



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Mukautumista ja vastarintaa Tarkastelussa heteronormatiivisuus ja sateenkaari-ihmisten toimijuus koulutuksessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden osasto  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2020  
Elina Villberg

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Elina Villberg		
Työn nimi - Arbetets titel Mukautumista ja vastarintaa: Tarkastelussa heteronormatiivisuus ja sateenkaari-ihmisten toimijuus koulutuksessa		
Title Complying and resisting: Observing heteronormativity and LGBTQ+ agency in education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 s. + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Suomalaisessa koulutustutkimuksessa on toistuvasti todettu se, miten voimakkaasti heteronormatiivisuus on koulutuksessa läsnä, asettaen ihmiset heidän sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa perusteella eriarvoiseen asemaan keskenään. Koulutuksen heteronormatiivisuus vaikuttaa aiemman tutkimuksen perusteella rajoittavan etenkin sateenkaari-ihmisten toimijuutta, kun oppilaitosympäristössä vallitseva binäärinen sukupuolikäsitys ja oletus heteroseksuaalisuudesta aiheuttavat esimerkiksi sen, ettei omasta sateenkaarevuudesta usein kerrota muille, vaan syrjinnän ja kiusatuksi tulemisen riskin vuoksi koulutuksen heteronormatiiviseen järjestykseen mukaudutaan.</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan suomalaisen koulutusinstituution heteronormatiivisuutta ja sen vaikutuksia sateenkaari-ihmisten koulutuksessa rakentuvaan toimijuuteen. Tutkielman aineisto koostuu viiden sateenkaari-ihmisen haastatteluista, jotka tuotettiin fokuoitetunutta elämäkerrallista haastattelutapaa soveltaen. Haastatteluaineistoa tarkasteltiin narratiivisella lukutavalla feministisistä lähtökohdista käsin, haastateltavien pieniä koulutusta koskevia kertomuksia ja fiktiivistä tarinankerrontaa aineiston analyysissä hyödyntäen.</p> <p>Tutkimuksen tulokset luovat käsitystä siitä, miten heteronormatiivisuus ja siihen keskeisesti kytkeytyvä sukupuolittaminen tulevat koulutuksessa tuotetuiksi ja uusinnetuiksi arkisten, rutiininomaisten toistojen kautta yksilöiden toimijuuden rakentumiseen vaikuttaen ja sateenkaarevaa toimijuutta rajoittaen. Heteronormatiivisuuteen mukautumisen vaatimus näyttäytyy analyysissä voimakkaana erityisesti peruskoulussa. Toisella asteella heteronormatiivisuuden hegemoninen asema vaikuttaa heikentyvän, ja korkeakoulutusta koskevista kertomuksista piiryy kuva sateenkaarevuuden suhteen myönteisestä ja tiedostavasta ilmapiiristä, joskin joitain eroja eri alojen välillä käsitetään asenteissa olevan.</p> <p>Toimijuuden osalta tutkimuksessa ensisijaiseksi asettuu yksilön käsitys siitä, miten hänen sosiaalinen ympäristönsä ja erityisesti vertaisensa, eli muut oppilaat ja opiskelijat, sateenkaarevuuteen suhtautuvat. Mikäli oppilaitosympäristön käsitetään suhtautuvan sateenkaarevuuteen kielteisesti, heteronormatiiviseen järjestykseen mukaudutaan ja sateenkaarevuutta piilotellaan, mitä taas asenteiltaan myönteisenä näyttäytyvässä koulutusympäristössä ei usein koeta tarpeelliseksi tehdä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koulutus, sukupuoli, seksuaalisuus, heteronormatiivisuus, toimijuus		
Keywords education, gender, sexuality, heteronormativity, agency		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Elina Villberg		
Työn nimi - Arbetets titel Mukautumista ja vastarintaa: Tarkastelussa heteronormatiivisuus ja sateenkaari-ihmisten toimijuus koulutuksessa		
Title Complying and resisting: Observing heteronormativity and LGBTQ+ agency in education		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila	Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Finnish educational research has repeatedly noted how strongly heteronormativity is present in education, placing people in unequal positions according to their gender and sexual orientation. On the grounds of previous research, it seems that heteronormativity in education affects especially the agency of LGBTQ+ people. The educational environment being predominated by a binary conception of gender and an assumption of heterosexuality, LGBTQ+ people often don't tell about their gender and/or sexual diversity to others, but instead comply with the heterosexual order so as to not get discriminated or bullied.</p> <p>This thesis examines heteronormativity in the context of Finnish education and its effects on the educational agency of LGBTQ+ people. The data consists of focused life history interviews conducted with five LGBTQ+ persons. The interviews were analysed through a narrative approach and from a feminist point of view, utilizing the interviewees' small stories about education as well as fictional storytelling in the analysis.</p> <p>The analysis builds a conception in which heteronormativity and the order of gender become produced and reproduced in education through everyday, routine-like repetitions, affecting the construction of agency and restricting LGBTQ+ agency. In my data, the requirement of complying with heteronormativity seems strong especially in basic education. In upper secondary education the hegemonic position of heteronormativity appears to weaken, and the stories situated in higher education outline a positive and aware atmosphere regarding the diversity of gender and sexuality, even though some differences between fields are understood to exist.</p> <p>In terms of agency it appears that the primary factor is the individual's impression of what kind of attitudes their social environment and particularly their peers, i.e. other pupils and students, seem to have towards gender and sexual diversity. When the educational environment is viewed to react negatively to LGBTQ+ people, they hide their sexual orientation and/or non-binary gender, which often appears as unnecessary in an educational environment with seemingly positive attitudes.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koulutus, sukupuoli, seksuaalisuus, heteronormatiivisuus, toimijuus		
Keywords education, gender, sexuality, heteronormativity, agency		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	SUKUPUOLI- JA SEKSUAALIVÄHEMMISTÖT KOULUTUKSESSA .....	3
	2.1 Koulutus sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmasta .....	3
	2.2 Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt koulutuksen ihmemaassa .....	6
3	SUKUPUOLEN JA SEKSUAALISUUDEN SATEENKAARI .....	10
	3.1 Sukupuoli ja sen moninaisuus.....	11
	3.2 Seksuaalisuus ja seksuaalinen suuntautuminen .....	15
4	TOIMIJUUS JA HETERONORMATIIVISUUS: MÄÄRITTELYÄ JA TEORIAA .	19
	4.1 Toimijuus tilanteisena ilmiönä.....	19
	4.2 Heteronormatiivisuus – ajan henki? .....	22
	4.2.1 Heteronormatiivisuus koulutuksessa .....	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	30
	6.1 Fokusoitunut elämäkerrallinen haastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä .	30
	6.2 Narratiivinen lukutapa aineiston tarkastelun lähtökohtana.....	34
7	KOHTAUKSIA KOULUTUKSESTA .....	39
	7.1 Tytöt, pojat ja sukupuolittamisen tärkeys .....	39
	7.2 Ohimenevä erityistapaus.....	44
	7.3 Ahdas ilmapiiri .....	48
	7.4 Täytyy olla tietynlainen .....	51
	7.5 Toisella asteella helpompaa .....	55
	7.6 Koulutuksen tienristeyksissä .....	58
	7.7 Yhteenvedo .....	60
8	LUOTETTAVUUS .....	65
9	POHDINTAA .....	68
	LÄHTEET .....	73
	LIITTEET.....	84
	Liite 1 – Haastattelukutsu.....	84
	Liite 2 – Haastattelurunko .....	85

# 1 Johdanto

Suomi on kansainvälisessä vertailussa toistuvasti todettu maailman onnellisimmaksi valtioksi (Helliwell ym. 2020), ja Suomea kutsutaan maailmalla usein tasa-arvon mallimaaksi. Tästä huolimatta perinteisinä nähdyt sukupuolikäsitykset ja oletus ihmisten heteroseksuaalisuudesta näkyvät edelleen yhteiskunnassamme vahvasti, minkä myötä sukupuolen ja seksuaalisuuden suhteen ihmisille tarjolla oleva tila on kapea. Tästä kielii esimerkiksi se, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret tulevat huomattavasti muita useammin kiusatuiksi koulussa (Terävä 2019) sekä se, että seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuden liittyviä aiheita käsitellään aktiivisesti suomalaisessa mediassa kerran vuodessa, Pride-kuukauden tienoilla. Pride-uutisoinnilla on eittämättä tärkeä merkitys sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden liittyvän tiedon levittämisessä, mutta se ei kuitenkaan riitä siihen, että ilmiö tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin luonnolliseksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Sitran tulevaisuusbarometrissa (Dufva ym. 2019, 20) suomalaiset toivovat tulevaisuudelta enemmän tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja suvaitsevaisuutta, mutta puheet ihmisoikeuksien ja tasa-arvon puolesta eivät vakuuta, elleivät ne ole ajankohtaisia ympäri vuoden, argumentoi Setan tiedottaja Eliisa Alatalokin (2018) kolumnissaan. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä ja miten sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvistä eronteista puhumme yhteiskunnassa ja sen järjestelmissä.

Kasvatuksella ja koulutuksella on keskeinen merkitys yhteiskunnallisen arvoilmapiiirin muodostamisessa sekä eriarvoisuuden ylläpitämisessä ja ylittämässä. Koulutuksella on merkittävä vaikutus yksilön elämään jo pelkästään siksi, että jokainen suomalainen viettää koulutuksen piirissä yleensä viisi päivää viikosta vähintään yhdeksän vuoden ajan. Oppilaille ja opiskelijoille koulutuksessa välitetyt arvot, normit ja käsitykset vaikuttavat olennaisesti heidän rakentuvaan maailmankuvaansa sekä siihen, kuinka he suhtautuvat itseensä ja muihin. Tulevaisuudessa he todennäköisesti välittävät samankaltaisia arvoja ja asenteita eteenpäin myös seuraaville sukupolville. Koulutuksen voi siis todeta olevan vaikutusvaltainen instituutio. Sillä, miten koulussa ja koulutuksessa käsitellään sukupuolta ja seksuaalisuutta ja kohdataan niiden moninaisuus, on siksi valtava vaikutus yhteiskuntaamme.

Tässä tutkielmassa kohdistan katseeni suomalaiseen koulutusinstituutioon, jossa rakentuvaa toimijuutta lähestyn heteronormatiivisuuden ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulmasta. Tutkielmaani varten olen haastatellut sellaisia henkilöitä, jotka eivät sukupuolensa ja/tai seksuaalisuutensa itsemäärittelyjen osalta sovi yhteiskunnassa hegemonisessa asemassa oleviin käsityksiin siitä, miten sukupuolta ja seksuaalisuutta eletään ja ilmennetään heteronormatiivisesti oikein. Heistä puhutaan sekä Suomessa että kansainvälisesti usein sateenkaari-ihmisinä: termi viittaa kaikkiin sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kaikessa moninaisuudessaan. Mielenkiintoni kohdistuu pro gradu -tutkielmasani sateenkaari-ihmisten kertomuksiin koulutuksesta. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten koulutuksen heteronormatiivisuus ja sateenkaari-ihmisten toimijuus kertomuksissa näyttäytyvät. Tavoitteenani on tarkastella koulutuksessa vallitsevia sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä oletuksia, käsityksiä ja normeja sekä sitä, mitä seurauksia niillä voi sateenkaari-ihmisen toimijuudelle olla. Tutkielmani liittyy osaltaan siihen yhteiskunnalliseen ja akateemiseen keskusteluun, joka pyrkii kyseenalaistamaan heteronormatiivisuuden näennäisen luonnollisuuden ja purkamaan sitä.

Aloitan tutkielmani tarkastelemalla sitä, miten sukupuoli ja seksuaalisuus koulutuksessa yleisesti ottaen näkyvät sekä esittelemällä aiempaa tutkimusta, jota sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä koulutuksen kontekstissa on Suomessa tehty. Sitten siirryn tarkastelemaan sukupuolen ja seksuaalisuuden käsitteitä ja erittelemään niiden moninaisuuden kirjoa. Neljännessä luvussa syvennyn valitsemani teoria- ja tutkimuskirjallisuuden avulla toimijuuden ja heteronormatiivisuuden käsitteisiin, joiden valossa tutkielmasani koulutusta tarkastelen. Tämän jälkeen esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni, joista eteenen kuvaamaan tutkimuksen toteutusta eli fokuosituneiden elämäkerrallisten haastattelujen tekoa ja narratiivista lähestymistapaa aineistoon. Seitsemännessä luvussa analysoin aineistoani tätä lähestymistapaa soveltaen ja esittelen samalla analyysini keskeiset tulokset. Lopuksi käsittelen tutkielmani luotettavuutta ja päätän tutkielmani pohdintaosioon.

## 2 Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt koulutuksessa

Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat toisiinsa tiiviisti kietoutuneita ilmiöitä, jotka vaikuttavat merkittävästi ihmisen elämään yhteiskunnassa ja sen instituutioissa. Sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksiin liittyvät keskeisesti mukautumisen ja vastarinnan sekä sopeutumisen ja kyseenalaistamisen kysymykset, jotka Moringia (2019, 20) lainaten johdattavat meidät ”suoraan koulumaailmaan ja ongelmien ytimeen”. Tässä luvussa esittelen ensin sitä, miten sukupuoli ja seksuaalisuus suomalaisessa koulutuksessa tutkimusten mukaan yleisesti ottaen näkyvät, minkä jälkeen tarkastelen aiempaa tutkimusta, jota sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä koulutuksen kontekstissa on Suomessa tehty. Koulutuksesta puhuesani viittaa formaaliin, tutkintoon tähtäävään koulutukseen, jota Suomessa järjestetään peruskouluissa, toisella asteella lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa sekä korkea-asteella yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

### 2.1 Koulutus sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmasta

Koulutusinstituutio on yhteiskunnallinen järjestelmä, jolla on valtaa asettaa yksilöitä yhteiskunnan ideologioiden ja näkemysten muovaamiin ”valmiisiin sukupuolen, seksuaalisuuden, iän, rodun ja paikan kategorioihin”, jotka määrittelevät ihmisten toimintaa ja tuottavat esimerkiksi sukupuolittuneita käsityksiä heidän kyvyistään (Ojala ym. 2009a, 7–8). Tässä tutkielmassa tarkastelen näistä eronteoista sukupuolta ja seksuaalisuutta, jotka ovat koulutuksessa läsnä kaikilla sen osa-alueilla: virallisessa, informaalisessa (ts. epävirallisessa) ja fyysisessä koulussa (ks. esim. Lahelma & Gordon 2003a; Lehtonen 2003; Paju 2011; Taavetti 2015, 80–98). Virallisella koululla viittaa Gordonin ja Lahelman (2003a, 10) tavoin koulutukseen liittyviin formaaleihin pedagogisiin käytäntöihin, asiakirjoihin ja määrityksiin, kuten opetussuunnitelmiin, -menetelmiin ja -materiaaleihin, oppilaitoksen sääntöihin, opetuksen sisältöihin ja niiden myötä muodostuvaan luokkahuonevuorovaikutukseen sekä opiskelijoiden ja opettajien välillä vallitsevaan viralliseen hierarkiaan. Ymmärrän informaalin koulun muodostuvan opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan epävirallisesta vuorovaikutuksesta ja sen hierarkioista oppitunneilla ja niiden ulkopuolella esimerkiksi oppilaitoksen opiskelijakulttuureissa. Fyysinen koulu taas rakentuu oppilaitosten konkreettisista, fyysisistä tiloista ja rakennuksista sekä ajan, liikkeen, äänen ja ruumiillisuuden säätelystä näissä tiloissa. Koulutuksessa nämä kolme kerrostumaa

ovat usein päällekkäisiä ja sidoksissa toisiinsa, mutta niiden erottelu toimii koulutustutkimuksessa analyttisenä välineenä koulutuksen arjen moninaisuuden tarkastelussa. (Gordon & Lahelma 2003a, 10.) Vaikka jaottelu on alun perin kehitetty yläkoulua koskevassa tutkimuksessa, soveltuu se nähdäkseni laajemmin koulutuksen moniulotteisuuden ymmärtämiseen myös muilla koulutusasteilla, minkä vuoksi hyödynnän sitä tutkielmasani.

Virallisessa koulussa sukupuoli ja seksuaalisuus tulevat esiin mm. opetuksen sisällöissä ja luokkahuonevuorovaikutuksessa läsnä olevana hetero-oletuksena (Lahelma & Gordon 2003b, 32; Aapola 2003, 111; Lehtonen 2003; Kilpiä 2011, 263; Honkasalo 2013, 12, 16; Taavetti 2015, 80–93) sekä etenkin peruskoulussa stereotyyppisenä binäärisenä sukupuolierotteluna kiltteinä ja hiljaisina nähtyihin, koulua mielellään käyviin tyttöihin sekä villeiksi ja äänekkäiksi kuvailtuihin, koulumenestykseltään heikompiin poikiin ja erilaisissa odotuksissa suhteessa näihin kahteen sukupuoleen (Lahelma & Gordon 2003b; Lehtonen 2003; Tainio 2009, 163; Paju 2011, 85; Moring 2019, 20–21), mikä on havaittavissa myös lukion kontekstissa (Yliraudanjoki 2010, 236–238). Peruskoulussa läsnä olevat sukupuolistereotyyppit vaikuttanevat merkittävästi siihen, että sukupuoli on oleellinen tekijä toisen asteen oppiaine- ja alavalinnoissa: lukiossa on tyttöjen ja poikien välillä eroja siinä, mitä aineita he opiskelevat, ja ammatillisessa koulutuksessa jako miesten ja naisten koulutusaloihin on edelleen selkeä, vaikka se onkin kahden viime vuosikymmenen aikana pienentynyt. Lukiossa pojat opiskelevat tyttöjä useammin matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa, tytöt taas poikia enemmän kieliä. Ammatillisessa koulutuksessa esimerkiksi sosiaali- ja terveysala, humanistinen ja kasvatustieteiden ala, kauneudenhoitoala sekä puhtaanapitoala ovat selkeästi naisvaltaisia, tekniikan ja liikenteen alalla sekä luonnontieteiden alalla taas on vahva miesenemmistö. Sukupuolten eriytyminen eri aloille on nähtävissä myös korkeakoulutuksessa, joskaan ei yhtä vahvasti kuin toisella asteella. Eriytyminen on suurempaa ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa, joissa sukupuolirakenne on tasoittunut nopeimmin kaikista koulutusasteista. Kokonaisuudessaan käsitys miesten ja naisten aloista näkyy suomalaisessa koulutusinstituutiosta voimakkaimmin ammatillisessa koulutuksessa ja heikentyy korkeakoulutuksessa, erityisesti yliopistossa. (Kuusi ym. 2009, 46–56.)

