot tukea sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan sukupuoli-identiteetin kehitystä ja identiteetin rakentumista opetuksessaan jäivät kuitenkin melko ohuiksi ja yksipuolisiksi. Noin puolet vastaajista (mukaan lukien henkilöt, jotka eivät osanneet vastata mitään kysymykseen) ei kertonut vastauksissaan yhtään aktiivista arjen pedagogista toimea tai toimintakulttuurisia ratkaisuita, joilla tukea sukupuolivähemmistöjen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista.

Kuten sukupuolitietoisuuden opetuksen osalta, myös sukupuolen moninaisuuden huomioimisessa nousi voimakkaasti esille melkein kolmasosan (29%) vastauksissa ajatus oppilaan kohtaamisena ennen kaikkea yksilönä (ikänsä kuin sukupuolta ei olisi olemassa tai ettei sillä olisi suurempaa merkitystä) ja antamalla jokaiselle vapauden olla sellainen kuin haluaa, ilman mainintoja konkreettisista pedagogisista toimenpiteistä. Vastauksista

kaikui taustalla usein hyväntahtoisuus esim. “Lapsi on minulle juuri sellaisena rakas ja kaikki ovat yhtä tasapuolisia”, josta herää kysymys, ajatteleeko näin vastanneet opettajat, että heidän yksilöllinen tuntemus lapsista yhtä rakkaina ja tasapuolisina riittää tueksi sukupuolivähemmistöön kuuluvan nuoren sukupuoli-identiteetin kehityksessä ja identiteetin rakentumisessa. Voidaan esittää myös kysymys, onko näin vastanneilla opettajilla tietämystä sukupuolivähemmistöön kuuluvien nuorten kohtaamista erityishaasteista kuten merkittävästi suuremmasta riskistä joutua kiusatuksi, syrjityksi, häirityksi sekä väkivallan uhriksi koulussa ja vapaa-ajallaan (ks. Alanko 2014; Clark ym. 2014; Kankkunen ym. 2010) sekä suuremmasta riskistä sairastua mielenterveyden häiriöihin tai päätyä itsemurhaan (ks. Vaele ym. 2016; Alanko 2014; Clark ym. 2014). Mikäli nämä asiat tiedostettaisiin selkeästi, olisiko opettajien diskurssi oppilaan vapaudesta olla sellainen kuin on niin yhtä vahva? Mikäli nämä niin sanotut erityishaasteet tunnistettaisiin, ymmärrettäisiinkö, ettei ole oppilaan omasta valinnasta kiinni voiko hän olla vapaasti sellainen kuin on, vaan ympärillä olevat asenteet ja yhteiskunnalliset rakenteet laajemmin rajoittavat tätä.

Aineiston valossa onkin mielenkiintoista, että vain kolme vastaajaa nosti esille kiusaamisen ehkäisyn yhtenä keinona tukea mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan sukupuoli-identiteetin kehitystä ja identiteetin rakentumista. Pohtimisen arvoinen asia on, onko sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin tai sen ilmaisuun perustuva kiusaaminen koulussa vaikeammin tunnistettavissa opettajille. Toisaalta tutkimusaineistosta käy ilmi, että 10 prosenttia opettajista ilmensi vastauksissaan hyvinkin suorasti, ettei ylipäänsä tunnusta sukupuolivähemmistöön kuulumisen mahdollisuutta alakouluikäisenä tai ettei ole koskaan itse kohdannut sukupuolivähemmistöön kuuluvaa lasta. Voiko esimerkiksi kiusaamista tunnistaa, jos ei näe mahdollisena, että joku oppilas ei lukeudu binääriseen sukupuolimuottiin sukupuoli-identiteetiltään. Tästä sokeuttavasta tekijästä voisi mahdollisesti vapautua, jos pystyisi luopumaan omasta yleensä vahvasti binäärisestä sukupuoliolettamuksesta ja suhtautua uusiin oppilasryhmiin niin, että kuka vain oppilaista voi olla sukupuoli-identiteetiltään jotain muuta (nyt tai kymmenen vuoden päästä) kuin mitä itse oletan.

Hieman alle puolet opettajista (48 %) onnistuivat vastaamaan annettuun kysymykseen antaen vastaukseksi konkreettisia toimenpiteitä opetuksessaan tukeakseen mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan nuoren sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista. Etenkin pyrkimys avoimeen keskusteluun luokassa nousi esille. Keskusteluja käytiin etenkin yleisesti erilaisuuden hyväksymisen

näkökulmasta ja myös sukupuoli-identiteetistä keskusteleminen nostettiin esille muutamassa yksittäisessä vastauksessa.