Siitä huolimatta, että peruskoulussa binäärinen sukupuolierottelu ja sen mukaiset sukupuolistereotyyppit ovat vahvasti läsnä, sukupuolten tasa-arvon on argumentoitu esiintyvän



perusopetuksessa usein toteutuneena (Lahelma & Gordon 2003b, 34; Naskali 2010, 283), mikä on asetettu kyseenalaiseksi vuonna 2016 käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18), joissa perusopetuksen tavoitteeksi on sisällytetty sukupuolten tasa-arvon edistäminen, sukupuoleen kytkeytyvien roolimallien purkaminen sekä sukupuolen moninaisuuteen liittyvän tiedon ja ymmärryksen lisääminen. Sukupuolten tasa-arvoa lukuun ottamatta näitä ei määritelty perusopetuksen tavoitteiksi vielä edellisissä, vuonna 2004 laadituissa opetussuunnitelman perusteissa, joissa sukupuolten tasa-arvokin mainitaan vain kaksi kertaa (Opetushallitus 2004).

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten tasa-arvo mainitaan kauttaaltaan myös oppiainekohtaisissa ohjeistuksissa, joissa esimerkiksi käsityö on määritelty monimateriaaliseksi oppiaineeksi, eikä jakoa tekstiilityöhön ja tekniseen työhön enää ole (Opetushallitus 2014, 146). Perusteissa todetaan, että ”peruskouluaikana oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä ja seksuaalisuudesta kehittyy” (mt. 28), mutta seksuaalisuus mainitaan tämän jälkeen vain muutamaan kertaan pääosin terveystiedon oppiaineen yhteydessä (mt. 241, 400). Uusissa, vuonna 2021 käyttöön otettavissa lukion opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös sukupuolten tasa-arvoa, ja korostetaan lukiokoulutuksen tehtävää sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamisessa ja muuttamisessa (Opetushallitus 2019) sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden ymmärtämisen roolia tässä tehtävässä (mt. 58). Oppiainekohtaisesti tämä tavoite on nähtävissä psykologian, terveystiedon, biologian, filosofian, historian ja elämäntutkimustiedon opetukseen liittyvissä ohjeistuksissa (Opetushallitus 2019). Opetushallituksen tunnustaessa, että sukupuolten tasa-arvon eteen on suomalaisessa koulutuksessa tehtävä töitä, on kuitenkin koulutuksen järjestäjien eli pääosin kuntien, mutta myös joissain tapauksissa yksityisten yhteisöjen ja säätiöiden käsissä se, miten tätä tavoitetta kohti Suomen peruskouluissa ja lukioissa käytännössä työskennellään.

Binäärinen sukupuolierottelu, seksuaalisuus ja hetero-oletus näkyvät myös informaalissa eli epävirallisessa koulussa esimerkiksi koulutuksessa tapahtuvissa ihastumisissa, opiskelijoiden usein sukupuolittuneessa ryhmäytymisessä kaveriporukoihin, kiusaamisessa sekä sukupuolisessa ja seksuaalisessa häirinnässä mm. homotteluna ja huoritteluna ja niihin liittyvänä, ainakin peruskoulussa vallitsevana ”läpänsieto-oletuksena” (ks. määritelmästä Paju 2011, 179–191), jonka mukaan nimittelyä ”kuuluu” sietää (Lehtonen 2003;

Gordon & Lahelma 2003b, 50; Naskali 2010, 285; Yliraudanjoki 2010; Paju 2011; Heimonen 2015; Halme ym. 2018, 35; Ikonen & Helakorpi 2019). Epäviralliseen kouluun paikantuva vuorovaikutus saattaa toisinaan näyttäytyä koulutuksessa ongelmallisena, ylimääräisenä ja virallisen koulun ohjelman tielle tunkeutuvana ilmiönä, mutta informaalin koulun vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys opiskelijoiden kouluviihtyvyyden kannalta, joka puolestaan edesauttaa hyvien oppimistulosten saavuttamista. Vastaavasti epävirallisen koulun huono ilmapiiri tai opiskelijan ulkopuolinen, turvaton tai ahdistunut olo vaikuttaa viihtyvyyteen ja oppimiseen negatiivisesti. (Gordon & Lahelma 2003b, 43.)

Sukupuoli ja seksuaalisuus kytkeytyvät fyysisen koulun tiloihin mm. siten, että oppilaitoksen pukuhuoneet ja monesti myös vessat ovat sukupuolitettuja (ks. esim. Lehtonen 2003, 205–236). Fyysiseen kouluun linkittyvän äänen ja ruumiillisuuden suhteen peruskoulussa pojille vaikutetaan sallivan äänekkäämpi käyttäytyminen kuin tytöille, ja sukupuolia ohjataan hallitsemaan ruumiillisuuttaan vallitsevien sukupuolikäsitysten mukaisesti esimerkiksi pukeutumisella, mm. kieltämällä pojilta hatun pitämisen sisällä, koska se ei ole ”herrasmiesmäistä” (Gordon 2003, 69–71). Samankaltainen asetelma on nähtävissä myös lukiossa (Yliraudanjoki 2010, 237). Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat siis läpileikkaavia teemoja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, ja siksi niiden moninaisuuden tarkastelu koulutuksen kontekstissa on nähdäkseni erityisen kiinnostavaa.

## **2.2 Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt koulutuksen ihmemaassa**

Tutkimusta sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta koulutuksessa on tehty maailmalla paljon (ks. esim. Meiners & Quinn 2012; Carlson & Meyer 2014; Butler-Wall ym. 2016; Austin ym. 2018). Koulutuksen ihmemaana kansainvälisesti käsitetyssä Suomessa koulutukseen liittyviä teemoja tutkitaan ahkerasti, mutta suomalaisessa koulutustutkimuksessa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä tai koulutusinstituution roolia heteronormatiivisuuden uusintajana käsittelevien tutkimusten määrä on siitä huolimatta melko vähäinen. Viime vuosikymmeninä aiheeseen liittyvä kansallinen tutkimus on kuitenkin vilkastunut, mihin lienee vaikuttanut esimerkiksi se, että seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvät teemat ovat olleet esillä mediassa mm. tasa-arvoisen avioliittolain hyväksymisen myötä. Suomalaisen sateenkaaritutkimuksen uranuurtajan, sukupuolentutkija Jukka Lehtosen (2003; 2004a; 2004b; 2004c; 2006; 2007a; 2007b; 2012; 2013; 2014)

lukuiset ei-heteroita ja transihmisiä koulutuksessa tarkastelevat tutkimukset ovat eittä-mättä myös lisänneet koulutustutkimuksen monipuolistumista Suomessa.

Virallisen koulun osalta suomalaisessa sateenkaari-ihmisiä koskevassa koulutustutki-muksessa on toistuvasti todettu se, miten voimakkaasti heteronormatiivisuus on läsnä opetuksessa, oppimateriaaleissa ja koulutuksen käytännöissä, ja kuinka merkittävästi se sateenkaari-ihmisten toimijuuteen koulutuksessa vaikuttaa. Virallisessa koulussa seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus hyvin usein sivuutetaan tai esitellään pintapuoli-sesti ohimenevänä poikkeuksena normista, mikä on sateenkaarevuutta toiseuttava ja he-teronormatiivisuutta uusintava, oppilaita ja opiskelijoita eriarvoistava käytäntö. (Lehto-nen 2003, 53–78; Lehtonen 2006; Huotari ym. 2011, 57–60; Taavetti 2015, 82–83.) Leh-tonen (2003) tutki väitöskirjassaan koulun käytäntöjen heteronormatiivisuutta haastatte-lemalla ei-heteroseksuaalisia nuoria, joiden pääosin yläkouluun ja lukioon sijoittuvien kertomusten avulla hän analysoi koulujen seksuaalikasvatusta, sukupuolijakoja, opetta-jien työtä, koulun hierarkioita ja nimittelyä, opiskelijoiden seksuaalisuutta ja siitä puhu-mista sekä koulun tiloja. Tutkimuksensa perusteella Lehtonen (mt. 249) argumentoi kou-lutuksen toimivan kaikilla sen osa-alueilla heteronormatiivisen järjestyksen säätelemänä ja sitä ylläpitävänä arkiympäristönä, jossa on vain ”pieniä säröjä” muistuttamassa binää-risestä sukupuolikäsityksestä ja heteroseksuaalisuudesta eriävästä olemisesta, minkä myötä tilaa ei sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöille ole koulutuksessa juurikaan tarjolla.

Lehtosen johtopäätöstä näyttää puoltavan Alangon (2014, 27) sateenkaarinuoria koskeva kyselytutkimus, jonka vastaajista suuri osa ilmoitti kouluympäristön asenteiden vaikutta-neen siihen, kuinka avoimia he olivat omasta seksuaalisesta suuntautumisestaan ja suku-puoli-identiteetistään tai sen ilmaisusta – vastaajista 75 % jätti kertomatta niistä opetta-jalleen ja 50 % myös opiskelutovereilleen. Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuoli-identiteetin salailu koulutuksessa liittyy usein heteronormatiivisuuden hegemonisen ase-man myötä kiusatuksi tulemisen, syrjinnän ja väkivallan pelkoon, sillä avoimuuden oman sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden suhteen on todettu kasvattavan niiden kohteeksi joutumisen riskiä, minkä myös Lehtonen (2003) väitöskirjatutkimuksessaan osoitti (ks. myös Nissinen 2011, 22). Heteronormatiivisuuden vallitessa koulutuksessa myös sukupuoleltaan tai seksuaalisuudeltaan moninaiset opettajat pitävät nämä piirteensä usein piilossa muilta, jolloin sateenkaareville oppilaille ei ole oppilaitosyhteisössä tarjolla

aikuisia samaistumisen kohteita ja malleja, mikä saattaa rakentaa käsitystä ei-heteronormatiivisen tulevaisuuden mahdottomuudesta (Lehtonen 2004c; Lehtonen 2007b, 29; Lehtonen 2012; Lehtonen 2013, 138; Taavetti 2015, 88–90).

Lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa syrjintää tapahtuu Suomessa Kankkusen ym. (2010, 23–25) tutkimuksen mukaan yleisimmin koulussa, jossa tutkimukseen vastanneista seksuaalivähemmistöihin kuuluvista 10–17-vuotiaista lapsista ja nuorista 79 % oli joutunut erityisen usein kohtaamaan ennakkoluuloista suhtautumista. Samassa tutkimuksessa seksuaalivähemmistöihin kuuluvilla todettiin olevan keskimääräistä useammin myös koulukiusaamiskokemuksia. Tutkijat totesivat heidän altistuvan tutkimuksen muita vähemmistöryhmiä laaja-alaisemmalle syrjinnälle monien eri tahojen, myös tuttujen aikuisten, osalta kouluympäristön lisäksi sen ulkopuolella harrastuksissa, kotona, kadulla, kaupassa ja liikennevälineissä sekä internetissä. Samansuuntaisia ovat myös Huotarin ym. (2011) sateenkaari-ihmisten syrjintää toisen asteen oppilaitoksissa koskevan tutkimuksen tulokset: vastanneista yli kolmasosa oli jossain vaiheessa koulu-uraansa kokenut tulleen kiusatuksi seksuaalisuutensa tai sukupuolensa moninaisuuden vuoksi, yleensä toisten oppilaiden toimesta, mutta myös kouluhenkilökunnan taholta esimerkiksi hiljaisen hyväksynnän muodossa. Suomalaisessa koulutukseen paikantuvassa sateenkaaritutkimuksessa paljon on puhuttu myös koulutuksessa lähes itsestään selvän käytännön asemassa olevasta, rutiininomaisesti oppilaiden ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevästä homottelusta. Sen merkitystä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden osalta kielteisen ilmapiirin syntymisessä ja ylläpitämisessä ei tutkimusten mukaan olla koulutuksessa tarpeeksi tunnustettu, sillä sen vaikutusta näytetään vähäteltävän, vaikka sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden luonnollistamiseksi homottelu pitäisi pyrkiä kitkemään koulutuksesta kokonaan. (Lehtonen 2003, 143–148; Lehtonen 2006; Lehtonen 2007b, 26; Huotari ym. 2011; Lehtonen 2013, 142–144; Taavetti 2015, 94–96.)

Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvien normien ja arvostusten on todettu vaikuttavan koulutukseen, ammattiin ja uraan kytkeytyviin valintoihin, joita siten myös seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus sekä yhteiskunnan heteronormatiivisuus osaltaan määrittävät. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että sateenkaari-ihmiset saattavat hakeutua aloille, joista käsin he pääsevät vaikuttamaan yhteiskuntaan ja vähemmistöjen asemaan sekä purkamaan odotettuja miesten ja naisten malleja. He saattavat myös valita ammatteja

ja opiskelupaikkoja, joiden ilmapiirin käsittävät sateenkaarevuuden suhteen myönteiseksi, ja joissa heille tarjoutuu mahdollisuus olla tekemisissä muiden sateenkaarevien kanssa. (Lehtonen 2004a; Lehtonen 2004b; Alanko 2014, 26; Taavetti 2015, 133.) Kiinnostavaa koulutus- ja uravalintoihin liittyen on myös se, että tutkimuksissa sateenkaari-ihmiset ovat usein liittäneet myönteisen asenteen sateenkaarevuutta kohtaan naisvaltaisii aloihin (Lehtonen 2004a, 146; Alanko 2014, 29). Vaikuttaa myös siltä, että ei-heteroseksuaaliset miehet valitsevat koko väestöä yleisemmin naisvaltaisilla aloilla työskentelyn ja vastaavasti ei-heteroseksuaaliset naiset koko väestöä yleisemmin työn miesvaltaisilla aloilla (Lehtonen 2004a, 145). Sateenkaari-ihmisiä koskevan suomalaisen koulutustutkimuksen perusteella voisi siis todeta, että heteronormatiivisuuden ollessa voimakkaasti läsnä suomalaisessa koulutusinstituutiossa, ovat ihmiset heidän sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa perusteella koulutuksessa eriarvoisessa asemassa, mikä vaikuttaa rajoittavan etenkin sateenkaari-ihmisten toimijuutta koulutuksessa.

### 3 Sukupuolen ja seksuaalisuuden sateenkaari

*”Koemme ja ajattelemme seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyviksi kaiken sellaisen ja vain sellaisen, jonka olemme oppineet enemmän tai vähemmän tietoisesti liittämään niihin.” (Lehtonen 2003, 23–24.)*

Ihminen tekee maailmaa järkeväksi ja elämää ymmärrettäväksi kategorioiden avulla (ks. Spivak 1992, 781). Yksilön asettaminen johonkin kategoriaan tai alkuperään kuuluvaksi on feministikriitikko Gayatri Chakravorty Spivakin (mt.) mukaan yksi niistä ”perusvirheistä, jotka mahdollistavat sen, että elämässämme on järkeä”. Myös sukupuoli ja seksuaalisuus ovat kategorioita, joilla järjestelemme ja ymmärrämme omaa itseämme ja maailmaa. Tämän alaluvun aloittavassa lainauksessa tiivistyy se, miten nämä kategoriat ovat rakentuneet. Ymmärränkin sukupuolen ja seksuaalisuuden Lehtosen (2003, 17–18) tavoin sosiaalisesta konstruktionismista käsin, eli tulkiten niiden olevan sosiaalisesti, historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti muodostuneita kategorioita. En käsitä sukupuolta biologian määräämäksi binääriseksi olemukseksi tai heteroseksuaalisuutta seksuaalisuuden normaaliksi, vaan näen sukupuolen ja seksuaalisuuden olevan paljon moninaisempia ja moniulotteisempia ilmiöitä kuin mitä vallalla olevat kulttuuriset käsitykset ja kategoriat antavat ymmärtää. Nähdäkseni sukupuoli ja seksuaalisuus sisältävät myös muutoksen, vastarinnan ja toisin tekemisen mahdollisuuksia. Niihin liitetäänkin usein ”jakoja, rajoja, vastakohtaisuuksia, nautintoa, kipua, kasvua, tuhoa, ruumiillisuutta, tietoa, valtaa ja tunteita, kuten häpeää ja iloa” (Lehtonen 2003, 23), mikä tekee niistä kiehtovia ilmiöitä, joiden tutkiminen voi kertoa jotain perustavanlaatuisista sosiaalisen todellisuutemme luonteesta.

Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen viitataan usein HLBTIQ-kirjainyhdistelmällä, jolla tarkoitetaan homoja, lesboja, biseksuaaleja, transihmisiä, intersukupuolisia ja queereja. Queer on poliittinen ja monesti akateeminen näkökulma sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvien normien kyseenalaistamiseen, ja henkilöön viitatessa sillä tarkoitetaan yleensä seksuaalisen suuntautumisen tai sukupuolen identiteetikategorioiden ulkopuolelle jättäytyvää yksilöä, joka ei halua luokitella itseään näihin yhteiskunnan tarjoamiin, ahtaina pitämiinsä luokkiin. (Alanko 2014, 5–6.) Queer-käsitettä käytetään siksi joskus myös koko sateenkaarevan kirjainyhdistelmän synonyymina. Kirjainyhdistelmä saatetaan toisinaan kokea ”vaikeaksi”, kuten eräs haastateltavani seuraavassa toteaa:

H: No miks sä halusit osallistua tähän tutkimukseen?

V: No musta on aina kiva, kun tehdään tutkimusta, no sä sanot sateenkaari-ihmisistä mikä on oikein hyvä, ei tarvi käyttää mitään vaikeita lyhenteitä.

Siksi käytänkin tutkielmassani sateenkaari-ihmisen ja sateenkaarevuuden käsitteitä, jotka Taavetin (2015, 22) tavoin sopivat nähdäkseni suomenkieliseen tekstiin kirjainyhdistelmää paremmin ja tekevät tekstistä siten luettavampaa. Sateenkaarevuus on kattokäsite, jolla viitataan kaikkiin sellaisiin yksilöihin, jotka eivät sukupuolensa ja/tai seksuaalisuutensa itsemäärittelyjen takia koe sopivansa yhteiskuntamme heteronormatiivisiin sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksiin. Olen valinnut kyseisen termin myös siksi, että sen on argumentoitu korostavan seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuutta, niiden liikkuvaisuutta ja muuttuvaisuutta sekä sateenkaari-ihmisiä yhdistäviä tekijöitä heitä erottavien sijaan (Taavetti 2015, 21–22). Seuraavaksi tarkastelen sitä, mitä sukupuoli ja seksuaalisuus oikeastaan ovat, ja avaan sateenkaarevuus-termin alle sijoittuvia, sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen eri muotoihin viittaavia määrittelyjä.

### **3.1 Sukupuoli ja sen moninaisuus**

Sukupuoli on yksi ensimmäisistä eronteoista, joiden kautta opimme käsittämään maailmaa – jo pienestä asti omaksumme itsestään selväksi sen, että ihmiset ovat joko miehiä tai naisia, ja myös meidät täytyy muiden silmissä tunnustaa osaksi jompaakumpaa kategoriaa, jotta voimme tulla ymmärretyiksi (Davies 1989; Ojala ym. 2009b, 19; Huuska 2011, 225). Havainnollistava käytännön esimerkki tästä on lapsen syntyminen, jolloin ensimmäisenä vanhemmilta tiedustellaan yleensä lapsen sukupuolta: ”kumpi tuli?”, usein kysytään. Tämän jaon käsitetty luonnollisuus on meissä syvällä. Sen myötä tiedämme välittömästi, mitä feminiinisyys ja maskuliinisyys kulttuurissamme tarkoittaa; kuinka niitä eletään ja ilmennetään ja kuinka ei. Kuitenkin kaikista itsestään selvimmät asiat eli ne, jotka eivät herätä mitään keskustelua tai kyseenalaistusta, ovat oikeastaan kaikista ideologisimpia (Barthes 1957/1991, 10; Tainio 2009, 180). Itsestäänselvyyksiä voi purkaa osoittamalla niiden näennäinen luonnollisuus efektiksi (Koivunen 2004, 250), mitä viimeisten vuosikymmenten aikana on sukupuolen osalta ryhdytty tekemään, ja mihin tutkielmani osaltaan osallistuu.

Sukupuoli on länsimaisessa ajattelussa hahmotettu pitkään binäärisenä ilmiönä, joka juontaa juurensa ihmisen biologisesta ja fysiologisesta olemuksesta. Sukupuolella on kuitenkin myös esimerkiksi sosiaalinen, kulttuurinen ja juridinen ulottuvuus (Rossi 2010),

mikä tekee sukupuolen käsitteestä jo itsessään moninaisen. Biologinen sukupuoli nähdään monesti annettuna, ikään kuin sukupuolen olemisen ja elämisen perustana, jonka päälle muut sukupuolen ulottuvuudet rakentuvat. Englannin kielessä sukupuolta kuvaavia käsitteitä on kaksi: *sex* ja *gender*, joista ensimmäinen viittaa sukupuolen biologisiin, pitkälti lisääntymiseen liittyviin ominaisuuksiin ja toinen sosiaaliseen sukupuoleen (Rossi 2010, 22). Näiden kahden käsitteen suhdetta analysoimalla on mahdollista tarkastella sukupuolen poliittista luonnetta. Suomen kielessä ei vastaavanlaista jakoa ole, minkä takia sukupuolesta puhuttaessa on ilmaistava, mihin sen monista ulottuvuuksista viittaa, argumentoi Suomessa laajasti sukupuolta, seksuaalisuutta ja kulttuuria tutkinut sukupuolentutkija Leena-Maija Rossi (2010, 22).

Tutkielmassani on keskeisesti läsnä oman käsitykseni sukupuolesta mullistaneen ”sukupuolen teoretisoinnin mammutin” (Moring 2019, 16), filosofi ja feministi Judith Butlerin, ajattelu. Butler (1990/2006) on argumentoinut, että biologinenkin sukupuoli on oikeastaan sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, eikä ihmisten sukupuolittaminen miehiin ja naisiin perustu mihinkään selkeään biologiseen, kaksiluokkaiseen järjestykseen, vaan niihin kulttuurisiin ajattelutapoihin, jotka määrittelevät sukupuolet tietynlaisiksi (ks. myös Ojala ym. 2009b, 17). Sukupuolittamisessa on kyse rutiininomaisissa arkipäivän tilanteissa ja instituutioissa tapahtuvasta prosessista, jossa yksilö hyväksyy ja mukautuu kulttuuriseen mielikuvaan siitä, mitä binäärisen sukupuolikäsityksen mukaan tarkoittaa olla nainen tai mies (de Lauretis 2004, 40–42). Tämän seurauksena sukupuolen kulttuurisesta mielikuvasta tulee yksilölle ja häntä ympäröivälle yhteisölle luonnolliseksi käsitettyä todellisuutta, vaikka kyseessä on sananmukaisesti mielikuva (mt.) – kollektiivisesti tuotettu ja uusintettu kuvitteellinen rakennelma sukupuolen olemuksesta. Sukupuoli tuotetaan siis tekemällä ja toistamalla, toisin sanoen performatiivisesti ja pakonomaisesti niillä käytännöillä, jotka ovat sukupuolikohereenssin sääntöjen mukaisia (Butler 1990/2006). Keskeistä on nimenomaan näiden käytäntöjen tilanteisiin, aikaan ja tilaan paikantuva toistuvuus, jonka myötä tietynlaiset sukupuoliaktit tulevat muodostaneeksi vallitsevat sukupuolikäsitykset. Sukupuoli on esimerkiksi tietynlaisten toistuvien tekojen, pukeutumisen, eleiden, ilmeiden, liikkeiden sekä puhetapojen ja sanavalintojen tuloksena syntyvä performanssi. (Lehtonen 2003, 28–29; Moring 2019, 14–15.)

Vallalla oleva binäärinen sukupuolikäsitys tiivistyy hyvin Butlerin (1990/2006) heteroseksuaalisen matriisin käsitteessä. Heteroseksuaalisen matriisin mukaan ihmisen biologia



määrittää hänen pysyvän sukupuolensa ja sen kanssa johdonmukaisen sosiaalisen sukupuolen, joka myös käsitetään pysyväksi. Matriisissa oikeaksi ja normaaliksi käsitetty sukupuolen määritelmä on biologisesti miespuolisilla henkilöillä oikeanlainen maskuliinisuus ja vastaavasti biologisesti naispuolisilla henkilöillä oikeanlainen feminiinisyys. Oikeanlaiseen maskuliinisuuteen yhdistetään usein kulttuurissamme käsitteitä kuten voimakkuus, rationaalisuus, itsenäisyys, aggressiivisuus ja menestyminen, oikeanlaiseen feminiinisyyteen taas asioita kuten herkkyyks, tunteikkaus, hoivaaminen, huolehtiminen, äitiys ja ulkonäkö (Jokinen 2000, 68–69, 218; Pylvänäinen 2019). Heteroseksuaalisessa matriisissa molempiin sukupuoliin liitetään itsestään selvänä ominaisuutena heteroseksuaalinen halu toista kohtaan: mies tuntee seksuaalista vetoa naisiin ja nainen miehiin. Oikeanlaiseksi käsitetyn sukupuolen ja siihen kuuluvan heteroseksuaalisuuden myötä matriisissa tulee määrittyneeksi myös se, että kun ihminen on yhtä sukupuolta, hän ei samalla voi tai saa olla toista. (Butler 1990/2006.)

Heteroseksuaalisen matriisin käsite havainnollistaa hyvin vallitsevan sukupuolikäsityksen kapeutta ja paljastaa sen, että niin sanotusti annettuna otettu sukupuolikäsitys onkin tulosta valtarakenteista ja niiden tuottamista käytännöistä. Lehtonen (2003, 27) kuvailee kin heteroseksuaalista matriisia ”heteromuotiksi”, sillä se tuottaa ne kaksi sukupuolta, jotka yhteiskunnassamme nähdään ainoina oikeina sukupuolen olemisen ja elämisen tapoina. Heteromuottiin sisältyvät rakennelmat feminiinisuudesta ja maskuliinisuudesta edellyttävät johdonmukaista sukupuolta ja sukupuolen ilmaisua, joiden asettamiin vaatimuksiin yksilöllä on muotin kapeuden takia monesti vaikeuksia vastata. Heteroseksuaalisen feminiinisuuden ja heteroseksuaalisen maskuliinisuuden näennäisestä normaaliudesta ja luonnollisuudesta voi käyttää myös termiä heteronormatiivisuus, joka on yksi tutkielmani keskeisistä käsitteistä. Olen valinnut heteronormatiivisuuden käsitteen heteroseksuaalisen matriisin sijaan siksi, että se nähdäkseni suuntaa ajattelua paremmin sekä seksuaalisuuteen että sukupuoleen ja niihin linkittyviin kontrolloiviin normeihin, ja on sanana myös lyhyempi ja helpompi käyttää (ks. myös Lehtonen 2003, 32). Tarkastelen heteronormatiivisuutta laajemmin tutkielmani luvussa 4.2.

Suomessa sukupuolen moninaisuutta ei lain tasolla tunnusteta, sillä juridisesti yksilön on oltava joko mies tai nainen (translaki 563/2002). Heteronormatiivisen, binäärisen jaotteen käsitetyistä itsestäänselvyydestä huolimatta sukupuolia on kuitenkin olemassa enemmän kuin kaksi: yksilö voi kokea olevansa esimerkiksi mies, nainen, molempia tai ei

kumpaakaan. Ihminen voi identifioitua vaikkapa intersukupuoliseksi, muunsukupuoliseksi, transvestiitiksi tai transsukupuoliseksi. Intersukupuolisella henkilöllä sukupuolen biologiset ja fyysiset tekijät eivät viittaa selkeästi nais- tai miessukupuoleen, eikä sukupuolen määrittely sukuelinten, kromosomien tai geenien perusteella ole siksi yksiselitteistä. Muunsukupuoliseksi (engl. esim. *transgender*, *intergender*, *gender fluid*, *gender-queer*) itsensä määrittelevät henkilöt eivät asetu selkeästi mies- tai naissukupuoleen, vaan esimerkiksi molempiin, niiden välimaastoon, kaksinapaisen sukupuolierottelun ulkopuolelle tai sukupuolettomuuteen. Muunsukupuolisuuden alle sijoittuu siis hyvin monenlaisia sukupuolen määrittelyjä. Transvestiiteillä taas tarkoitetaan henkilöitä, joilla on kyky ja tarve eläytyä binäärisen sukupuolikäsityksen molempiin sukupuoliin esimerkiksi pukeutumalla toisinaan toiselle sukupuolelle tyypillisesti tai muilla keinoin toiseen sukupuoleen eläytymällä, vaikka transvestiittien sukupuoli-identiteetti usein vastaa heille syntymässä määriteltyä sukupuolta. (Alanko 2014, 5–6; Tuovinen ym. 2011, 331–332.)

Transsukupuolisuudella tarkoitetaan sitä, kun ihminen ei identifioitu hänelle syntymässä määritellyyn sukupuoleen: transsukupuolinen mies on syntymässä ollut biologisilta ominaisuuksiltaan tyttö, transsukupuolinen nainen taas poika (Alanko 2014, 5; Tuovinen ym. 2011, 332). Transsukupuolisuus löytyy Suomessa käytössä olevasta ICD-10-sairausluokitukselta, mikä tarkoittaa sitä, että se määritellään yhteiskunnassamme virallisella tasolla terveydelliseksi häiriöksi (Nissinen 2011, 13). Transsukupuolinen henkilö voi korjata sukupuolensa keholliset piirteet vastaamaan identifioitumistaan. Juridisesti korjausprosessia säätelee Suomessa translaki (563/2002), joka on viime vuosina ollut esillä mediassa, kun sitä on kansalaisjärjestöjen ja sittemmin myös poliittisten puolueiden taholta vaadittu uudistettavaksi mm. siksi, että siihen kirjattu vaatimus sukupuoltaan korjaavan henkilön lisääntymiskyvyttömyydestä on Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen mukaan ihmisoikeusloukkaus (ks. esim. Sutinen 2019; Saure 2019, 41). Translain uudistaminen on määritetty tavoitteeksi nykyiseen hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto 2019, 87), mikä osaltaan edistää sukupuolen moninaisuuden tunnustamista suomalaisessa yhteiskunnassa. Muunsukupuolisia, transsukupuolisia ja transvestiitteja voidaan kutsua myös transihmiksi, mikä on yleiskäsite sellaisille henkilöille, joiden sukupuoli-identiteetti ja/tai sukupuolen ilmaisu eroaa niistä odotuksista, joita heidän syntymässä määriteltyä sukupuolta kohtaan yhteiskunnassa ja kulttuurissa on (Alanko 2014, 5). Transihmisyyteen liittyy usein sukupuoliristiriitaa (ts. sukupuolidysforiaa), eli epämukavuuden ja ahdistuneisuuden tunnetta suhteessa keholliseen sukupuoleen ja sen mukaiseen sukupuolirooliin

(Huuska 2011, 223). Ei-transihmisiä eli niitä, joiden sukupuoli-identiteetti ja/tai sukupuolen ilmaisu vastaavat suurimmaksi osaksi syntymässä määriteltyä sukupuolta, kutsutaan cissukupuolisiksi (Alanko 2014, 5). Sukupuoleen liittyvät termit lisääntyvät ja muuttuvat jatkuvasti, minkä vuoksi tässä esittelemäni määrittelyt eivät ole kaiken kattavia.

### **3.2 Seksuaalisuus ja seksuaalinen suuntautuminen**

Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä, ja ne voisikin Lehtosen (2003, 26) mukaan käsittää ”saman asian eri puoliksi”. Tällä hän viittaa siihen yllä esitettyyn Butlerin (1990/2006) performatiivisuuden teoriaan, jonka mukaan molemmat ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja ja ylläpidettyjä konstruktioita, joilla on merkittäviä kytköksiä valtaan ja hallintaan, tarkemmin sanottuna heteronormatiivisuuteen, jota käsitelen perusteellisemmin luvussa 4.2. Sukupuolen tavoin myös seksuaalisuus liitetään usein biologiaan, erityisesti yhdyntään ja lisääntymiseen (Lehtonen 2003, 24), eli miehen ja naisen väliseen heteroseksiiin, josta eriäviä seksuaalisuuden muotoja pidettiin sairaal-  
loisina häiriöinä Suomessa vielä 1990-luvun puoliväliin saakka (Nissinen 2011, 13). Seksuaalisuuden liittämistä vahvasti ihmisen biologiaan kieli myös se, että seksuaalisuuden kehityksessä merkittävänä ajankohtana pidetään murrosikää (Nissinen 2011, 17), jolloin sukupuolihormonien erityis kehossa kiihtyy ja sen myötä ihmisessä tapahtuu sellaisia fysiologisia muutoksia, jotka tekevät lisääntymisen mahdolliseksi. Kuitenkin monilta saateenkaari-ihmisiltä kysyttäessä he ovat monesti kertoneet tiedostaneensa seksuaali- ja sukupuoli-identiteettinsä jo lapsuudessa, mikä kieli siitä, että seksuaalisuus on ajankohtainen ilmiö ihmiselämän alkumetreiltä lähtien (Nissinen 2011, 16; Huuska 2011, 227; Alanko 2014, 17, 20; Lehtonen 2014, 66).

Seksuaalisuutta on ansiokkaasti teoretisoinut sukupuolentutkija Eve Kosofsky Sedgwick (1990/2008, 25–26) toteamalla yksinkertaisesti, että kaikki ovat erilaisia, mikä tarkoittaa seksuaalisuudessa esimerkiksi seuraavia asioita: Joillekin seksuaalisuus on iso osa identiteettiä, joillekin vähäisempi. Jotkut miettivät ja/tai harrastavat seksiä usein, toiset harvemmin. Joillekin seksuaalisuus liittyy merkittävästi genitaaleihin, joillekin ei, ja samantyyppiset seksiaktit merkitsevät eri ihmisille eri asioita. Joillekin seksi on uuden etsimisen ja kognitiivisen stimulaation areena, joillekin totutun rutiininomaisuuden luoma kognitiivinen tauko. Se, kuinka tärkeää romanttiset tunteet seksikumppania kohtaan tai seksikumppanin tunteminen seksin ulkopuolella kullekin on, vaihtelee. Joillekin seksikumppanin

sukupuoli on ratkaiseva tekijä, toisille taas ei. Nämä yksilön seksuaalisuuden piirteet eivät ole absoluuttisia, sillä ne usein, mutta ei aina, muuttuvat ja vaihtelevat tilanteisesti yksilön elämän aikana. Seksuaalisuuden itsemäärittely on jokaisen ihmisoikeus, jonka epääminen on kenties yksi intiimeimmistä väkivallan muodoista ja keskeinen normatiivisen vallankäytön keino, jolla ei-heteroita on kautta aikojen sorrettu, argumentoi Sedgwick (1990/2008, 26).

Sukupuolen ja seksuaalisuuden nivoutuminen toisiinsa tulee näkyväksi seksuaalisen suuntautumisen käsitteessä, jolla tarkoitetaan sitä, mihin sukupuoleen seksuaalisuus kohdistuu (Nissinen 2011, 15). Kuten sukupuolta, myös seksuaalisuutta ymmärretään usein vastakkainasettelujen kautta: seksuaalisuudessa käsitepari heteroseksuaalisuus-homoseksuaalisuus vastaa tavallaan sukupuolen nainen-mies -dikotomiaa, sillä molempien eron-tekosten ajatellaan kertovan jotain perustavanlaatuista kyseisten ilmiöiden luonteesta. Homoseksuaalisuudella viitataan samaa sukupuolta olevien välisiin romanttisiin ja seksuaalisiin suhteisiin, ja homoseksuaaliset miehet nimittävät itseään homoiksi, naiset taas lesboiksi (Alanko 2014, 5). Kun sukupuolen osalta oletus on länsimaisessa ajattelussa pitkään ollut se, että sukupuoli perustuu biologiaan ja niitä on vain kaksi, seksuaalisuuden osalta oletetaan, että nämä molemmat sukupuolet ovat heteroseksuaalisia, eli tuntevat romanttista ja seksuaalista vetoa toisiinsa. Tässä heteronormatiivisessa ajattelussa heteroseksuaalisuuden oletaminen normaaliksi vaatii homoseksuaalisuuden näkemisen poikkeavana seksuaalisuuden muotona, mitä queer-teoriassa on ahkerasti pyritty purkamaan (Rossi 2010, 24–25; Sedgwick 1990/2008, Britzman 2012; ks. luku 4.2.1). Kuten yllä esittelemästäni Sedgwickin (1990/2008) erilaisuuden aksioomasta voi tulkita, on seksuaalisuuden ja seksuaalisen suuntautumisen kirjo kuitenkin tavattoman monimuotoinen. Ihminen voi esimerkiksi tuntea emotionaalista ja eroottista vetoa sekä miehiin että naisiin tai kokea, ettei kiinnostuksen kohteena olevan sukupuolella ole merkitystä lainkaan, jolloin hän saattaa identifioitua biseksuaaliksi tai panseksuaaliksi. Jotkut ihmiset eivät koe heillä olevan seksuaalisuutta tai seksuaalista suuntautumista ollenkaan, tai eivät näe tarpeellisena seksuaalisuutensa jakamista muiden kanssa, vaikka nimeäisivätkin seksuaalisen suuntautumisensa. Tällaiset henkilöt nimittävät itseään usein aseksuaaleiksi. (Alanko 2014, 5–6.)