Onkin oleellista pohtia, kuinka keskustelun kautta voi täyttää opetussuunnitelman velvoitetta tiedon lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta. Yleinen puhe erilaisuuden hyväksymisestä ilman sukupuolinäkökulmaa ei itsessään luo tietoa sukupuolen moninaisuudesta oppilaille, eikä näinkään myös mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvalla oppilaalla, jonka sukupuoli-identiteetin rakentumista opetuksen tulisi tukea. Olisikin tärkeä tietää, millainen tietotaso opettajilla todellisuudessa on sukupuolen moninaisuudesta. Mikäli tietoa ei ole tai mikäli omattu tieto ei ole ajantasaista, on aiheesta myös vaikea keskustella tarkoituksenmukaisesti luokassa.

Kuten sukupuolitietoisien opetuksen suhteen, myös sukupuolen moninaisuutta koskien on positiivista, että yhteensä lähes 80 % opettajista piti opetussuunnitelman lisäyksiä sukupuolen moninaisuuden osalta vähintään jokseenkin hyödyllisenä uudistuksena. Merkittävää on, että lähes kolmasosa (31 %) opettajista koki tiedon ja ymmärryksen lisäämisen sukupuolen moninaisuudesta erittäin hyödyllisenä lisäyksenä uuteen opetussuunnitelmaan. Toisaalta huolestuttavaa on, että kymmenen prosenttia piti sukupuolen moninaisuutta koskevia opetussuunnitelman lisäyksiä täysin turhana. Herää kysymys, millaisia asenteita tällä kymmenellä prosentilla mahdollisesti on yleisesti sukupuolivähemmistöjä kohtaan ja näkyvätkö mahdollisesti negatiiviset tai vähättelevät asenteet opetustyössä.

Myös suuntaa antava alueellinen vertailu sekä opettajien ikään perustuva vertailu kertoo saman suuntaisia tuloksia kuin sukupuolitietoisien opetuksenkin osalta. Uudellamaalla eli pääkaupunkiseudulla sukupuolen moninaisuus oli ennestään tuttu käsite jopa yli 90 prosentille, kuin heikoiten käsite tunnettiin Pohjois-Karjalassa (57 %). Uudellamaalla opetussuunnitelman lisäykset sukupuolen moninaisuudesta koettiin myös hyödyllisempänä kuin Pohjois-Karjalassa. Vaikka aineisto ei mahdollista vertailullisten johtopäätösten tekemistä, on pohtimisen arvoista, lisääkö tieto hyväksyntää ja hyödyllisyyden näkemistä. Positiivinen tulos on myös, että jokainen alle 30-vuotias vastaaja oli ennestään tuttu sukupuolen moninaisuuden käsitteen kanssa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kuten Vehkalahti (2014, 12) kuvaa kyselytutkimuksille tyypillisiä haasteita, ei arvojen, mielipiteiden ja asenteiden tutkiminen ole helppoa. Haasteita voivat aiheuttaa lukuisat epävarmuudet: edustivatko kyselyyn osallistuneet tarpeeksi kattavasti tutkimuksen perusjoukkoa, saatiinko vastauksia tarpeeksi, vastattiinko kyselylomakkeen kysymyksiin riittävän kattavasti, mittasivatko kysymykset varmasti tutkittavia asioita, toimivatko mittarit luotettavasti, oliko kyselyn ajankohta hyvä ja niin edelleen. (Vehkalahti 2014, 12.)

Tämän tutkimuksen osalta on kiinnitettävä erityisesti huomiota tiedonkeruuseen ja saatuun otokseen. Otoksen muodostavat tutkimukseen valituiksi tulleet vastaajat. Otannan idea on, että kooltaan perusjoukkoa huomattavasti pienemmän otoksen perusteella saadut tulokset voitaisiin yleistää koskemaan perusjoukkoa (Vehkalahti 2014, 43). Kuten Vehkalahti (2014, 44) toteaa, on saatu vastausprosentti myös yksi tutkimuksen luotettavuuden ilmaisin. Mikäli vastausprosentti jää kovin alhaiseksi, edustavuus voi jäädä kovin kyseenalaiseksi (Vehkalahti 2014, 44). Vastausprosentti tutkimuksessa jäi selvästi alle kymmeneen prosenttiin. Tästä voidaan esittää kysymys, edustiko osallistuneet todella tutkimuksen perusjoukkoa. Vastasiko tutkimukseen mahdollisesti henkilöt, joilla on aihealueeseen liittyen keskiarvoa voimakkaampia mielipiteitä tai asenteita, tai henkilöt, joita aihealue kiinnostaa erityisen paljon.