Seksuaalisuuteen liittyvän sosiaalisen ja yksilöllisen identiteetin kehitykseen vaikuttaa merkittävästi se, miten ihmisen ympäristö seksuaalisuuteen suhtautuu ja millaisia merkityksiä se saa sekä se, onko yksilöllä elämässään itseään puhuttelevia, positiiviseksi koettuja samaistumiskohteita hänen seksuaalisuutensa suhteen (Nissinen 2011, 16). Nissinen (2011, 16–17) toteaa, että sateenkaarevan lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, ”miten hänen sukupuoliepätyyppillinen käyttäytymisensä vaikuttaa vanhempien reagointiin ja ystävä- tai kaveripiirin muodostumiseen”. Nissisen käyttämä termi ”sukupuoliepätyyppillinen käyttäytyminen” viittaa sellaiseen käyttäytymiseen, joka ei sovi heteronormatiivisiin käsityksiin siitä, miten sukupuolta ja seksuaalisuutta eletään oikein. Nähdäkseni termin käyttäminen ja lausemuoto kokonaisuudessaan ylläpitävät edellisessä alaluvussa esiin tuomaani heteronormatiivista sukupuolijärjestystä (ts. heteroseksuaalista matriisia), sillä termissä on sisäänrakennettuna dikotominen ajatus normaalista ja epänormaalista tyylistä, jolla sukupuolet käyttäytyvät, ja virkkeessä esitetyt syy-seuraussuhteet viittaavat tämän sukupuolelle epänormaalien käyttäytymistyylien paikantuvan ikään kuin yksilön viaksi, joka vaikuttaa vanhempien ja ystävien suhtautumiseen häntä kohtaan. Sateenkaarevuuden paikantumista yksilön viaksi edesauttaa ympäristön negatiivinen suhtautuminen hänen seksuaalisuuteensa ja samastumiskohteiden puuttuminen, mitkä aiheuttavat monesti yksilölle kielteisiä tunteita, syrjinnän pelkoa ja salaamisen tarvetta, kuten luvussa 2.2 esittelemäni suomalainen koulutustutkimus sateenkaari-ihmisten osalta pitkälti osoittaa. Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus eivät kuitenkaan ole missään nimessä yksilön vikoja, vaan tämä käsitys on sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetun ja uusintetun heteronormatiivisuuden tuotosta, ja siksi myös sen purkaminen on mahdollista (ks. tästä tarkemmin luvussa 4.2).

Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat monimuotoisia valtaan kytkeytyviä ilmiöitä, jotka tulevat tuotetuiksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sen sijaan, että ne olisivat olemukseltaan jotain sellaista biologian määrittelemää ja syntyperäistä, joka vain ”on”. Kuten sukupuoleen, myös seksuaalisuuteen liittyvät termit ja identifikaatiot lisääntyvät ja muuttuvat koko ajan sitä mukaa, kun ymmärrys sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta kasvaa. Tarvitsemme käsitteitä, jotta voimme ymmärtää maailmaa ja kommunikoidesamme keskenämme viitata samoihin asioihin, mutta moniulotteisina ilmiöinä sukupuolen ja seksuaalisuuden ahtaminen niiden yllä esittelemiini määrittelyihin on osittain myös ongelmallista: toisaalta se tekee näkyväksi sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä, joil-

lekin hyvin merkityksellisiä eroavaisuuksia, mutta samalla häivyttää näkyvistä niiden yksilöllisiä vivahteita ja monitasoisuutta (Nissinen 2011, 14). Termien lisääntyminen kasvattaa moninaisuuden käsittämistä, mutta olennaista on jättää tilaa myös määrittelemättömälle. Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat ihmistä läpäiseviä, kaikkia eri tavalla koskettavia asioita, jotka ansaitsevat kunnioituksen ja hyväksynnän (Kilpiä 2011, 262), minkä vuoksi niiden määrittelyn suhteen ensisijainen painoarvo tulisi olla sillä, miten ihminen itse ne kokee ja sanottaa. Siksi käytän Taavetin (2015, 21) tapaan tutkielmassani sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyviä käsitteitä aineistolähtöisesti, toisin sanoen hyödyntämällä niitä sanavalintoja ja määrittelyjä, joita haastateltavat itse niistä käyttävät.

## 4 Toimijuus ja heteronormatiivisuus: määrittelyä ja teoriaa

Tässä luvussa esittelen toimijuuden ja heteronormatiivisuuden käsitteitä, joiden valossa suomalaista koulutusinstituutiota tutkielmassani tarkastelen. Toimijuuden ja heteronormatiivisuuden ollessa laajoja, moniulotteisia konsepteja, on niitä koskeva teoria- ja tutkimuskirjallisuus monenkirjavaa ja sitä on runsaasti. Seuraavaksi erittelen valikoimani tutkimuskirjallisuuden avulla sitä, miten toimijuuden ja heteronormatiivisuuden tutkielmassani ymmärrän.

### 4.1 Toimijuus tilanteisena ilmiönä

*”Toimijuus paikannetaan monissa yhteyksissä rakenteiden, instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien järjestysten, normien, sääntöjen, odotusten ja käytäntöjen sekä tietyllä tavalla resursoidun yksilön väliseen suhteeseen.” (Ojala, Palmu & Saarinen 2009b, 14)*

Toimijuuden käsitteellä viitataan yleensä yksilön kykyyn ohjata omaa toimintaa eli tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Gordon 2005, 115). Ronkainen (2006, 531–532) kuvailee toimijuutta henkilölle mahdollisen, häneltä odotetun sekä toteutuneen toiminnan suhteeksi, johon sisältyy mahdollisuus toisin toimimiseen, valintaan ja reflektioon. Vaikka toimijuus liitetään yksilöön, on siinä kyse olennaisesti myös yhteisöllisyydestä. En käsitä toimijuutta yksilöön paikantuvaksi ominaisuudeksi, vaan ymmärrän sen tilanteissa ja vuorovaikutuksessa rakentuvaksi moniulotteiseksi ilmiöksi, johon sosiaaliset, kulttuuriset, historialliset ja materiaaliset olosuhteet olennaisesti vaikuttavat, kuten Ojala ym. (2009b, 14) tämän alaluvun aloittavassa lainauksessa osuvasti tuovat esiin (ks. myös Emirbayer & Mische 1998, 973–974). Yksilön näkemys omasta toimijuudestaan eli hänen toimijuuden tuntonsa muodostuu sen pohjalta, miten hän näkee omat päätöksenteon ja päätösten toteuttamisen mahdollisuutensa ja niiden rajoitteet näissä moniulotteisissa olosuhteissa (Gordon 2005, 114–115). Toimijuutta voisikin kuvailla yksilön, yhteisön ja olosuhteiden välisessä ristipaineessa muodostuvaksi tilanteiseksi, liikkeessä olevaksi ilmiöksi.

Siihen, miten yksilö toimijuutensa mahdollisuudet ja rajoitteet käsittää, vaikuttavat hänen yhteiskunnalliset paikantumisensa – esimerkiksi hänen sukupuolensa, seksuaalinen suuntautumisensa, etnisyytensä, kulttuurinsa ja yhteiskuntaluokkansa. Näiden perusteella yksilöille rakentuu erilaisia toimijuuden paikkoja, subjektipositioita, joiden kesken toimi-

juuden resurssit jakautuvat epätasaisesti, tarjoten joillekin ihmisille enemmän mahdollisuuksia rakentaa toimijuuttaan kuin toisille. (Ronkainen 2006, 532; Maynes 2008, 22–23; Ojala ym. 2009b, 16.) Kysymykset vallasta kietoutuvat keskeisesti toimijuuteen ja sitä muotoileviin subjektipositioihin. ”Se, mistä eri ihmisryhmiä vastuullistetaan, millaisia valinnan tai toisin toimimisen mahdollisuuksia on olemassa, liittyy materiaalsiin mahdollisuuksiin, yhteiskunnalliseen asemaan, normatiivisiin odotuksiin ja arvottamiseen”, argumentoi Ronkainen (2006, 532). Nämä materiaaliset, normatiiviset ja yhteiskunnalliset järjestykset vaikuttavat toimijuuden mahdollisuuksien ja rajoitusten lisäksi keskeisesti myös siihen, miten toimintaa kielellistetään. Esimerkiksi se, tuntuuko yksilöstä, että hänen ”täytyy” tai että hän ”saa”, ”pystyy” tai ”osaa”, kertoo hänen subjektipositioistaan ja määrittää yksilön toimijuuden tuntoa ja toimijuutta (Gordon 2005, 114–116, 118). Yksilön toimijuuteen vaikuttavat lisäksi esimerkiksi yksilön tunteet, arvot ja kiinnostuksenkohteet sekä hänen aiemmat kokemuksensa ja niiden nykyhetkeen heijastuvat merkitykset (Maynes ym. 2008, 23). Toimijuudella on siis myös ajallinen ulottuvuus: menneisyyden kategorisoinnit ja niihin asemoituminen vaikuttavat nykyhetkessä ilmenevään toimijuuteen, joka myös on erilaisilla paikantumisilla ja niiden ristiriitaisuuksilla, vaatimuksilla ja paineilla väritynyt. Nykyhetken toimijuus puolestaan muovaa sitä, miten yksilö suhteuttaa itsensä mahdollisiin tulevaisuudennäkymiin. (Emirbayer & Mische 1998, 972–974.)

Yhteiskunta- ja sosiaalitieteissä toimijuuden osalta kiinnostus on kohdistunut pitkälti siihen, missä määrin yksilön toimijuus on rakenteiden sanelemien pakkojen muovaamaa ja missä määrin hänellä on vapaus valita toisin. Toimijuutta on tarkasteltu paljon analysoimalla sitä, miten yhteiskunnalliset rakenteet sekä yksilöiden väliset erot ja toistuvat eriarvoisuuden kokemukset rajoittavat ja toisaalta mahdollistavat toimijuutta. (Gordon 2005, 114; Ojala ym. 2009b, 14; Emirbayer & Mische 1998, 964.) Tämä asetelma toistuu myös tässä tutkimuksessa, jossa tarkastelen sateenkaari-ihmisten toimijuuden rakentumista koulutuksessa. Ojala ym. (2009b, 15–16) ovat hahmotelleet toimijuuden tutkimuksen jaottelua kolmeen toisiinsa kietoutuvaan tasoon: Makrotasolla voidaan tarkastella esimerkiksi laajempaa kulttuurista asenneilmastoa, sen diskursiivisia rakenteita ja niiden tuottamia toimijuuden reunaehtoja. Instituutioista ja yhteisöistä koostuvalla mesotasolla toimijuutta voidaan tutkia institutionaalisia käytäntöjä, diskursiivisia valtajärjestelmiä ja yhteisöjen sisäisiä dynamiikkoja analysoimalla, kun taas mikrotasolla katse kohdistetaan yk-



silöihin ja siihen, miten he itse määrittelevät toimijuuttaan. Tutkielmani paikantuu toimijuuden tutkimuksen meso- ja mikrotasoille, sillä keskiössä ovat sateenkaari-ihmisten omat kertomukset heidän toimijuudestaan koulutuksessa, minkä kautta rakentuu kuva laajemmin koulutusinstituutiota läpäisevistä käytännöistä ja sisäisistä dynamiikoista. Toisaalta koulutusinstituutio uusintaa ja tulee uusinnetuksi yhteiskunnan makrotasolla yhteiskunnan diskursseissa ja asenneilmapiirissä, joten tutkielmani ulottuu osittain myös sinne.

Nykyajan uusliberalistisessa eetoksessa, joka myös koulutuksen piirissä vahvasti näkyy (ks. esim. Lempiäinen 2009), yksilön vastuuta korostetaan, jolloin toimijuuden rajoitteet tulevat usein paikannetuiksi yksilön kapasiteetteihin sen sijaan, että huomio kohdistettaisiin yksilöä ympäröiviin rakenteellisiin olosuhteisiin (Gordon 2005, 116–117). Toimijuuden ongelmat määrittyvät helposti yksilön ”vioiksi”, vaikka monesti olisi aiheellista tarkastella pikemminkin sitä, miten ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta toimijuuden rakentamiseen vaikuttaa. Butler (1990/2006, xxv, 198–199) onkin feministisissä teoretisoinneissaan ansiokkaasti pohtinut, onko teon takana tekijää oikeastaan ollenkaan, vai onko toimijuudessa sittenkin kyse ainoastaan toiston kautta muodostuvasta performatiivisuudesta, joka ei perustu mihinkään ruumiilliseen tai materiaaliseen olemukseen. Tällöin esimerkiksi sukupuoli ja siihen kytkeytyvät valtasuhteet ovat toistojen myötä syntyvää performanssia, joka ei ole palautettavissa yksilön biologiseen sukupuoleen vaan siihen, millainen subjektipositio yksilölle on erinäisten toistuvien, tilanteisiin, aikaan ja tilaan kytkeytyvien, sukupuoliaktien kautta rakentunut ja mitä rajoitteita ja mahdollisuuksia tämä subjektipositio toimijuudelle asettaa (ks. luku 3.1). Butlerin näkemys toimijuudesta siis korostaa sen rajallisuutta ja riippuvuutta valtasuhteista (Gordon 2005, 117). Se painottaa sitä, miten toistojen kautta opimme liittämään tiettyjä tulkintoja tiettyihin asioihin ja toimimaan tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla. Toimijuuden ollessa toistojen kautta muotoutuvaa ja opittua, sisältyy siihen myös mahdollisuus toistaa ja toimia toisin.

Toimijuuden tutkimuksessa kiinnostava kysymys on se, käsitetäänkö toimijuus vain joskin näkyväksi ja sanallistetuksi, vai tulkitaanko myös esimerkiksi hiljaisuus ja paikalleen pysähtyneisyys toimijuudeksi. Gordon (2005, 126) argumentoi, että hiljaisuuden ja pysähtyneisyyden voidaan tulkita tarjoavan mahdollisuuden aktiiviselle mielen toiminnalle, joka nähdäkseni on toimijuuden kannalta keskeistä, sillä yksilö tekee toimijuuttaan koskevat päätökset ja valinnat omassa mielessään ennen niiden ulkoisesti havaittavaa,

toiminnan ja kommunikaation keinoin tapahtuvaa toteuttamista. Emme kuitenkaan voi päästä yksilön pään sisään tarkkailemaan näitä ajattelu-, valinta- ja päätöksentekoprosesseja, minkä vuoksi toimijuuden tutkiminen on mahdollista vasta silloin, kun siitä on ulkoisesti havaittavia merkkejä. Gordon (2005, 126) esittää, että toimijuuden tulkinta ulkoisten merkkien puuttuessa paikantuu tulkitsijaan, joka omien, kenties piilossa olevien ja kyseenalaistamattomien, käsitystensä kautta tekee tulkintoja, tai ulkoisten merkkien puuttuessa nähdäkseen pikemminkin arvailuja, näkemästään. Toisaalta toimijuuden tarkasteleminen ulkoisten merkkien ja kommunikaation perusteella ei myöskään ole aukotonta, sillä silloinkaan emme voi irrottaa itseämme omista tulkitsemiseen vaikuttavista käsityksistämme. Näiden, esimerkiksi edellä mainittujen sukupuoleen liittyvien, käsitysten tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, jotta niiden vaikutusta omiin tulkintoihin voi tunnistaa ja arvioida, ja sitä kautta tarvittaessa myös muuttaa.

## **4.2 Heteronormatiivisuus – ajan henki?**

Heteronormatiivisuus on vahvasti sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja toimijuuteen kytkeytyvä valtarakenne. Heteronormatiivisuuden käsite on tavallaan anonyymi ja alkuperätön (Rossi 2015, 16), vaikka siihen keskeisesti liittyviä teoretisointeja onkin laadittu nimekkäiden feministi- ja queer-tutkijoiden, kuten Judith Butlerin (1990/2006) ja Eve Kosofsky Sedgwickin (1990/2008), toimesta. Heteronormatiivisuus-termin yhtenä varhaisimmista käyttäjistä pidetään queer-tutkija Michael Warneria (1993, xi), joka toimittamansa teoksen johdannossa luonnehti vallitsevaa ”heteronormatiivista ymmärrystä yhteiskunnasta”. Heteronormatiivisuudessa on kyse siitä, että heteroseksuaalinen feminiinisyys ja heteroseksuaalinen maskuliinisuus ymmärretään ainoina, luonnollisina ja itsestään selvinä sukupuolen ja seksuaalisuuden kategorioina, minkä myötä ne määrittyvät myös oikeiksi, normaaleiksi ja paremmiksi kuin muu seksuaalisuuden ja sukupuolen kirjo (Lehtonen 2003, 13; Rossi 2015, 15). Warnerin (1993) kuvailemassa heteronormatiivisessa yhteiskunnassa heteroseksuaalisuus oletetaan ja oikeutetaan tarkoituksenmukaiseksi järjestykseksi, joka on niin syvällä yhteiskunnan instituutioissa ja normeissa, että meidän on haastavaa hahmottaa siihen liittyvää institutionaalista ja normalisoivaa valtaa ja sitä, että asiat voisivat olla myös toisin.