Toisaalta tutkimuksen otoskoolla ei ole niin suurta merkitystä tutkimuksen tavoitteiden suhteen, sillä laadullisia analyysimenetelmiä hyödyntäen tutkimuksen olin alunperinkin tarkoitus tuottaa laadulliselle tutkimukselle laajalla vastaajajoukolla tietoa siitä, kuinka opettajat toteuttavat omien sanojensa mukaan sukupuolitietoisen opetuksen sisältöjä sekä huomioivat sukupuolen moninaisuutta opetuksessaan. Juuri kyselytutkimus tutkimusmenetelmänä ja osittain määrälliset aineistonanalyysin keinot loivat puolestaan mahdollisuuden kartoittaa todellisuudessa vallitsevia oloja (ks. Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo 1994, 118). Aineiston taustakysymykset (kuten ikä, sukupuoli ja maakunta) asetettiin alunperin siltä varalta, että mikäli vastausprosentti olisikin odotettua korkeampi, voisi tutkimusaineisto mahdollistaa myös perusjoukon sisäistä vertailua taustamuuttujien valossa luotettavammin. Vastausprosentin jäätyä näin alhaiseksi, ovat taustamuuttujien väliset vertailut vain suuntaa antavia, enemmänkin huomionarvoisia havaintoja, joita tulisi jatkossa tutkia kattavammin; esimerkiksi juuri alueellisten erojen vaikutukset suhteessa sukupuolitietoiseen opetukseen tai sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen.

Kuten Vehkalahti (2014, 48) toteaa, on tutkimusten vastausprosentit huonontuneet huolestuttavasti. Hän esittää, että tutkimuskyselylomakkeen tiivistämistä tulisi

ehdottomasti harkita, sillä harva viitsii käyttää aikaansa pitkien lomakkeiden kanssa painimiseen (Vehkalahti 2014, 48). Kyselylomake olisi voinut olla tiiviimpi myös tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi lomakkeen kaksi avokysymystä koskien opetussuunnitelman linjauksia sukupuolen moninaisuudesta olivat ilmeisesti sisällöllisesti liian lähellä toisiaan, sillä jälkimmäiseen kysymykseen aihetta koskien (24. *Kuinka lisäät oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessasi?*) vastattiin liian usein, että “sama vastaus kuin kysymyksessä 22” (*Millä erilaisilla keinoilla pyrit tukemaan opetuksessasi mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista?*), jonka takia kysymystä 24 ei otettu mukaan aineistonanalyysiin. Vaikka kysymykset näyttäytyvät aihepiiriin tutustuneelle täysin erisisältöisiltä, ei kysymysten eroavaisuutta toisistaan ole pystytty muotoilemaan tarpeeksi ymmärrettävästi tutkittaville. Sinänsä tämä on jo tulos itsessään.

Tutkimustuloksista voidaan myös pohtia, olisivatko mielipiteet olleet entistä neutraalimpia 5-portaisella Likert-asteikolla niiden kysymysten osalta, missä mitattiin, kuinka hyödyllisenä opettajat näkevät opetussuunnitelman uudistukset sukupuolitietoisesta opetuksen ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisen osalta. Avokysymyksistä kuultanut epä tietoisuus aihealueista ja jo teoriaosuudessa kuten myös tutkimusaineistosta osoitettu sukupuolineutraalisuuden ajatuksen vallitsevuus voidaan nähdä viitteenä siitä, että 5-asteinen Likert-asteikko olisi mahdollisesti muuttanut tulosta jonkin verran neutraalimpaan suuntaan, jossa osa olisi vastannut “en ota kantaa/ en osaa sanoa”. Toki juuri itse tästä syystä tutkimukseen valittiin tarkoituksella 4-portainen Likert-asteikko.

Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla etenkin avokysymysten osalta myös saatuja tutkimustuloksia epävarmempia ja enemmän aiheen vierestä meneviä, mikäli kyselylomakkeen alussa ei olisi avattu tutkimuksen pääkäsitteitä eli sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuutta opetussuunnitelman näkökulmasta. Tutkimuksen toteuttamisen suhteen oli kuitenkin perusteltua avata keskeiset käsitteet yhteisen ymmärryksen piiriin, jotta tulokset voisivat olla luotettavampia, kun opettajien voidaan olettaa puhuvan edes jonkinlaisen yhteisen käsityksen pohjalta siitä, mitä sukupuolitietoinen opetus tai sukupuolen moninaisuus ovat.

Loppujen lopuksi on aina tiedostettava, varsinkin mitä tulee laadullisesti analysoituihin tutkimuskysymyksiin, on tutkimuksen tekeminen myös kirjallinen ja tutkijan omien tulkintojen perusteella väritynyt tuotos, joten aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi

konstruktiosi tutkittavana olleesta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus on siis siten luonteeltaan aina tulkinnallista. (Kiviniemi 2001, 79.)