Nähdäkseni heteronormatiivisuuden itsestäänselvyys tiivistyy hyvin esimerkiksi silloin, kun puhutaan ”vastakkaisesta sukupuolesta”. Se on yhteiskunnassamme kieleen vakiintunut ilmaisu, jota käytetään sekä arkipuheessa että virallisissa instansseissa, kuten lainsäädännössä – esimerkiksi Suomen translaissa (563/2002) käytetään kyseistä käsitettä. Puhe vastakkaisista sukupuolista havainnollistaa sitä kaksijakoista sukupuolen dynamiikkaa, joka heteronormatiivisesti otetaan annettuna ja luonnollisena. Translain myötä lakiinkin on tämä dynamiikka kirjattu – sukupuolesta toiseen voi siirtyä, mutta sukupuolten välillä ei voi olla, mikä myös intersukupuolisille tarkoittaa vauvaiässä asettamista jompaankumpaan juridiseen sukupuoleen. Välillä olemisen näennäistä mahdottomuutta kuvaa myös se, että intersukupuolisille on aiemmin saatettu antaa leikkaushoitoa jo varhaisessa iässä huolimatta yksilön oman sukupuoli-identiteetin kehittymättömyydestä, minkä on sittemmin alettu ymmärtää loukkaavan ihmisoikeuksia (Nissinen 2011, 14; Terhi 2011; Saure 2019, 41). Sukupuolten vastakkaisuudesta puhuminen rakentaa käsitystä myös siitä, että kaksi normatiivista sukupuolta, heteroseksuaalinen cismies ja cisnainen, olisivat olemukseltaan hyvin erilaisia, toistensa vastakohtia. Tämä taas tuottaa ajatusta siitä, että näiden ”vastakkaisten” sukupuolten on erilaisuutensa vuoksi hankalaa ymmärtää toisiaan (Moring 2019, 28–29) huolimatta siitä, että heidän heteronormatiivisuuden hengessä itsestään selvästi oletetaan olevan romanttisessa, seksuaalisessa ja pariutumismielessä kiinnostuneita toisistaan, mikä johtaa myös ymmärrykseen homoseksuaalisuudesta heteroseksuaalisuuden vastakohtana. Seksuaalisuutta ja sukupuolta tehdäänkin ymmärrettäväksi usein nimenomaan vastakkainasettelujen kautta. Niihin liittyvät oletukset, odotukset ja käsitykset saattaisivat olla erilaisia, mikäli puhuisimme vastakkaisuuden sijaan vaikkapa rinnakkaisista sukupuolista. Se voisi rakentaa käsitystä laajemmasta sukupuolen kentästä, jossa sukupuolia on rinnakkain useampia kuin kaksi.

Heteronormatiivisuudessa heteroseksuaaliset, feminiinisesti ja maskuliinisesti oikeanlaiset sukupuolet asettuvat siis toistensa vastakohdiksi, mutta myös hierarkkiseksi suhteessa toisiinsa: maskuliinisuus arvotetaan feminiinisyyden yli, Butler (1990/2006) argumentoi. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten poikalapsia kasvatetaan miehiksi periaatteella, jonka voisi tiivistää ilmaisuun ”älä ole nainen”, minkä puitteissa poikia ohjataan mm. olla pukeutumatta mekkoon, olla itkemättä ja olla harrastamatta tyttömäisinä nähtyjä lajeja kuten balettia tai taitoluistelua – ”älä ole neiti, vaan ole kova jätkä” (ks. Pylvänäinen 2019, 99). Samalla ”pojat on poikia” -asenteen ylläpitäminen oikeuttaa poikia ja miehiä saavuttamaan saman tuloksen vähemmällä panostuksella tyttöihin ja naisiin verrattuna, mikä

puolestaan lisää sukupuolten välisiä eroja mm. oppimistuloksissa, mistä on julkisessa keskustelussa oltu huolissaan jo pitkään (Moring 2019, 20–21). Asetelma työelämässä on toinen, sillä siellä sukupuolten välisestä hierarkiasta kielivät mm. se, että tehdystä tasa-arvotyöstä huolimatta yhteiskuntamme rakenteet suosivat työmarkkinoilla valkoisia cis-sukupuolisia heteromiehiä, joko miesten ja naisten töihin on edelleen selkeä, ja miesten palkka on edelleen naisten palkkaa suurempi (ks. esim. Pettersson 2019). Toisaalta Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mukaan suurin osa syrjäytyneistä nuorista, asunnottomista ja vangeista on miehiä, ja miehet myös kuolevat naisia useammin tapaturmiin, alkoholiin ja itsemurhiin. Vaikuttaisi siis siltä, että vaikka naisten asema on historiallisesti tarkasteltuna ollut miesten asemaa heikompi (ks. Butler 1990/2006), kaikki sukupuolet kärsivät jollain tapaa heteronormatiivisuuden vaikutuksista.

Heteronormatiivisuuden perustana on heteroseksuaalisuus, joka heteronormatiivisuudessa oletetaan kaikkia ihmisiä koskevaksi normiksi (Tuovinen ym. 2011, 311; ks. luku 3). Feministisessä tutkimusperinteessä on teoretisoitu heteroseksuaalisuuden olevan eräänlainen ääneen lausumaton yhteiskuntasopimus, joka sisältyy yhteiskunnassa elämiin (Wittig 1992, 33–45; de Lauretis 1986, 13). Tämän heteroseksuaalisen sopimuksen olemassaolon voi huomata tarkkailemalla inhimillistä toimintaa ja siinä käytettyä kieltä, jonka myötä ihmisten ajattelu, käyttäytyminen ja heidän välinen vuorovaikutuksensa tulevat tuotetuiksi (ks. Wittig 1992, 34, 39–40). Koulutuksen ja vallan tutkija Kristiina Bruhnila (2016, 392) on kuvaillut uusliberalistisen hallinnan tunkeutumista kaikille elämän osa-alueille argumentoimalla, että niin kauan kuin sen inhimilliseen toimintaan sisältyvät seuraukset säilyvät koskemattomana, se toimii salakavalasti ja huomaamatta saaden ihmiset alistumaan sille ilman voimakeinoja. Tuon tämän näkemyksen esiin tässä siksi, että se sopisi mielestäni yhtä hyvin kuvaamaan sitä, miten heteroseksuaalisen sopimuksen myötä rakentuva heteronormatiivisuus yhteiskunnassa toimii – sen määrittämiin sääntöihin ja normeihin asetetaan monesti ikään kuin automaattisesti ja tiedostamatta. Heteronormatiivisuuden voimakeinot tulevat näkyviin vasta silloin, kun sitä vastaan toimitaan: mikäli yksilö ei toimi kuten häneltä heteronormatiivisten tapojen ja normien valossa odotetaan, leimautuu hän helposti oudoksuttavaksi ”hylkiöksi” (Lehtonen 2003, 30; Wittig 1992, 40).

Heteronormatiivisuuden seurauksena yksilön sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö on sateenkaari-ihmisille erilainen kuin cissukupuolisille heteroille. Sateenkaari-ihmiset kokevat jatkuvasti tulevansa sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa takia syrjityiksi yhteiskunnan järjestelmissä (ks. luku 2.2), joihin kaksijakoinen sukupuolikäsitys ja heteroseksuaalisuus ovat sisäänrakennettuina, eivätkä cissukupuoliset heterot välttämättä huomaa näiden syrjivien rakenteiden olemassaoloa, koska ne eivät ole ristiriidassa heidän seksuaalisuutensa ja sukupuolensa kanssa. Warner (1993, xiii) esittää, että jokainen sateenkaari-ihmiseksi itsensä tunnistava tietää, että hänen identifioitumisensa ”on yhteydessä sukupuoleen, perheeseen, käsityksiin yksilön vapaudesta, valtioon, julkiseen puheeseen, kulutukseen ja haluun, ympäristöön ja kulttuuriin, kypsymiseen, lisääntymispolitiikkaan, rodullisiin ja kansallisiin kuvitelmiin, luokkaidentiteettiin, totuuteen ja luottamukseen, sensurointiin, intiimielämään ja sosiaaliseen ilmaisuun, pelkoon ja väkivaltaan, terveydenhuoltoon sekä voimakkaisiin kulttuurisiin, ruumiillisuuteen liittyviin normeihin”. Siksi heteronormatiivisuuden tarkasteleminen juuri sateenkaari-ihmisten näkökulmasta edesauttaa sen toimintamekanismien ja niiden vaikutusten paljastumista.

Heteronormatiivisuuden keinojen tunnistamiseksi ja ymmärtämiseksi täytyy huomioida siihen, miten käsitykset normaalista ja epänormaalista syntyvät ja millainen niiden välinen dynamiikka on. Jotta jokin asia voidaan tulkita normaaliksi, on jokin toinen asia nähtävä epänormaalina – toiseuden, eli epänormaalin, tuottaminen ulkopuoliseksi on keskeistä normaaliuden itsensä tunnistamisessa (Britzman 2012, 295). Ensimmäisyyden ja toiseuden, toisin sanoen keskuksen ja marginaalin, tuottamisen osalta keskeinen kysymys on se, kenellä on mahdollisuus osallistua kamppailuun näihin luokitteluihin liittyvistä merkityksistä. Käsitykset normaaliudesta kytkeytyvät siis olennaisesti valtaan ja siihen, keillä sitä on, jolloin vähemmistöryhmät ovat valtaväestöä heikommassa asemassa, koska heidän äänelleen annetaan vähemmän painoa. Keskus ja marginaali määrittyvät siis pitkälti keskuksesta käsin. (Jokinen ym. 2004, 11.) Kun heteronormatiivisuudessa heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja feminiinisyys määrittyvät normaaleiksi, kaikki niiden ulkopuolelle jäävät sukupuolen ja seksuaalisuuden määrittelyt tulevat tämän vallalla olevan käsityksen myötä luokitelluiksi epänormaaleiksi.

Asioiden jakaminen normaaleihin ja epänormaaleihin on valtaan kietoutuva kategorisoinnin keino, työkalu, jota ihminen käyttää maailman ymmärrettäväksi tekemiseen ja toisten ihmisten kanssa toimimiseen. Erilaisten luokittelujärjestelmien olemassaolo ja asioiden

asettaminen kategorioihin on ihmiselle välttämättömyys, jonka avulla suhtaudumme itseemme ja muihin sekä koordinoimme toimintaamme, mutta samalla luokittelut luovat odotuksia yksilöiden ja ilmiöiden ominaisuuksista ja käyttäytymisestä, mikä saattaa olla myös kahlitsevaa ja ylläpitää eriarvoisuutta (Juhila 2004, 21–24). Se, miten asioita tulkitsemme ja luokittelemme, on opittua, kuten olen jo aiemmin tutkielmassani tuonut esiin (ks. luku 3). Tämä oppiminen tapahtuu sosiaalisesti performatiivisesti esimerkiksi kasvatuksen, koulutuksen ja kulttuurin kautta: opimme tulkitsemaan merkityksiä yhdessä muiden kanssa ja toistojen kautta tunnustamaan, osin tiedostamattakin, tietyt käytännöt ja ajatusmallit normaaleiksi ja toiset epänormaaleiksi (Britzman 2012, 296; Lehtonen 2003, 23–24; Jokinen ym. 2004, 10–11), mistä aiemmin esittelemäni heteronormatiivisen sukupuolikäsityksen muodostuminen on havainnollistava esimerkki (ks. luku 3.1).

#### **4.2.1 Heteronormatiivisuus koulutuksessa**

Koska heteronormatiivisuus on performatiivisuuteen perustuva, opittu järjestys, on sitä mahdollista oppia myös toisin. Spivakin (1992) mukaan normaaliuteen liittyviä luokitteluja voi poisoppia ja muuttaa. Jotta tämä voi olla mahdollista, täytyy analyyttinen katse kohdistaa yhteiskunnan instituutioihin ja pohtia, miten niiden institutionaaliset rakenteet voivat määritellä niin tietynlaisen tyylin olla, elää ja toimia (mt. 781; Jokinen ym. 2004, 10–11). Yhteiskunnan instituutioista etenkin koulutuksella on merkittävä rooli siinä, mitä informaatiota, käytäntöjä, arvoja ja normeja siirrämme eteenpäin seuraaville sukupolville. Koulutustutkija Deborah Britzmanin (2012, 292–293) mukaan koulutuksessa oletetaan samuutta sekä korostetaan ”siistejä” narratiiveja elämän normaaliudesta, tarvetta läpinäkyvään totuuteen ja vakaaseen identiteettiin sekä ristiriidatonta pedagogiikkaa, ja hän toteaa, että normaalius on pedagogiikan historiallinen ilmiö ja sen tuote. Hall (1999, 23) on argumentoinut, ettei nykypäivän postmodernissa maailmassa yksilön identiteetti rakennu pysyvän, eheän ”minän” ympärille, vaan identiteettimme koostuu moninaisista, muuttuvista ja ristiriitaisistakin identiteeteistä ja identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti riippuen niistä erilaisista samaistumispienistä tavoista, joilla ihmisiä tuodaan esille ja puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä ja yhteiskunnassa. Tämän identiteetin dialogista ja alati liikkeessä olevaa syntymisprosessia painottavan argumentin valossa näyttäisi aiheelliselta, että koulutuksessa luovuttaisiin ”kohtuuttoman

normaaliuden” käsityksestä, joksi Britzman (2012, 297) kuvaa niitä olemisen reunaehtoja, jotka koulutuksessa tulevat tuotetuksi, kun pedagogiikassa on lähtökohtana ristiriidaton samuuden ajatus ja pyrkimys vakaaseen identiteettiin. Kohtuuttoman normaaliuden hengessä erilaisuus asettuu toiseutta edustavaksi ilmiöksi, erityistapaukseksi, joka nähdään poikkeavana ja hillittävänä asiana vastoin arkipäivää olevaa normaaliutta. Britzman (2012, 304) argumentoi heteronormatiivisuuden olevan yksi kohtuuttoman normaaliuden ilmentymistä.

Heteronormatiivisuuden haastamiseksi pelkkä marginaaliryhmien äänen tuominen opetukseen, monipuolisemman tiedon jakaminen tai asennemuutokseen tähtäävien tekniikoiden opettaminen ei Britzmanin (2012, 297) mukaan riitä. Kouluinstituutio pyrkii olemaan suvaitsevainen ja antihomofobinen, mutta ”pyrkimyksissään inklusiivisuuteen tulee tuotaneeksi juuri ne ulossulkemiset, joita se yrittää purkaa” (mt.), mikäli sateenkaarevuuteen liittyvät teemat näyttäytyvät opetuksessa ikään kuin lisäosana, heteronormatiivisuuteen suhteutuvana erityistapauksena, jota käsitellään opetuksessa ohimennen (ks. myös Honkasalo 2013). Jos esimerkiksi yhdelle oppitunnille kutsutaan sateenkaari-ihminen kertomaan seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta, saattaa se inklusion toteutumisen sijaan korostaa erilaisuutta ja herättää kysymyksiä mm. siitä, kuinka erilaisia nämä erilaiset voivat olla ja silti tulla tunnistetuksi samanlaisiksi muiden kanssa (ks. myös Davies 1993, 21) tai siitä, miten erilaisuus voi ylipäänsä olla erilaista – erilaisuutta mistä? Samalla tulee korostuneeksi asetelma, jossa heteronormatiivisuuden määrittämät normaalit, eli cissukupuoliset heterot, ovat suvaitsevaisia ja toiset, eli sateenkaari-ihmiset, suvaittuja. (Britzman 2012, 298.)

Jotta heteronormatiivisuutta voitaisiin pedagogiikassa purkaa, täytyisi koulutuksessa vallitsevia normaaliuden käsityksiä muuttaa. Keinoksi tähän on esitetty queer-teorian tuomista pedagogiikkaan (Naskali 2010, 287; Britzman 2012). Queer-teoria asettaa kyseenalaiseksi normaaliuden tuottamisen tavat tuoden esiin kohtuuttoman normaaliuden vaatimusta synnyttävät rakenteet sekä sen, kuinka jokapäiväisiä ja tavallisia sen myötä poikkeavina (ts. queer) nähdyt käytännöt, ruumiit ja identifikaatiot ovat. Keskeistä siinä on vallitsevien diskurssien ja representaatioiden, esimerkiksi sukupuolikäsitysten, tarkastelu, kyseenalaistaminen ja dekonstruointi uudella, epätotutulla tavalla: siten, että pyritään näkemään representaatioiden ja normaaliuskäsitysten sisältämät hierarkiat ja niiden

tuottama toiseus. Näin queer-teoria pyrkii häiritsemään, tekemään tyhjäksi ja järjestelemään uudelleen yhteiskunnan binäärisiä kategorijärjestelmiä, normeja ja käytäntöjä. (Britzman 2012, 294; ks. myös Sorainen 2013, 26.) Pedagogiikan ja queer-teorian kohdatessa tarjoutuisi pedagogiikalle mahdollisuus kyseenalaistaa sen näennäinen suoraviivaisuus, itsestäänselvyydet ja kohtuuttomaan normaaliuteen pyrkivät lähtökohdat, jolloin koulutusta voitaisiin muotoilla uudelleen siten, että se tunnustaisi ristiriitaisuuden, jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden luonnolliseksi osaksi pedagogiikkaa ja ihmisyyttä (Britzman 2012, 295–297).

Käytännössä tämä muutos vaatisi tunteiden ja tiedonsiirron dialogisuutta pedagogiikassa – opetuksen on ikään kuin mentävä tunteisiin, jotta heteronormatiivisia asetelmia voidaan purkaa (Britzman 2012, 299; Naskali 2010, 286). Queer-pedagogiikassa pyritään tarkastelemaan yhdessä toisten kanssa niitä kriteerejä, joista minus ja identiteetti koostuvat ja jotka siten tekevät toiset ymmärrettäviksi tai käsittämättömiksi (Britzman 2012, 304). Heteronormatiivisuuden synnyttämät arkipäiväiset normaaliuskäsitukset ja niiden sanelemat kriteerit liittyen esimerkiksi sukupuoleen ja seksuaalisuuteen nähdään usein niin itsestään selvinä, että niiden ajatteleminen ja tarkastelu ns. heteronormatiivisen laatikon ulkopuolelta voi olla epämukavaa, pelottavaa ja hämmentävääkin, kun aiemmin ilmeisiltä tuntuneet ehdot tulevat horjutetuiksi. ”Uuden oppiminen on kipeää ja vaikeaa, kun asia läpäisee kulttuurin, identiteetin ja lähisuhteet”, on feministisen koulu- ja kasvatustutkimuksen uranuurtaja Elina Lahelma osuvasti todennut (Hautamäki 2019, 31). Tästä haastavuudesta ja epämukavuudesta huolimatta heteronormatiivisuuden toiseutta tuottavan ja vääristyneen luonteen ymmärtäminen koulutuksessa mahdollistaisi normaaliuskäsitysten uudelleen muotoilun kautta ihmisille laajemmat olemisen, elämisen ja toimijuuden reunaehdot. Suomalaisessa koulutuksessa vaikutetaan olevan menossa tähän suuntaan, sillä kuten luvussa 2.1 toin esiin, on Opetushallitus (2019) vuonna 2021 käyttöön otettavissa lukion opetussuunnitelman perusteissa tunnistanut sukupuolten tasa-arvon edistämisen ja sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden ymmärtämisen lukiokoulutuksen tavoitteiksi. Moring (2019, 25) kommentoi myös THL:n kouluterveyskyselyn vuonna 2017 saaneen palautetta siitä, että sukupuolen osalta kyselyssä tarjottiin vaihtoehtoja ainoastaan kaksi, ja kertoo ainakin yhdestä luokasta, joka kieltäytyi vastaamasta kyselyyn tämän takia. Ehkä uskaltaa siis toivoa, että suomalainen koulutusinstituutio on matkalla seksuaalisuuden ja sukupuolen osalta kohti uudenlaista, tietoisempaa koulutuksen arkea (ks. myös Tanhua ym. 2015).



## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani taustalla on käsitys sosiaalisesta todellisuudestamme kollektiivisesti tuotetuna, sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen kautta rakentuvana konstruktiona. Tästä näkökulmasta käsin tutkimuksessa aidon ja absoluuttisen todellisuuden tavoittaminen on mahdotonta, koska tarkastelemme ja tulkitsemme elämää ja maailmaa aina subjektiivisesti omien yhteiskunnallisten paikantumistemme, kulttuurimme, arvojemme ja käsitystemme luomien linssien läpi, joiden kautta siivittyneistä tulkinnoista muovaamme totuudeksi ja tiedoksi käsitettyjä asioita intersubjektiivisesti ja dialogisesti toistemme kanssa. Tutkijana minua kiehtoo näiden tulkintojen ja merkityksenantojen asettaminen suurenuslasin alle.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat sateenkaari-ihmisten koulutuskertomukset, joiden pohjalta analysoin suomalaisen koulutusinstituution heteronormatiivisuutta ja sen vaikutuksia sateenkaari-ihmisten koulutukselliseen toimijuuteen. Tutkimuskysymyksetni ovat seuraavat:

1. Miten heteronormatiivisuus näkyy suomalaisessa koulutuksessa?
2. Millaisena toimijuuden säätelijänä ja mahdollistajana heteronormatiivisuus sateenkaari-ihmisten koulutuskertomuksissa näyttäytyy?

Pyrin tavoittamaan sateenkaari-ihmisten koulutuskertomuksia fokuoituneen elämäkerrallisen haastattelun kautta. Analysoin haastatteluaineistoa laadullisesti, narratiivista lähestymistapaa soveltaen. Tutkimuksessani keskeisiä käsitteitä ovat koulutus, sukupuoli, seksuaalisuus, toimijuus ja heteronormatiivisuus, joiden teoreettista taustaa olen käsitellyt luvuissa 2, 3 ja 4. Tarkoitukseni ei ole tutkielmassani vertailla sateenkaari-ihmisiä keskenään, vaan Taavetin (2015, 21) tavoin painottaa heidän kertomustensa moninaisuutta ja liikkuvuutta sekä sitä, että heteronormatiivisuus vaikuttaa merkittävästi sateenkaari-ihmisten toimijuuteen koulutuksessa. Tutkielmani liittyy osaltaan siihen akateemiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, joka pyrkii heteronormatiivisten rakenteiden tunnistamiseen ja purkamiseen.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Lähestyn koulutuksen heteronormatiivisuutta ja sateenkaari-ihmisten koulutuksen kontekstissa rakentuvaa toimijuutta laadullisesta tutkimusperinteestä käsin, feministisiin lähtökohtiin nojaten. Tutkielmassani tämä lähestymistapa tarkoittaa sitä, että ymmärrän aineistoni ja analyysini sisältöjen, teemojen ja aiheiden olevan tutkijan, informanttien ja tutkimuskirjallisuuden välisessä dialogissa tuotettuja sekä kietoutuvan yhteen laajempien kulttuuristen, yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden kanssa, yhtäältä niitä kuvaten ja toisaalta niitä samalla tuottaen (ks. Uotinen 2008, 142–143; Lehtonen 2003, 44). Tunustan myös feministiselle tutkimukselle tyypillisesti tiedon luonteen, sen tuottamisen ja tietäjän paikantuneisuuden suhteessa näihin rakenteisiin, sillä käsitän tämän paikantuneisuuden huomioon ottamisen olevan ensiarvoisen tärkeää yhteiskunnan hallitsevien normien ja ihanteiden vaikutusten näkyväksi tekemisessä ja kyseenalaistamisessa, mikä usein on feministisen tutkimuksen tavoite (Liljeström 2004, 11; Ikävalko & Kurki 2014, 224–227). Tutkielmani tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan kertoa siitä, mikä on sosiaalisesti ja kulttuurisesti mahdollista – ”olennaista on tiettyjen kokemusten ja kertomusten mielenkiintoisuus suhteessa aiemman tutkimuksen oletuksiin”, kuten Oinas (2004, 216–217) laadullisen feministisen tutkimuksen kriteeriksi ehdottaa. Seuraavaksi esittelen sitä, miten olen tuottanut tutkielmani aineiston ja kuinka sitä analysoin.

### 6.1 Fokusoitunut elämäkerrallinen haastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä

Olen tuottanut tutkimusaineistoni koulutukseen fokusoituneiden elämäkerrallisten haastattelujen kautta. Elämäkerrallisella haastattelulla viitataan narratiiviseen haastatteluun, jonka tavoitteena on tuottaa kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Maynes ym. 2008, 71–76). Valitsin tämän aineiston tuottamisen tavan siksi, koska sateenkaari-ihmisten koulutuskertomusten avulla on nähdäkseni mahdollista päästä käsiksi siihen, kuinka heteronormatiivisuus suomalaisessa koulutusinstituutiossa näkyy ja miten se vaikuttaa sateenkaari-ihmisten koulutuksessa rakentuvaan toimijuuteen. Halusin tuottaa aineiston nimenomaan haastatteluilla, sillä käsitän niiden tarjoavan sekä haastattelijalle että haastateltavalle monipuolisen vuorovaikutustilanteen, jonka keskiössä on molempia osapuol-

lia kiinnostava teema. Lisäksi haastattelussa on molemmilla mahdollisuus myös täydentää, toistaa, korjata ja tarkentaa sekä omia että toisen esittämiä kysymyksiä ja vastauksia (ks. myös Lehtonen 2003, 43). Esimerkiksi lomakkeella toteutetussa kyselytutkimuksessa tai kirjoitettujen kertomusten keruussa ei tällaista mahdollisuutta ole. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti valitsin tutkielmani haastateltavat tarkoituksenmukaisesti (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 155), etsien haastateltavakseni sellaisia sateenkaari-ihmisiä, jotka olivat halukkaita puhumaan koulutuskokemuksistaan. Otin yhteyttä Helsinki Pride -yhteisöön (ent. HeSeta ry), ja he auttoivat minua löytämään haastateltavia jakamalla haastattelukutsuni (liite 1) marraskuussa 2018 heidän sosiaalisen median tileillään Facebookissa ja Instagramissa. Haastateltavakseni tarjoutui 11 ihmistä, joista kaksi ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseeni muiden kuin Helsinki Pride -yhteisön kanavien kautta. Nämä kaksi olivat minulle entuudestaan tuttuja henkilöitä, jotka tutkielmastani kuullessaan tarjoutuivat haastateltavikseni.

Haastatteluja varten kehittämäni haastattelurungon (liite 2) rakensin sateenkaarevuuden ja toimijuuden käsitteiden ympärille. Pohdin, millaisilla kysymyksillä saisin mahdollisimman moniulotteisen näkökulman sateenkaari-ihmisten koulutukselliseen toimijuuteen, ja päädyin jakamaan haastattelun viiteen osioon. Ensimmäinen keskittyy haastateltavan taustatietoihin, joiden osalta pyysin haastateltavia määrittelemään Taavetin (2015, 160) kyselyn avulla oman sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa. Toisessa osiossa pyrin kartoittamaan sukupuolta ja seksuaalisuutta koulutuksessa mm. opettajien ja opiskelutovereiden suhtautumisen, virallisen koulun opetuksen sekä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvien mieleen jääneiden tilanteiden osalta. Seuraavaksi pyysin haastateltavia kertomaan omista ajatuksistaan liittyen heidän sukupuolensa ja/tai seksuaalisuutensa moninaisuuden ja koulutuksen suhteeseen. Tämän jälkeen hyödynsin Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 212) esittelemää kirjametaforaa keinona jäsentää haastateltavan koulutuspolkua ja sitä kautta herätellä lisää ajatuksia aiheen tiimoilta. Haastattelun päätteeksi pyysin haastateltavia pohtimaan, mitä he haluaisivat koulutuksessa muuttaa ja mistä siellä pitäisi kertoa kaikille sekä kysyin, onko haastateltavalla haastattelun lopuksi vielä jotain lisättävää.

Haastattelin toista entuudestaan minulle tuttua ja haastateltavakseni tarjoutunutta henkilöä ensimmäisenä, mikä loi oivan tilaisuuden haastattelurungon toimivuuden testaamiselle ja vähensi myös omaa jännittyneisyyttäni haastattelijan asemassa. Pilottihaastattelun

jälkeen tein muutamia pieniä muutoksia haastattelurunkoon saamani palautteen ja omien havaintojeni perusteella: poistin yhden päällekkäiseksi osoittautuneen tarkentavan kysymyksen ja lisäsin taustatietoja käsittelevään osioon kysymyksen siitä, missä ja milloin haastateltava on koulunsa käynyt. Ensimmäisen haastattelun jälkeen lähetin myös Setalle sähköpostia, jossa kysyin, olisiko heillä mielessä jotain, mitä he haluaisivat sateenkaari-ihmisten koulutuskokemuksiin liittyen tietää. Seta oli kiinnostunut siitä, miten ja missä oppiaineissa sateenkaaritematiikkaa on koulutuksessa käsitelty. Lisäsin haastattelurunkoon yhden tätä aihetta käsittelevän kysymyksen, mikä osoittautui analyysini edetessä järkeväksi ja tarpeelliseksi valinnaksi, jonka myötä uskon saaneeni monipuolisempia kertomuksia liittyen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden läsnäoloon opetuksessa. Setan kanssa en ole ollut yhteydessä tutkielmani tiimoilta tätä yhtä sähköpostiviestiä enempää, eikä sillä ole tutkimuksessani tämän suurempaa ohjauksellista roolia.

Haastattelin tutkielmaani varten lopulta viittä sateenkaari-ihmistä, joista kaksi olivat minulle entuudestaan tuttuja ja loput kolme tapasin ensi kertaa. Haastattelut suoritettiin joulukuussa 2018 erikseen varaamissani yliopiston tiloissa, joissa oli hiljaista ja rauhallista ja joissa olimme haastateltavan kanssa kahdestaan. Haastattelujen alussa kävimme läpi aineiston käyttöön ja säilytykseen liittyvät seikat, eli kerroin haastateltaville, että haastattelut nauhoitetaan, haastatteluaineisto kokonaisuudessaan on tarkoitettu ainoastaan minulle tutkielmaani varten käytettäväksi ja litteroidessani anonymisoin aineiston niin, ettei siitä voi haastateltavia tunnistaa. Haastatteluiden kesto vaihteli 30 minuutista noin 40 minuuttiin, ja litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi 32 sivua (riviväli 1, fonttikoko 11). Viiden haastattelun jälkeen olin yllättynyt ja tyytyväinen aineistoni rikkauteen ja tulkitsin aineistoni alkavan kylläännyä, joten en kokenut tutkielmani kannalta hyödylliseksi tehdä enempää haastatteluja, vaikka halukkaita haastateltaviksi olisi ollutkin. Tutkielmani viisi haastateltavaa valikoituivat sen perusteella, kenen kanssa haastattelut olivat aikataulullisesti helpointa järjestää. Haastateltavien valintaan vaikutti myös heidän ikänsä, sillä halusin haastateltavien olevan eri-ikäisiä, jotta heidän koulutuspolkunsa ajankohdissa olisi enemmän variaatiota, minkä ajattelen osaltaan vaikuttavan koulutuskertomusten monipuolisuuteen. Haastateltavani olivat haastatteluhetkellä iältään 20–37-vuotiaita. Sukupuoleltaan haastateltavistani yksi kertoi identifioituvansa genderfluidiksi, yksi cis-mieheksi, yksi transtaustaiseksi naiseksi ja kaksi cis-naiseksi. Seksuaalisen suuntautumisen

osalta viidestä haastateltavastani kaksi kertoivat olevansa biseksuaaleja, yksi panseksuaali, yksi homoseksuaali ja yksi lesbo. Haastateltavani siis edustavat sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa osalta melko laajaa moninaisuuden kirjoa.

Narratiivisessa tutkimushaastattelussa tuotetut kertomukset rakentuvat haastateltavan kerronnan sekä haastattelijan kysymysten, kommenttien ja suhtautumisen välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän haastattelijan ja haastateltavan välisen kanssakäymisen tuloksena syntyvät haastattelijan esittämät tarkentavat kysymykset sekä haastateltavan odotukset siitä, millainen kerronta on sopivaa ja toivottua suhteessa haastattelun kontekstiin ja haastattelijan toiveisiin. (De Fina, 2011; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 198; Maynes ym. 2008, 71.) Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat tarjoutuivat itse tulemaan haastatteluun, mikä kielii siitä, että käsiteltävä aihe on heille tärkeä. Aihe on myös minulle lähellä sydäntä, olenhan valinnut sen tutkielmani kohteeksi – tämä oli ilmeistä myös haastateltaville. Jaoin siis haastateltavien kanssa yhteisen mielenkiinnon tutkimusaihetta kohtaan, mikä Rastaa (2005, 88) mukaan luo haastattelun vuorovaikutukselle hyvät lähtökohdat, ja mistä osaltaan ajattelen haastattelujen melko rennon ilmapiirin johtuneen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että rennosta ilmapiiristä huolimatta haastattelusta on mahdotonta täysin poistaa sitä valta-asetelmaa, jossa minä tutkijana luon vuorovaikutustilanteen, johon haastateltava tuo omat henkilökohtaiset kokemuksensa ja asettaa ne kertomusten muodossa minun tulkintani alaiseksi. Tämä dynamiikka epäilemättä vaikuttaa siihen, millaista aineistoa haastattelut tuottavat – varmasti hyvin erilaista verrattuna esimerkiksi kavereiden kesken käytyyn koulutuskokemuksia koskevaan keskusteluun.

Haastattelun kulkua ja siinä tuotettuja kertomuksia määrittävät myös ne kulttuuriset oletukset, joiden myötä haastateltava ja haastattelija olettavat asioita tiedetyiksi ja tunnetuiksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Tämän tutkielman haastatteluissa ilmoilla olevia kulttuurisia oletuksia voisivat olla esimerkiksi yhteinen halu edistää tasa-arvoa ja avarakatseisuutta omassa ympäristössään ja yhteiskunnassa sekä ajatus siitä, että heteronormatiivisuuden tarjoama subjektipositio saatetaan monesti kokea melko kahlitsevaksi ja sen mahdollistama toimijuus melko kapeaksi, mitkä eittämättä ovat vaikuttaneet siihen, millaisia kertomuksia haastateltavat ovat kanssani jakaneet. Tunnistan ja tunnustan myös oman roolini haastattelujen kulussa, enkä tutkijana ajattele positioni olevan neutraali tai objektiivinen, vaan omilla yhteiskunnallisilla paikantumisillani, käsityksil-

läni ja kiinnostuksenkohteillani väritynyt. Haastateltavien kertomukset olisivat varmaan-kin voineet olla erilaisia, mikäli haastattelut olisi tehnyt joku muu kuin minä, ne olisivat ajoittuneet eri ajankohtaan tai olisin etsinyt haastateltavia muiden kuin Helsinki Pride -yhteisön kanavien välityksellä, sillä haastattelujen olosuhteet vaikuttavat aina siihen, millaisia kertomuksia niissä tuotetaan (Rastas 2005, 93; Maynes ym. 2008, 96; De Fina 2011, 35–36).

## **6.2 Narratiivinen lukutapa aineiston tarkastelun lähtökohtana**

Luen ja analysoin haastatteluaineistoani narratiivisten linssien läpi. Narratiivisessa lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu kertomuksiin, joita Barthesin (1975, 237) sanoin on maailmassa ”lukematon määrä”. Kertomuksen käsitettä pohtiessa mieleen tulevat usein puhutun ja kirjoitetun kielen kautta viestitetyt kertomukset, mutta kertomuksia välittävät myös esimerkiksi kuvat, videot ja eleet, joita sosiaalisessa kanssakäymisessä hyödynnämme (mt.). Kertomukset ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa, sillä ymmärrämme ajallisuutta sekä maailmaa ja paikkaamme siinä kertomusten kautta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189; Meretoja 2009, 219). Ne eivät ole ainoastaan kuvauksia omista tai muiden kokemuksista, vaan myös tärkeitä vuorovaikutuksen välineitä ja identiteetin rakennuspaloja, sillä ne välittävät kertojan näkemyksiä hänen kokemastaan sosiaalisesta todellisuudesta ja eletystä elämästä sekä hänen tavastaan hahmottaa maailma ja itsensä (Andrews 2000, 77; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189; Georgakopoulou 2007; Hägg ym. 2009, 14; Meretoja 2009, 221). Se, miten yksilö käsittää menneisyyden, vaikuttaa siihen, mitä hän ajattelee nykyisyydestä ja myös tulevaisuuden mahdollisuuksista. Tätä on kuvattu historiatietoisuuden käsitteellä (Oljemark 2011, 54). Historiatietoisuus tulee todeksi kertomusten kautta, sillä kertomuksilla voi reflektoida menneisyyttä ja nykyisyyttä ja tehdä niitä ymmärrettäväksi. Siten kertomusten avulla voi orientoitua myös tulevaisuuteen.

Kertomuksia voi lähestyä monella eri tavalla. Narratiivisen tutkimuksen kenttää voi hahmottaa karkealla kahtiajaolla klassisiin ja jälkiklassisiin narratiivisiin lähestymistapoihin: klassinen narratologia on kiinnostunut kertomusten rakenteesta ja muodosta, jolloin niiden analysoiminen on usein teknisempää ja strukturoidumpaa, kun taas jälkiklassisessa kertomuksen tutkimuksessa analyttinen katse kohdistuu narratiivien kontekstiin, niiden kantamiin merkityksiin, tietoon ja ideologioihin sekä siihen, mitä narratiiveissa tapahtuu

ja mitä niistä seuraa (Hägg ym. 2009). Tutkielmani kiinnittyy jälkimmäiseen, humanistisessa ja yhteiskuntatutkimuksessa yleisempään narratiiviseen lukutapaan, jonka ensisijaisena motivaation lähteenä toimii usein halu tarkastella moninaisia yksilöllisyyksiä ja toimijuuksia ikään kuin ruohonjuuritasolla sen kautta, miten ihmiset niitä artikuloiduissa kertomuksissaan konstruoivat (Maynes ym. 2008, 1). Narratiivisella lähestymistavalla on humanistisissa tieteissä selkeä yhteys inklusiivisuuteen: sillä on pyritty tuomaan esiin moniäänisyyttä, toisien sanoen marginalisoitujen ryhmien omaa ääntä ja vastanarratiiveja suhteessa universaaleina ja yleistettävänä pidettyihin narratiiveihin (mt.), jollaisiksi tutkielmani puitteissa voisi ajatella esimerkiksi sellaiset kertomukset, joissa sukupuoli esitetään koulutuksessa kaksinapaisena ilmiönä ja seksuaalisuus miehen ja naisen välisenä vetovoimana. Narratiivit kiehtovat erityisesti kriittisen tutkimusperinteen, kuten feministisen tutkimuksen ja queer-teorian, kenttää, joka kyseenalaistaa positivistisen ihmistutkimuksen epistemologiset periaatteet tunnistaen moninäkökulmaisuuksien vaatimukseksi tiedon tuottamiselle ja korostaen ihmistieteiden ilmiöiden sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunutta ja muuttuvaa luonnetta (mt. 2). Tutkielmani epistemologiset lähtökohdat kytkeytyvät tähän kriittiseen feministiseen tutkimusperinteeseen.