Tutkimus antaa puolestaan aihetta laajallekin jatkotutkimukselle. Tutkimustulokset osoittivat viitteitä esimerkiksi alueellisista eroista sen suhteen, kuinka hyödyllisenä sukupuolitetoinen opetus tai sukupuolen moninaisuuden huomioiminen koetaan tai missä päin Suomea peruskäsitteistö tunnetaan paremmin. Tämä on mielenkiintoinen aihe tutkia tarkemmin ja kattavammin, sillä esimerkiksi viime vuosien PISA-testeissä (2015, 2019) on nostettu esille myös alueelliset erot oppimistuloksissa sukupuolten välillä. Selvittämisen arvoista on myös, lisääkö perustason tieto käsitteiden sisällöstä ja merkityksistä myös asenteellista hyväksyntää ja asian hyödyllisenä tai tärkeänä kokemista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetuksen ohjausjärjestelmän (perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat) tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppivan yhteisön linjataan edistävän yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa ja opetuksen olevan lähestymistavaltaan sukupuolitetoinen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28). Kuten tässä tutkimuksessa on tuotu esille, on sukupuolineutraalius ja sen mahdollistama sukupuolisokeus ollut voimakkaasti läsnä peruskoulun arjessa jo useamman opetussuunnitelman ajan, joka on osaltaan myös vaikuttanut siihen, miten oppiva yhteisö edistää tasa-arvoa.

Olisi jatkotutkimuksen arvoista selvittää, millaisia käsityksiä ja tietotaitoa itse opettajilla on tasa-arvosta laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, kuinka osataan hahmottaa ja purkaa esimerkiksi eri vähemmistöstatukseen, sukupuoleen tai alueellisuuteen liittyviä haasteita suhteessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Tähän kytkeytyy myös Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, joka edellyttää oppilaitoksia laatimaan tasa-arvosuunnitelman ja myös arvioimaan sen toteutumista (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 § 5 a). Kuinka erityisesti sukupuolten tasa-arvoa rakennetaan sukupuolitetoisesti ja sukupuolen moninaisuus huomioiden koulujen tasa-arvosuunnitelmissa, onko koulujen tasa-arvosuunnitelmissa alueellisesti suurta eroavaisuutta, miten suunnitelmat on rakennettu paikallistasolla ja ketä on osallistettu.

Jatkotutkimushaasteita riittää myös mitä tulee peruskoulun velvoitteeseen lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jotta sukupuolen moninaisuus voidaan huomioida ja sukupuolivähemmistöön kuuluvat nuoret osattaisiin ottaa kasvatusta ja opetustyössä nuorten hyvinvointia tukevalla tavalla huomioon, tarvitaan lisää tutkimustietoa eri kouluasteilta; niin opettajilta kuin nuorilta itseltään. Kuten Lehtonen (ks. 2003; 2007) on nostanut esille, usein kouluyhteisön aikuisilla ammattilaisilla ei ole valmiuksia, koulutusta tai yhteisiä pelisääntöjä esim. seksuaalisen ja sukupuoleen liittyvän väkivallan kohtaamiseen ja ehkäisyyn. Tutkimustuloksista herää myös kysymys, ketä ovat nämä 10 % vastaajista, jotka pitivät sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista täysin turhina uudistuksina opetussuunnitelman perusteissa. Ketä ovat nämä vastaajat, jotka kokivat, ettei alakouluikäinen voi vielä mahdollisesti kuulua sukupuolivähemmistöön tai olla sukupuoli-identiteetiltään jotain binäärisyyden ulkopuolelta. Onko kyse asenteista vähemmistöjä kohtaan, vai onko kyseessä mahdollisesti oma arvomaailma suhteessa sukupuolikäsitykseen.

LÄHTEET

- Aarnipuu, T. 2008. Trans – sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Like.
- Alanko, K. 2014. Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Helsinki: Unigrafia.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikäsitteitä. Helsinki: Gaudeamus oy, 122—141.
- Alasuutari, V., Kondelin, S., Tainio, L., Toriseva, R. & Vähäpassi, E. 2017. Transtutkimuksen ja intersukupuolisuuden tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä. Sukupuolentutkimus - Genusforskning 30 (2017): 1, 2-14.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Amnesty international. 2014. The State Decides Who I Am: Lack of Legal Gender Recognition for Transgender People in Europe. London: Peter Benenson House.
- Aula, M. 2017 Nuorten tyttöjen transsukupuolisuustutkimukset ovat moninkertaistuneet. Yle, 30.1.2017. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9418337>
- Bauer, G., Scheim, A., Pyne, J., Travers, R. & Hammond, R. 2015. Intervenable factors associated with suicide risk in transgender persons: a respondent driven sampling study in Ontario, Canada. BMC Public Health (2015) 15:525.
- Bedford, T., Lehto, J., Lehtoranta, T., Vilkkä, H. & Lehtonen, J. 2011. Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus – uusi haaste opettajille ja opettajankoulutukselle. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuoli näkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto, 146-155.
- Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9-33.