Narratiivista lähestymistapaa voi muiden laadullisten tutkimusmenetelmien kaltaisesti soveltaa lukuisin eri tavoin, eikä sen tekemiseen ole tarjolla tarkkoja ohjeita tai metodologisia sääntöjä. Narratiivista tutkimusta ahkerasti tehneet ja kehittäneet, feministisestä tutkimusperinteestä ponnistavat Mona Livholts ja Maria Tamboukou (2015, 7) luonnehtivat narratiivista lähestymistapaa luovaksi käsityöksi, avoimeksi prosessiksi, jonka varrella käsitteet, kysymykset ja teoriat yhtäältä hakevat muotoaan ja toisaalta sitä tehdessään synnyttävät uusia ajatuksia, teemoja, kysymyksiä ja ideoita tutkimusaiheeseen liittyen. Suomalaisen kerronnallisen tutkimuksen uranuurtaja Matti Hyvärinen (2010, 90) tukee Livholtsin ja Tamboukoun narratiivisen lähestymistavan dynaamista ja liikkeessä olevaa luonnetta korostavaa näkemystä esittäessään, että koska tutkimukseen valikoidut analyttiset välineet, aineistot ja tutkimuskysymykset ovat keskeisiä analyysia ohjaavia tekijöitä, ovat narratiivisen lähestymistavan keinot kaikissa sitä soveltavissa tutkimuksissa erilaisia.

Tutkielmassani kiinnostuksen kohteinani ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän heteronormatiivisuus sekä sateenkaari-ihmisten koulutuksellinen toimijuus. Kertomusten analysoiminen on hedelmällinen tapa tarkastella toimijuutta, sillä yksilöiden kertomusten

keskiössä on usein se, mitä he tekevät ja miksi – mikä heitä motivoi, mitä he tuntevat ja millaisia käsityksiä heillä on maailmasta ja sen kausaalisuhteista (Hyvärinen & Löytty-niemi 2005, 190; Maynes ym. 2008, 3). Nämä tekijät kietoutuvat yhteen sen laajemman sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin kanssa, jossa ihminen elää. Samalla yksilölliset narratiivit noudattavat monesti niitä sosiaalisia, historiallisia ja kulttuurisia, tutkielmani tematiikan osalta usein heteronormatiivisia, kertomisen tapoja ja logiikoita, joita olemme oppineet hyödyntämään tehdessämme elämää ja maailmaa ymmärrettäväksi itsellemme ja muille (Maynes ym. 2008, 3; Davies 1993, 17). Kertomuksissa yksilöllinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen kietoutuvat yhteen, minkä vuoksi narratiivisella lukutavalla voi päästä käsiksi siihen, millaiset kertomukset ovat kussakin ajassa ja paikassa sosiaalisesti ja kulttuurisesti mahdollisia sekä hahmottaa sitä, miten nämä kertomukset jäsentävät sosiaalista, kulttuurista ja historiallista ympäristöämme ja toimintaamme siinä. Siten sateenkaari-ihmisten koulutuskertomusten tutkiminen voi tarjota merkityksellistä tietoa suomalaisesta koulutusinstituutiosta, sen heteronormatiivisuudesta ja vaikutuksista yksilön toimijuuteen. Narratiivisessa lähestymistavassa olennaista on muistaa, että vaikka kertomukset ovat ikään kuin kuvia maailmasta ja elämästä siinä, ovat nämä kuvat muuttuvia ja subjektiivisia – jokainen kertoo maailmaa omasta näkökulmastaan, mutta kertomusten myötä myös intersubjektiivinen ymmärrys asioista on mahdollista saavuttaa (Maynes ym. 2008, 2, 42). Tutkielmani kasvattaa omaa ymmärrystäni suomalaisesta koulutuksesta, ja toivon voivani osaltani lisätä tätä ymmärrystä myös tutkielmani lukijoissa.

Tutkielmassani keskityn laajojen ja kronologisesti etenevien elämäntarinoiden tarkastelun sijaan analysoimaan haastateltavien pieniä koulutusta koskevia kertomuksia. Pienistä tarinoista kiinnostunut narratiivinen tutkimus on usein vahvemmin sosiaalisesti kuin yksilöllisesti orientoitunutta (Squire ym. 2008, 8). Näkökulmani tutkittavaan ilmiöön ei ole yksilökeskeinen, vaan lähestyn koulutuksen heteronormatiivisuutta ja toimijuutta pikemminkin sosiaalisesti ja kulttuurisesti performatiivisesta perspektiivistä käsin, minkä vuoksi pieniin tarinoihin keskittyminen on tutkimusaineistoni analyysissa tarkoituksenmukaisempaa. Koska en ole tutkielmassani ensisijaisesti kiinnostunut yksilöllisistä narratiiveista, pohdin pitkään, kuinka haastateltavat nimeän, jotta voisin parhaani mukaan välttää kertomusten sukupuolittumisen ja henkilöitymisen. Päätin viitata haastateltaviin aineisto-otteiden perässä isolla h-kirjaimella ja numerolla, vaikka sekään tuskin täysin poistaa nimeämisen seurauksia. Pyrkimykseni on tarkastella aineiston kertomuksia kokonaisuutena, ikään kuin yhtenä narratiivina, sillä haastateltavien kertomuksissa on kyse



koulutuksessa yleisesti ilmoilla olevista normeista, merkityksenannoista ja käytännöistä. Koin kuitenkin aiheelliseksi jollain tavoin raportoida sen, ketkä aineisto-otteissa puhuvat, koska nähdäkseni se korostaa tutkielmani aineiston syntyneen ns. todellisten toimijoiden puheenvuoroista (ks. Suoranta & Ryyänen 2014, 279).

Hyödynnän analyysissäni pieniä kertomuksia sisältävien haastatteluaineisto-otteiden lisäksi Peter Clough'n (2002) koulutuksen tutkimuksessa kehittämää fiktiivistä narratiivista lähestymistapaa keinona havainnollistaa koulutuksen arjessa elettyä elämää. Olen inspiroitunut fiktiivisestä tarinankerronnasta koulutustutkimuksen työkaluna Clough'n (2002) lisäksi yhdessä Brunilan (2019) ja Livholtsin (2015b) kanssa. Livholtsin (2015b, 185) mukaan fiktiiviset tarinat voivat välittää moniulotteista kuvaa siitä, miten vuorovaikutukselliset tapahtumat saattavat vaikuttaa ihmisten elämään. Livholtsin (mt.) tavoin koen merkitykselliseksi sen, että fiktiiviset tarinat tarjoavat tutkijalle tilaisuuden tulla osaksi tekstiä, hyödyntäen samalla havaintojaan tutkittavasta ilmiöstä ja hahmottaen sitä näkökulmaa maailmaan, jota tutkija pitää tärkeänä valottaa. Uusliberalistista hallintaa yliopistokontekstissa koskevassa tutkimuksessaan fiktiivistä narratiivista lähestymistapaa soveltanut Brunila (2019, 359) mainitsee kyseisen metodin vahvuudeksi sen, että se voi ”tuoda tarkasteluun tapahtumia, jotka ovat tuttuja ja todennäköisiä, mutta eivät aina aiemmin sanallistettuja”. Fiktiivinen narratiivinen lähestymistapa tarjoaa siis ”tutkijan tulkitseman version totuudesta”, kuten Clough (2002, 18) kirjoittaa, ja kiinnittyy siten yllä mainitsemaani kriittiseen feministiseen tutkimusperinteeseen, joka tunnustaa tiedon ja tulkintojen subjektiivisen luonteen haastaen käsityksen tutkimuksen ja todellisuuden objektiivisuudesta ja siitä, että tutkija voisi päästä ”problematisoimatta” (Brunila 2019, 359) osaksi tätä todellisuutta. Clough (2002, 17) argumentoikin fiktiivisten tarinoiden legitimitetin syntyvän niiden tunnistettavuudesta heille, jotka tarinassa ovat jollain tavalla osallisina ja joita se koskettaa.

Olen muodostanut analyysiini haastateltavien kanssani jakamistaan koulutuskertomuksista ikään kuin kohtauksia koulutuksesta. Osa kohtauksista on tullut haastateltavilta suoraan, eli he ovat kertoneet minulle jostakin yksittäisestä koulutukseen paikantuvasta tapahtumasta, jonka olen tulkinnut havainnollistavan toimijuutta ja heteronormatiivisuutta koulutuksessa niin osuvasti, ettei kohtauksen muokkaaminen ole mielestäni ollut tarpeellista. Suurimman osan kohtauksista olen kuitenkin rakentanut aineistosta itse, haastatte- luissa esiin tulleita kertomuksia koulutuksen arkea kuvaaviksi tapahtumiksi yhdistellen

ja niitä täydentäen. Ennen kohtausten kirjoittamista luin aineistoani läpi useita kertoja, sen viereen muistiinpanoja ja koodeja tehden, minkä jälkeen aloin poimia aineistosta toimijuutta ja heteronormatiivisuutta koskevia kertomuksia samalla jaotellen niitä teemoittain erillisiksi analyysikokonaisuuksiksi. Analyysin osa-alueiden hahmottelun jälkeen luin uudelleen niihin poimimiani aineisto-otteita, joiden pohjalta kirjoitin kyseistä analyysikokonaisuutta kuvaavan, koulutukseen sijoittuvan kohtauksen. Kirjoitin kohtauksia kahdeksan, joista kolme sisältyvät ensimmäiseen, opiskelijoiden sukupuolittamista koskevaan analyysikokonaisuuteen, ja loput viisi yksitellen muita analyysini osa-alueita käsitteleviin alalukuihin. Kohtausten ohella analysoin kuhunkin kytkeytyviä pieniä kertomuksia aineisto-otteita hyödyntäen. Narratiiviselle analyysille tyypillisesti tavoitteenani on rakentaa aineistostani kirjoittamieni kohtausten ja aineisto-otteiden avulla temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevä synteesi, uusi kertomus (ks. Heikkinen 2015, 160–162), joka kuvailee suomalaisen koulutuksen heteronormatiivisuutta ja sen seurauksia sateenkaari-ihmisten koulutuksessa rakentuvalla toimijuudella.

## 7 Kohtauksia koulutuksesta

Kohtaukset etenevät analyysissäni viitteellisesti peruskoulusta toiselle asteelle ja sieltä korkeakoulutuksen pariin. Neljä ensimmäistä alalukua paikantuvat pääosin peruskouluun, viides toisen asteen opintoihin ja viimeinen jatko-opintoihin, fokuksenaan korkeasteen koulutuslavalinnat. Hyödynnän analyysissäni luvussa 2.1 esittelemääni Lahelman ja Gordonin (2003a) laatimaa jaottelua koulutuksen viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kerrostumaan. Kohtausten päähenkilö, ”hän”, viittaa sateenkaari-ihmiseen. Heteronormatiivisuuden ja toimijuuden osalta analyysin punainen lanka kulkee suurpiirteisesti niin, että kolmessa ensimmäisessä analyysiluvussa teen näkyväksi suomalaisen koulutuksen heteronormatiivisuutta, minkä jälkeen loput kolme analyysilukua painottuu sateenkaari-ihmisten koulutuksellisen toimijuuden rakentumisen tarkasteluun. Erottelu ei kuitenkaan ole selvärajainen, sillä sekä toimijuus että heteronormatiivisuus ovat läsnä jokaisessa analyysiluvussa niiden ollessa aineistossani niin yhteen kietoutuneita, että niiden selkeä erottaminen toisistaan olisi keinotekoista ja mahdotonta.

### 7.1 Tytöt, pojat ja sukupuolittamisen tärkeys

*Opettaja antaa oppilaille äidinkielen tunnilla tehtäväksi kirjoittaa kuvitteellisen henkilökuvauksen. Hän tekee tehtävän jättäen tietoisesti henkilön sukupuolen määrittelemättä. Hänen kirjoittamansa kuvaus luetaan luokassa ääneen. ”Onks tää sun kuvaama henkilö tyttö vai poika?”, opettaja kysyy. ”No emmä tiedä, emmä halunnu laittaa siihen et kumpi se on”, hän vastaa. ”Mitä, ethän sä niin voi tehdä”, sanoo opettaja.*

*Liikuntatunti alkaa pian. Hän kävelee kohti pukuhuoneita. Hän pysähtyy pukuhuoneiden eteen ja jää hetkeksi katsomaan niiden ovissa olevia kylttejä. Oikeanpuoleisen kyltin kasvottomalla hahmolla on mekko ja vasemmanpuoleisella housut. ”Voisinpa mennä sisään oikeanpuoleisesta ovesta”, hän toivoo. ”Siitä nousisi kyllä hirveä haloo, vaikka tuntisin siellä oloni enemmän minuksi”, pohtii hän, ja astuu sisään vasemmanpuoleiseen pukuhuoneeseen.*

*Hän haluaa opiskella tekstiilitöitä. ”Kyllä poikien pitää tehdä poikien juttuja ja kyllä tytöt pissaa istualtaan ja virkkaa patalappuja”, sanoo teknisen työn opettaja. Hän pitää päänsä ja menee tekstiilityön tunneille.*

Yllä esittämissäni kohtauksissa teen näkyväksi haastatteluaineistossani kauttaaltaan läsnä olevaa teemaa: sitä, miten arkisilla rutiineilla ja toistoilla sukupuolittaminen ja heteronormatiiviseen, kaksijakoiseen sukupuolikäsitykseen kasvattaminen koulutuksessa, eritoten peruskoulussa, tapahtuu. Kohtauksissa havainnollistuu myös se, miten tämä kasvattami-

nen paikantuu laajasti eri oppiaineisiin, joista suurimpaan osaan vaikuttaa aineistoni perusteella sisältyvän erilaisia tyttöiksi ja pojiksi muovaamisen keinoja. Sukupuolittamisessa tuotetaan sukupuolen heteronormatiivisista, kulttuurisista mielikuvista luonnolliseksi käsitettyä todellisuutta, mutta samalla tulevat tuotetuiksi ja ylläpidetyiksi myös sukupuolen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset järjestykset (ks. luku 3.1; de Lauretis 2004, 40–42). Tyttöjen ja poikien väliset erot ja järjestykset läpäisevät aineistossani sekä virallisen, epävirallisen että fyysisen koulun, kuten kohtauksista on tulkittavissa.

Kahdessa ensimmäisessä kohtauksessa konkretisoituu se, miten tärkeää sukupuolen määrittäminen koulutuksessa on. Äidinkielen opettaja ihmettelee sukupuolen puuttumista oppilaan kirjoittamasta henkilökuvauksesta, koska ”eihän niin voi tehdä”, että jättäisi sukupuolen määrittelemättä. Opettajan suhtautumisesta kuvitteellisen henkilön sukupuollettomuuteen rakentuu kuva paitsi sukupuolen ulkopuolella olemisen mahdottomuudesta, myös siitä, että sukupuolen ulkopuolella oleminen olisi jollain tavalla kiellettyä. Ensimmäisessä kohtauksessa sukupuolittamisen tärkeys paikantuu sekä virallisen että epävirallisen koulun tasoille, sillä nähdäkseni kyse on yhtäältä opetuksen ympärille rakentuvasta luokkahuonevuorovaikutuksesta, mutta toisaalta myös opettajan omista, sukupuollettomuuden hämmästylyyn johtavista mielipiteistä, jotka käsittävät osaksi epävirallista koulua.

Liikuntatuntia koskevassa kohtauksessa sukupuolittaminen näkyy myös koulun fyysisessä tilassa, jossa tyttöjen pukuhuoneeseen johtaa sen ovesta oleva mekollinen hahmo, kun taas poikien pukuhuoneeseen mennään housupukuisen hahmon opastamana. Sukupuolitetut pukuhuoneet ovat konkreettinen, materiaallinen merkki siitä, että sukupuolen kategoriat tyttö ja poika, mies ja nainen, ovat toisensa poissulkevia: kun olet toista, et voi olla toista, etkä myöskään voi olla sukupuolen ulkopuolella (ks. luku 3.1; Butler 1990/2006; Davies 1989, 1993). Pohdinnan jälkeen kohtauksen päähenkilö menee poikien pukuhuoneeseen, koska muut olettavat hänet pojaksi, ja siksi tyttöjen pukuhuoneeseen menemisestä nousisi ”hirveä haloo”, vaikka hän olisi siellä enemmän oma itsensä. ”Hirveä haloo” viittaa siihen, että valitessaan oletetulle sukupuolelle vastakkaisen pukuhuoneen ja rikkoessaan näin kulttuurisia sukupuolikäsityksiä henkilö joutuisi todennäköisesti muiden pukuhuoneessa olijoiden pilkanteon ja oudoksunnan kohteeksi, mikä Daviesin (1993, 21–22) mukaan on lähes väistämätöntä tilanteissa, joissa totuttuja sukupuolinnormeja haastetaan.