- Butler, J. 1990. Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge
- Clark, T., Lucassen, M., Bullen, P., Denny, S., Fleming, T., Robinson, E. & Rossen, F. 2014. The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey (Youth'12). Journal of Adolescent Health 55 (2014), 93-99.
- Cordón Gómez, S., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo Delgado, S. 2019. Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. Women's Studies International Forum 72:1, 32-39.
- EOAK/2842/2017. Hyks:n sukupuoli-identiteetin tutkimuspoliklinikan menettely. 24.10.2018, Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.oikeusiamies.fi/fi/ratkaisut/-/eoar/2842/2017>>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- ETENE. 2016. Kannanotto: Intersukupuolisten lasten hoito. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://etene.fi/documents/1429646/2056382/KANNANOTTO_intersukupuolisuus_pdf.pdf>
- Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999, artikla 14. Annettu Helsingissä 20.5.1999. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063>>
- European Institute for Gender Equality. 2015. Gender Equality Index 2015: Measuring gender equality in the European Union 2005-2012. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2015-measuring-gender-equality-european-union-2005-2012-report>>
- European Institute for Gender Equality. 2017. Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>>
- European Institute for Gender Equality. 2019. Gender Equality Index 2019: Work-life balance. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2019-work-life-balance>>
- Gordon, T., Holland, J & Lahelma, E. 2000. Making spaces: Citizenship and Difference in Schools. London: MacMillan Press.

- Gordon, T. 2006. Gender and citizenship. Teoksessa C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (toim.) *The SAGE handbook of gender and education*. Thousand Oaks, Calif, London: SAGE, 279-292.
- Haas, A., Rodgers, P. & Herman, J. 2014. *Suicide Attempts among Transgender and Gender Non-Conforming Adults. Findings of the national transgender discrimination survey*. The Williams Institute, University of California.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. 2011. Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Eriyistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa. Sisäasiainministeriön julkaisu 11/2011. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Husso, M. 2016. Sukupuoli ruumiillisena tapaisuutena ja elettyinä suhteina. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 67-83.
- Huuska, M. 2013. "Mummi olenko minä ihminen?" – tarinat translapsista. Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti 7(12), 50–58. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/sqs/article/view/50798/15475>
- Jauhiainen, A., Kovalainen, P., Laiho, A., Naskali, P., Syrjäläinen, E., Vidén, S. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuoliosaaminen osaksi opettajankoulutusta? Tiedon ja koulutuksen puutteita, vastarintaa ja muutoksen halua. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuoli näkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto, 34-41.
- James, S., Herman, J., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L. & Anafi, M. 2016. *The Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*. Washington, DC: National Center for Transgender Equality.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen M. & Kajander, V. 2015. *Tasa-arvotyö on taitolaji: opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalaja, S. 2017. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-184.

- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. 2010. Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäministeriön julkaisut 36/2010. Helsinki: Sisäministeriö.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.
- Kylmä, J., Pietilä, A-M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Terveystieteiden etiikan lähtökohdat. Teoksessa A-M. Pietilä, T. Hakulinen, E. Hirvonen, P. Koponen, E-M. Salminen & K. Sirola (toim.) Terveystieteiden etiikka. Uudistuvat työmenetelmät. Helsinki: WSOY, 62-76.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999 Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A-L. Arnese (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2006. Gender perspective: a challenge for schools and teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi, M. Husso, E. Korpinen & T. Asunta (toim.) Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 203-213.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 2011:1, 90-95.
- Lahelma, E. 2014. Tasa-arvotietoisuus ja poikadiskurssi koulutuskeskustelussa: 30 vuotta rinnakkaineloa ja vastakkainasettelua. Kasvatus 2014:4, 380-385.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2016. Sukupuolitietoinen opettajankoulutus eriarvoistumisen vastavoimana. Kasvatus 2016:4, 366-369.
- Laitinen, A., Launis, V. & Wennberg, M. 2000. Johdatus lakimiesetiikkaan. Turku: Turun yliopisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 § 1. Annettu Helsingissä 8.8.1986. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 § 5. Annettu Helsingissä 8.8.1986.
 Saatavilla sähköisesti osoitteessa
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 § 5a. Annettu Helsingissä 8.8.1986.
 Saatavilla sähköisesti osoitteessa
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta 2002/563. Annettu Helsingissä 28.6.2002.
 Saatavilla sähköisesti osoitteessa
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020563>
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa: opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 225–240.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2004. Sukupuolivähemmistöt ja ammatinvalinta. Teoksessa J. Lehtonen & K. Mustola (toim.) ”Eihän heterotkaan kerro...” Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä. ESR tutkimukset ja selvitykset –sarja. Helsinki: Työministeriö, 169-180.
- Lehtonen, J. 2006. Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus koulun käytännöissä ja nuorten elämässä. Teoksessa E. Asikainen (toim.) Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 49-64.
- Lehtonen, J. 2007. Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syrjintä. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) Syrjintä Suomessa 2006. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Lehtonen, J. 2013. Sukupuolivähemmistöt koulussa – moninaisia tarinoita ja haastavia tutkimusvalintoja? Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti 7(12), 42–49.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 ensituloksia - Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:40. Helsinki.

- Lempiäinen, K. 2000. Being Finnish as a context for gender: A case study on sociological texts. Teoksessa S. Leppänen & J. Kuortti (toim.) Inescapable horizon: culture and context. University of Jyväskylä: Research Unit for Contemporary Culture, 87–111.
- Lepola, O., Joronen, M. & Aaltonen, M. 2007. Syrjintä etnisyyden, uskonnon, kielen tai kansalaisuuden perusteella. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) Syrjintä Suomessa 2006. Helsinki: Ihmisoikeusliitto
- Luopa, P., Kanste, O. & Klemetti, R. 2017. Toisella asteella opiskelevien sateenkaarinuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 25, syyskuu 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135233/URN_ISBN_978-952-302-909-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 87–97.
- Makkonen, T. 2003. Syrjinnän vastainen käsikirja. Kansainvälinen siirtolaisuusjärjestö IOM Baltian ja Pohjoismaiden aluetoimisto. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Mikkola, A. 2009. Intersukupuolisia leikataan surutta. Kaleva, 17.10.2009. Haettu osoitteesta <<https://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/intersukupuolisia-leikataan-surutta/291612/>>
- Nousiainen, A. 2016. Ei tyttö eikä poika – moni suomalaislapsi syntyy ilman sukupuolta. Helsingin sanomien kuukausiliite 1/2016. Haettu osoitteesta <<http://www.hs.fi/kuukausiliite/art2000002876933.html>>
- Oikeusministeriö. 2019. Ei tietoa eikä vaihtoehtoja. Selvitys intersukupuolisten ihmisten oikeuksista ja kokemuksista. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2019:3. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161410/OMSO_3_2019_Ei_tietoa_eika_vaihtoehtoja_.pdf>
- Opetushallitus. 2011. Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa. Opetushallitus, muistiot 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa

<<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75541/okmtr18.pdf?sequence>>
>

Paasonen, S. 2010. Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja. sukupuoli. Tampere: Vastapaino

Perusopetuslaki 1998/628 § 3. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>

Perustuslaki 1999/731 § 6. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>>

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: TammerPaino, 58-69.

Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M-K., Rautopuro, J., Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. 2018. Teoksessa S. Pöysä & S. Kupiainen (toim.) Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki.

Rossi, L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 21-38.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. OPS-TYÖN ASKELEITA - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 1:2019. Tampere: PunaMusta Oy.

Salomäki, V-M. 2011. Biologisen sukupuolen rakentaminen. Ruumis ja sosiaalinen sukupuoli antiikista nykypäivään. Turku: Painosalama Oy.

Seta. 2013. Älä oletta – Normit nurin! Yhteistyössä Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto – SAKKI ry, Suomen Lukiolaisten Liitto SLL ry, Finlands Svenska Skolungdomsförbund FSS rf kanssa. Helsinki: Seta, Julkaisuja 22.

Skelton, C. & Francis, B. 2003. Boys and girls in the primary classroom. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.) Boys and girls in the primary classroom. McGraw Hill Education, 3–25.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8. Helsinki: Yliopistopaino.

Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. 2020a. "Tietoa intersukupuolisille." Viimeksi muokattu 20.1.2020. Haettu osoitteesta
<<https://sukupuolenosaamiskeskus.fi/sukupuoli/tietoa-intersukupuolisille/>>

Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. 2020b. "Sukupuolen moninaisuus - transsukupuolisuus." Viimeksi muokattu 20.1.2020. Haettu osoitteesta
<<https://sukupuolenosaamiskeskus.fi/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus/transsukupuolisuus/>>

Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. 2020c. "Sukupuolen moninaisuus - muunsukupuolisuus." Viimeksi muokattu 20.1.2020. Haettu osoitteesta
<<https://sukupuolenosaamiskeskus.fi/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus/muunsukupuolisuus/>>

Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. 2020d. "Sukupuolen moninaisuus - sukupuolen ilmaisu." Viimeksi muokattu 20.1.2020. Haettu osoitteesta
<<https://sukupuolenosaamiskeskus.fi/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus/sukupuolen-ilmaisu/>>

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

Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:8. Helsinki: Opetushallitus.

Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Tasa-arvoaltuutetun toimisto. 2012. Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta. Tasa-arvojulkaisuja 2012:1. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.tasa-arvo.fi/documents/10181/34936/Selvitys+sukupuolivahemmistojen+asemasta.pdf/4c84618f-8c6c-484f-a7e5-bfda8d06e9a6>>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. "Sukupuolten tasa-arvo - sukupuolen moninaisuus." Viitattu 19.12.2019. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://thl.fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus>>

Tilastokeskus. 2018. Sukupuolten tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Grano Oy. Saatavilla sähköisesti osoitteessa

http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sts_201800_2018_1972_2_net.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Viitattu 5.9.2019. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>

UN Committee of the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). 2008. Concluding observations on the seventh periodic report of Finland. 2.1.2020. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://um.fi/documents/35732/48132/komitean_loppup%C3%A4%C3%A4telm%C3%A4t_suomen_6_m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4aikaisraportista_18_7_2008/26e5542c-18c6-7119-5965-3a303071de96?t=1525646893823>

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-127.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-108.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>>

Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019, Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-132.

- Veale, J., Watson, R., Peter, T. & Saewyc, E. 2016. The mental health of Canadian transgender youth compared with the Canadian population. *J Adolesc Health*. 2017; 60(1): 44–49.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura cop.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016a. PISA ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016:41.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2016b. Lapsuudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vilka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Yle. 2017. Nuorten tyttöjen transsukupuolisuustutkimukset ovat moninkertaistuneet. Viitattu 20.2.2020. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://yle.fi/uutiset/3-9418337>>
- Yle. 2019. Joka neljäs seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluva yläkoululainen kokee kotonaan fyysistä väkivaltaa. Viitattu 15.1.2020. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <<https://yle.fi/uutiset/3-11089142>>

LIITTEET

Liite 1

Saatekirje

Hei, arvon opettaja!

Olen tekemässä Pro gradu -tutkielmaani Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle erityispedagogiikan oppiaineeseen. Tutkielman aiheena on uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäykset sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta kouluissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien taustatietämystä ja asenteita liittyen sukupuolitietoiseen opetukseen ja sukupuolen moninaisuuden huomioimiseen opetuksessa. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka opettajat toteuttavat käytännössä omassa luokkahuoneessaan näitä OPSin uusia velvoitteita.

Tutkimus on täysin anonyymi, eikä anonyymejä kyselylomakkeita käsittele muut kuin Pro gradu -tutkielman tekijä Irina Tuokko, sekä Pro gradun ohjaaja, Erja Kautto-Knape.

Tämä aihealue on hyvin tuore perusopetuksen kentällä ja koska aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ole, olisin erityisen kiitollinen vastauksistasi. Kyselylomakkeen täyttöön menee noin 10-20 minuuttia.

Tässä linkki kyselylomakkeeseen:

<https://link.webpolsurveys.com/S/EBA5987215997E3D>

Kiitos jo etukäteen!

Yhteistyöterveisin

Irina Tuokko

044 979 1901

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian laitos

Liite 2

Kyselylomake

Kyselytutkimus sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta kouluissa

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien taustatietämystä uuteen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjatuista sukupuolitietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden näkyväksi tekemisestä omassa opetuksessa. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka opettajat toteuttavat käytännössä näitä OPSin uusia linjauksia.

Huomaathan, että tutkimuksessa käsitellään sukupuolitietoista opetusta ja sukupuolen moninaisuutta omina käsitteinään. Tässä alapuolella lyhyet käsitteen määrittelyt.

Sukupuolitietoisessa opetuksessa opettaja tiedostaa käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuolitietoinen opetus perustuu herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa. Sukupuolitietoisessa opetuksessa tunnistetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita ja puretaan niitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat antamaan tietoa sukupuolen moninaisuudesta. Jokaiseen oppilaaseen tulee suhtautua yksilönä. Tämä edellyttää kunkin oppilaan erityispiirteiden ymmärtämistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 käytetty käsite "sukupuolen moninaisuus" pitää sisällään kaikki sukupuolet ja sukupuoli-identiteetit ja sukupuolen ilmentämisen muodot. Jokaisen ihmisen ja koulussa jokaisen oppilaan ja lapsen sukupuolikokemus on omanlaisensa.

Tutkimus on Pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle erityispedagogiikan oppiaineeseen. Tutkimus on täysin anonymi, eikä anonymieja kyselylomakkeita käsittele muut kuin Pro gradun tekijä Irina Tuokko, sekä ohjaaja Erja Kautto-Knape.

Kiitos vastauksistasi jo etukäteen!

1. Maakunta, jossa opetat: *

- Uusimaa
- Pirkanmaa
- Keski-Suomi
- Pohjois-Karjala
- Joku muu, mikä?

2. Ikä *

- alle 30
- 30-40
- 41-50
- 51-60
- yli 60

3. Olen toiminut opettajana *

- alle 5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- 21-30 vuotta
- 31-40 vuotta
- yli 40 vuotta

**4. Sukupuoli ***

- Nainen
- Mies
- Muu, mikä (ei ole pakko määritellä)

5. Koulusi oppilasmäärä *

- alle 100
- 100-200
- 201-300
- 301-400
- 401-500
- 501-600
- yli 600

**6. Toimin ***

- luokanopettajana
- erityisopettajana
- muu, missä tehtävissä?

7. Mitä luokka-astetta opetat pääsääntöisesti?

(Mikäli opetat montaa eri luokka-astetta, vastaa viimeiseen kohtaan "jotain muuta" ja kerro, mitä luokka-asteita opetat.) *

- ensimmäistä luokkaa
- toista
- kolmatta
- neljättä
- viidettä
- kuudetta
- jotain muuta (laaja-alainen erityisopetus, pienryhmä jne.), mitä?

Kyselytutkimus sukupuoli-tietoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta kouluissa

8. Oliko sukupuolittietoinen opetus sinulle ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa syksyllä 2016? *

- Kyllä
 Ei



9. Oliko sukupuolen moninaisuus sinulle ennestään tuttu käsite ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa syksyllä 2016?

*

- Kyllä
 Ei



10. Kuinka hyödyllisenä näet opetussuunnitelman lisäykset sukupuolittietoisesta opetuksesta? *

1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



11. Kuinka hyödyllisenä näet opetussuunnitelman lisäykset tiedon ja ymmärryksen lisäämisestä sukupuolen moninaisuudesta? *

1 täysin turhana	2 jokseenkin hyödyttömänä	3 jokseenkin hyödyllisenä	4 erittäin hyödyllisenä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Edellinen

Seuraava

Kyselytutkimus sukupuolittetoisesta opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta kouluissa

12. Kun uusi opetussuunnitelma astui voimaan viime syksynä, saitko koulutusta tai perehdytystä sukupuolittetoisen opetukseen toteuttamiseen? *

- Kyllä sain
 En saanut

13. Mikäli sait koulutusta sukupuolittetoisen opetuksen toteuttamista varten, koitko koulutuksen hyödyllisenä? (Jätä vastaamatta tähän, mikäli et saanut koulutusta.)

1	2	3	4
täysin turhana	jokseenkin hyödyttömänä	jokseenkin hyödyllisenä	erittäin hyödyllisenä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Kun uusi opetussuunnitelma astui voimaan viime syksynä, saitko koulutusta tai perehdytystä sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa? *

- Kyllä sain
 En saanut

15. Mikäli sait koulutusta sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta opetuksessa, koitko koulutuksen hyödyllisenä? (Jätä vastaamatta tähän, mikäli et saanut koulutusta.)

1	2	3	4
täysin turhana	jokseenkin hyödyttömänä	jokseenkin hyödyllisenä	erittäin hyödyllisenä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Koetko omaavasi tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolittietoisesta opetuksesta toteuttaaksesi opetussuunnitelman uusia vaatimuksia sukupuolittietoisesta opetuksesta? *

- Kyllä
 En



17. Koetko omaavasi tarpeeksi tietoa ja taitoa sukupuolen moninaisuudesta tehdäksesi sukupuolen moninaisuuden näkyväksi ja lisätäksesi tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessasi? *

- Kyllä
 En



18. Haluaisitko saada lisää sukupuolittietoiseen opetukseen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvää koulutusta tai perehdytystä? *

- Kyllä
 En



19. Mikäli vastasit edelliseen kysymykseen (kysymys 18) kyllä, mistä aiheista haluaisit saada erityisesti koulutusta tai perehdytystä? *

Edellinen

Seuraava

Kyselytutkimus sukupuolitietoista opetuksesta ja sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta kouluissa

“Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen.” - OPS 2014

20. Oletko tunnistanut kouluympäristössäsi tai omassa opetuksessasi sukupuolittuneita asenteita tai toimitapoja? *

- Kyllä
 En



21. Millaiset sukupuolittuneet stereotyypit tai sukupuoli-odotukset mahdollisesti vaikuttavat sinun toimintaasi oppilaiden opetuksessa? Avoin vastauskenttä. *

“Peruskouluaikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyy. Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.” - OPS 2014

22. Millä erilaisilla keinoilla pyrit tukemaan opetuksessasi mahdollisesti sukupuolivähemmistöön kuuluvan lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä ja identiteetin rakentumista? Avoin vastauskenttä.

*

23. Kuinka ohjaat oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja? Avoin vastauskenttä.

*

“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.” -OPS 2014

24. Kuinka lisäät oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta opetuksessasi? Avoin vastauskenttä. *

25. Oletko jo tutustunut Opetushallituksen oppaaseen nimeltä *“Tasa-arvotyö on taitolaji - Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa”*? *

Kyllä

En



Edellinen

Lähetä