Liikuntatunteihin liittyvästä sukupuolittamisesta kertoivat erityisesti ne haastateltavat, jotka olivat jollain tavalla kyseenalaistaneet sukupuolensa binäärisyyden, kuten eräs haastateltava kuvaa:

Erityisesti sit siellä vitos-kutosluokalla ku alko murrosikä, nii se taas niinku vaikeutti sitä [koulunkäyntiä] entisestään, mä olin 10 tai 11 (...), se oli niinku aivan kauheeta sit ku piti käydä liikuntatunneilla, pukuhuoneeseen väärälle puolelle poikien kanssa ja sit se ku mua muutenki kiusattiin koulussa, niin sit ku siihen lisäs vielä tämän, niin se oli aivan kauheeta, ihan hirveetä. Et kun oli vielä niinkun tää sukupuoliristiriita, mä en tietenkään tienny silloin vielä, että mistä on kyse. (H3)

Tulkitsen haastateltavan kertomuksesta, että ”pukuhuoneeseen väärälle puolelle poikien kanssa” meneminen antoi haastateltavan näkökulmasta hänen kiusaajilleen vielä enemmän aihetta hänen kiusaamiseensa. Davies (2011) on ansiokkaasti teoretisoinut kiusaamisen taustalla olevia syitä esittämällä, että kiusaamisessa on kyse normatiivisen sosiaalisen järjestyksen valvomisesta ja siitä poikkeavan henkilön rankaisemisesta, eikä kiusaamista voida täten palauttaa yksilöllisiin vaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, tässä tapauksessa koulutuksessa vallitsevaan heteronormatiiviseen järjestykseen. Haastateltavan kertomuksessa huomioni kohdistuu myös siihen, miten haastateltava ”ei tietenkään” osannut murrosikäisenä tietää sukupuoliristiriidastaan, minkä tulkitsen viittaavan siihen, ettei hänellä ollut tietoa transsukupuolisuudesta, mikä puolestaan kieli siitä, ettei sitä ole koulussa käsitelty. Tarkastelen tätä sateenkaarevuuteen liittyvän tiedon puuttumista opetuksesta tarkemmin seuraavassa analyysiluvussa.

Fyysisen koulun sukupuolitetut pukuhuoneet ovat heteronormatiivisuuden materiaalisia seurauksia, jotka kietoutuvat haastateltavan kertomuksessa sekä liikuntatuntia koskevassa kohtauksessa yhteen koulun virallisen ja epävirallisen kerrostuman kanssa yksilöiden toimijuuteen vaikuttaen – liikuntatunnille mentäessä pukuhuoneista on valittava jompikumpi, mutta heteronormatiivisia sukupuolikategorioita moninaisemmalle olemiselle ei kummassakaan vaikuta olevan tilaa, sillä ei-cissukupuolisen henkilön läsnäolosta saattaa syntyä ”hirveä haloo” molemmissa (ks. myös Davies 1993, 22). Sukupuolittamisen kiinnittyminen koulun fyysisiin tiloihin liittyy aineistoni perusteella erityisesti peruskouluun, ja tulee kiinnostavalla tavalla ilmi myös seuraavassa haastateltavan kertomuksessa, joka paikantuu murrosikää käsittelevälle oppitunnille:

Ja toinen mikä oli must hassuu oli se et ku puhuttiin esimerkiks murrosiästä, niin pojat ja tytöt oli erikseen eri luokissa, et me ei saatu tietää poikien murrosiästä ja ne ei saanu tietää tyttöjen. Ja se on kans tosi iso juttu, mä en tiedä onks se nyt muuttunut, mut näin oli mun

aikana, eikä siit oo kuitenkaan hirveesti aikaa, nii se liittyy tosi paljon myös siihen mystisyyteen, mitä tulee esimerkiksi naisen kroppaan, esimerkiksi menkkoihin. (H4)

Haastateltava tekee kertomuksessaan tärkeän huomion; sen, että oppilaiden jakaminen ryhmiin sukupuolen perusteella lisää vastakkaisena nähtyyn sukupuoleen liittyvää mystifiointia. Tämä mystifiointi vastavuoroisesti legitimoii käsitystä sukupuolten vastakkaisuudesta ja erilaisuudesta ja vaikeuttaa myös sukupuoliryhmien sisäisten erojen ymmärtämistä niin sanotun vastakkaisen sukupuolen keskuudessa. Poikien ja tyttöjen jaottelu koulutuksessa eri tiloihin vahvistaa heteronormatiivisen sukupuolikäsityksen näennäistä luonnollisuutta ja itsestänselvyyttä, mikä puolestaan edesauttaa sukupuolitettujen tilojen ylläpitämistä myös jatkossa.

Sukupuolittamiseen liittyvät heteronormatiiviset käsitykset niin sanotuista tyttöjen ja poikien jutuista ja sukupuolirooleista ovat asioita, johon jokainen haastateltava haastattelussa viittasi. Ne tulivat koulutuksessa ylläpidetyiksi mm. opettajien puheessa, joka havainnollistuu kolmannessa kohtauksessa siten, että teknisen työn opettajan mukaan tytöt ”pissaavat istualtaan” ja ”virikkaavat patalappuja” ja pojat tekevät ”poikien juttuja”, eivätkä siksi voi opettajan mielestä opiskella tekstiilikäsityksiä. Kohtauksen päähenkilö kuitenkin haastaa sukupuolikäsityksiä pitämällä päänsä ja menemällä tekstiilikäsityksen tunneille opettajan vastustuksesta huolimatta, jolloin hän toiminnallaan asettuu vastarintaan ja tekee sukupuoltaan toisin. Kiinnostavaa on se, miten toisin tekemisestä aineistossani puhutaan:

Minä ja mun luokkakaveri [oltiin] ainoita poikia jotka halus ottaa, tyttöjen käsistöihin mennä mukaan, et me ei oltu kummatkaan sellasia puukäsityöihmisiä, varsinkaan jotku metallityöt et ei vois niinku vähempää kiinnostaa, et pitäis jotain puuta sorvata tuolla et päinvastoin et me tehtiin pipeja ja kaulahuiveja ja oltiin sellasia poikia jotka virikkaa patalappuja. (H2)

Vaikka haastateltava ja hänen luokkakaverinsa tekevät vastoin totuttuja sukupuolinormeja, toisin tekemistä kuvattaessa haastateltava käyttää heteronormatiivista sukupuolijärjestystä ylläpitäviä ilmaisuja ”tyttöjen käsistöistä”, joihin osallistuessaan haastateltava oli ”päinvastoin” ”poika, joka virikkaa patalappuja”. Tämä ilmentää nähdäkseen sitä, miten pienissä ja hienovaraisissa kielellisissä ilmaisuissa heteronormatiivisuus näkyy ja tulee uusinnetuksi. Vaikka haastateltava toiminnallaan haastoi heteronormatiivisuutta, on vastarinnan prosessia hankalaa kielellistää ilman liittymistä heteronormatiiviseen diskurssiin, koska heteronormatiivinen käsitys ”pojista ja tytöistä” on sekä koulutuksessa että

elämän muillakin osa-alueilla niin vahvasti läsnä, sukupuolen ollessa kenties merkittävin eronteko, jonka kautta meidät kasvatetaan ymmärtämään maailmaa (ks. luku 3.1).

Vaikka koulutuksessa opiskelijat eivät ole auktoriteettiasemassa olevan opettajan puheen passiivisia vastaanottajia, on opettajan opiskelijoiden kuullen esille tuomillaan näkemyksillä ja mielipiteillä eittämättä jonkinlaista vaikutusta siihen, miten opiskelijoiden suhtautuminen kyseessä olevaan asiaan kehittyy (Tainio 2009, 180). Koulutuksessa jatkuvasti esillä olevista toiminta- ja puhetoivoista muodostuu todennäköisesti myös oppilaiden silmissä luonnollisia ja hyväksytyjä ainakin koulutuksen kontekstissa (mt.), mikä saattaa läpäistä koko koulutuspolun:

Mä mietin niitä sukupuolirooleja tosi paljon et niinku sitä mieltii et perinteisesti pojat tykkää fysiikasta ja matikasta ja näistä luonnontieteistä, ja tytöt tykkää humanistisesta ja sellasesta sosiaalisesta puolesta et tämmösiä sitä ajattelee tosi paljon ja ahistuu siitä että mutku mäki tykkään niistä humanistisista mut mä en oo silti tyttö, et aatteleeks kaikki et mä oon tyttö sen takia että mä tykkään humanistisista tai mä tykkään kielistä tai jotain... ähh. (...) Mua ärsyttää että on paljon näitä sisäänrakennettuja ajatuksia siitä et minkälaisista aineista tytöt ja pojat tykkää nii, nii varmaan just se että se tuo vähän sellasta lisädysforiaa ku löytää taas niinku enemmän ja enemmän tämmösiä perinteisesti feminiinisiä puolia itsestään, nii sit alan mieltii et oonko mä oikeesti ei-binäärinen vai kuvittelenko mä vaan tän kaiken et niinku sit... kyllä tavallaan. Ei se nyt loppujen lopuks sit, kyllähän mä täl hetkelläki opiskelen humanistista alaa, ja sit mua toisaalta kiinnostaa hirveesti aivotutkimus ja nii eespäin et kyl se vähän just tollanen on mietityttänyt, mut sit oon todennu et kuitenkin parempi lähestymistapa on se et mä teen sitä missä mä oon hyvä ja mistä mä tykkään ja sitte niinku tää yhteiskunta saisi luvan pikkuhiljaa ruveta unohtamaan nää perinteiset jaot, että sillä lailla. (H1)

Haastateltavan kertomuksessa tulevat näkyviin heteronormatiivisten sukupuolikäsitysten sisältämien niin sanottujen tyttöjen ja poikien juttujen mahdolliset vaikutukset koulutus-alavalintojen pohtimiseen. Haastateltava kuvailee näiden pohtimisen aiheuttaneen hetimitäistä oman sukupuolen ei-binäärisyyden kyseenalaistamista siksi, että huomaakin pitävänsä syntymässä määritellylle sukupuolelleen heteronormatiivisesti tyypillisiksi käsitteistä feminiinisistä koulutusaloista, kuten humanistisesta ja sosiaalialasta sekä kielistä (ks. myös luku 2.1). Puheenvuoronsa lopuksi haastateltava kuitenkin legitimoii omaa toimijuuttaan asettamalla itsensä sukupuolikäsitysten kapeuden tiedostavaan ja sitä vastustavaan subjektiin (vrt. Davies 1993, 22), josta käsin hän voi vapaasti tehdä sitä, ”missä mä oon hyvä ja mistä mä tykkään” ja samalla purkaa yhteiskunnan ”perinteisiä jakoja” eli heteronormatiivisuutta.

## 7.2 Ohimenevä erityistapaus

*Yläasteen terveystiedontunnin aiheena on seksuaalisuus. Opettaja kertoo ehkäisystä ja näyttää, miten kondomia käytetään. Joku kysyy pienestä infolaatikosta terveystiedon kirjassa. ”Juu, heteroiden ohella on sitten tällöisiä seksuaalivähemmistöjä”, opettaja vastaa hieman vaivaantuneen oloisena. ”Nuoruusiässä saattaa joillakin olla sellanen kokeiluvaihe oman seksuaalisuutensa kanssa, mutta yleensä se menee ohi, ja sitten päädytään siihen normaaliin suhteeseen”, opettaja jatkaa.*

Heteronormatiivisuudessa heteroseksuaalisuuden määrittäessä normaaliksi, asettuvat kaikki sen ulkopuolelle jäävät seksuaalisuuden ja sukupuolen määrittelyt epänormaaleiksi, jolloin ne muodostuvat poikkeamiksi, erityistapauksiksi (ks. luku 4.2). Butler (1991, 20) kuvailee heteronormatiivisuuden tuottavan heteronormista ”alkuperäistä, todennukaista ja autenttista” todellisuutta ja kaikesta siitä poikkeavasta vain ”varjon todellisuudesta”. Kohtauksessa tämä havainnollistuu virallisen koulun opetuksessa kolmen seikan myötä: Ehkäisyä käsitellään kondomin käytön demonstroimisen avulla, eli ehkäisystä puhuttaessa viitataan ainoastaan heteroseksisiin. Lisäksi ei-heteroseksuaalisuus mainitaan oppikirjan sivuilla vain pienessä infolaatikossa, josta opettaja kertoo vasta kysyttäessä, vaikuttaen vaivaantuneelta ja niputtaen seksuaalivähemmistöt yhteen kimppeen ilman mainintaa sukupuolen moninaisuudesta. Opettaja myös kuvailee ei-heteroutta ohimenevänä kokeiluna, josta palataan yleensä ”normaaliin suhteeseen”. Näiden seikkojen myötä rakentuva heteronormatiivisen järjestyksen dynamiikka näkyy vahvasti aineistossani, sillä jokainen haastateltava toi edellä mainittuja asioita esiin useampaan otteeseen haastattelujen aikana etenkin silloin, kun he kertoivat peruskouluajoistaan (ks. myös Taa-vetti 2015, 82–85).

Peruskoulussa sateenkaarevuuteen liittyvää tematiikkaa käsiteltiin opetuksessa haastateltavien sanoin ”*pintapuolisesti*”, ”*vaivaannuttavasti*” ja ”*sivulauseessa*”, yleensä yhdellä yläasteen terveystiedon tunnilla, jossa mainittiin seksuaalivähemmistöt, mutta sukupuolen moninaisuudesta ei puhuttu välttämättä sanaakaan. Haastateltavat kertoivat, että tutkimustyö näihin teemoihin liittyen täytyi tehdä itse esimerkiksi internetin avulla. Seuraavassa eräs haastateltava kuvailee sateenkaariaiheiden vähäisyyden seurauksia käytännössä:

Se saattaa olla yks tunti jossa niitä käydään ja sit se jää. Et ihmiset tietää et ”jossain kaukana on tollasia ihmisiä”, eikä kukaan tuu ajatelleks että täs meidän luokkahuoneessaki saattaa olla joku, jolle tää merkitsee tosi paljon et tästä ees ylipäänsä puhutaan. (H1)



Haastateltavan kerronnassa, kuten luvun alussa esitetyssä kohtauksessakin, seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus muodostuu joksikin kaukaiseksi, mistä saattaa heteromuottiin sopimattomalle opiskelijalle muodostua käsitys, ”*et mä oon sit jotenki vääränlainen*”, kuten eräs toinen haastateltava toi esiin. Sateenkaarevuutta leimaava hiljaisuus ja siitä puhumattomuus koulutuksessa kielii normaaliuden järjestelmälle tyypillisesti dynamiikasta, jossa toiseuden eli erilaisuuden mahdollisuutta kieltäydytään kuvittelemasta, koska ei-heterouden ja ei-binäärisen sukupuolen asettaminen ulkopuoliseksi on välttämätöntä heteronormatiivisen järjestyksen ylläpitämiseksi (ks. myös luku 4.2). Eräs haastateltava kertoi, että sateenkaaritematiikkaa käsiteltiin hänen peruskouluaikaanaan tätä laajemmin ainoastaan elämäkatsomustiedon tunneilla, joille osallistuvat ainoastaan ne oppilaat, jotka eivät osallistu uskonnonopetukseen.

Sateenkaareemojen sivuosarooli pedagogiikassa tuottaa mm. sateenkaarivähemmistöjen kimputtamisen kautta niihin liittyvää tietämättömyyttä sekä käsitteiden puutetta ja väärinkäyttöä, minkä kaikki haastateltavat toivat esiin ja kertoivat olleen kouluaikoina raskasta. Eräs haastateltavista kertoi termien olevan ”*tosi tärkeitä niille, joita se asia koskettaa, mutta ne ihmiset, joita se asia ei kosketa, niin ei ymmärrä, et miks ne on niin vakavia ne sanat, joilla puhutaan*” ja toivoi kaikkien muiden haastateltavien tavoin, että sateenkaaremoja käsiteltäisiin opetuksessa paljon enemmän, myös kokemusasiantuntijoita hyödyntäen. Kokemusasiantuntijoiden myötä sateenkaarevuuteen liittyvät asiat eivät ”*tulisi jonkun toisen suusta*”, kuten haastateltava jatkaa, jolloin oppilaille ja opiskelijoille syntyisi enemmän tilaa sateenkaarevien käsitteiden merkityksen ymmärtämiseen. Normikriittisyyteen ja moninaisuuteen kasvattaminen ei kuitenkaan saa jäädä vain kokemusasiantuntijan harteille. Koulutuksen heteronormatiivisuuden purkamiseksi marginaaliryhmien äänen tuominen opetukseen ei yksinään riitä, sillä se saattaa uusintaa heteronormatiivista järjestystä korostamalla suvaitsevien normaalien ja suvaittujen toisten välistä hierarkiaa (ks. luku 4.2.1; Britzman 2012, 297). Keskiössä tämän hierarkian murtamisessa ovat nimenomaan yllä mainitut ”*sanat, joilla puhutaan*”, mikä nähdäkseni havainnollistuu hyvin seuraavassa aineisto-otteessa:

Ylipäänsä tämmöstä niinku et se ei ois vaan se yks terveystiedon tunti yläasteella ku näistä puhutaan vaan se ois ihan pienestä pitäen jo sitä että siitä tehtäis normaalia ja puuttattais heti siihen jos joku haukkuu toista homoks, eikä sillä että ”älä sano rumaa sanaa” tai sillee, vaan niinku että ”no mitäs sitte vaik se oliskin homo”. (H1)

Avainasemassa heteronormatiivisuuden purkamisessa on Britzmanin (2012) argumentin tavoin myös haastateltavien kerronnan perusteella se, miten opimme toistojen kautta ottamaan haltuun käsitteitä ja tulkitsemaan niiden merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Haastateltavan esimerkki homo-sanan käyttämisestä haukkumasanana rakentaa sosiaalista todellisuutta, jossa homous asettuu negatiiviseen valoon, mikä uusintaa heteronormatiivista sateenkaarevuuden toiseuttamista. Homo-sanan ja vastaavien sateenkaarevien käsitteiden merkitysten tulkitsemiseen voidaan vaikuttaa opetuksessa ”pienestä pitäen”, mikäli seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus ja heteronormatiivisen järjestyksen dynamiikka tulevat koulutuksessa tunnustetuiksi.

Haastatteluaineistoni perusteella sateenkaarevuuden toiseuttamisessa on koulutuksessa keskiössä myös sen korostaminen opetuksessa ohimenevänä vaiheena, mikä sateenkaarevuuteen liittyvän hiljaisuuden ja puhumattomuuden lisäksi vahvistaa sen luokittelemista erityistapaukseksi. Haastateltavat kertoivat koulunsa opettajien ja muun henkilökunnan tämän tyyppisestä asenteesta, joka aineistossa näyttäytyy peruskoulussa melko vallitsevana – ainoastaan yksi haastateltavista kertoi ala-asteaikaisesta opettajastaan, joka kannustuksellaan tuki erästä sateenkaarevaa koululaista olemaan rohkeasti erilainen. Aineistossa peruskouluikäisten opettajien asenne sateenkaarevuutta kohtaan vaikuttaa haastateltavien kertomusten perusteella lähes poikkeuksetta olevan joko välinpitämätön tai negatiivinen, mikä todennäköisesti vaikuttaa jollain tavalla myös oppilaiden suhtautumiseen sateenkaarevuutta kohtaan, kuten edellisessä analyysiluvussa toin esiin.

Sateenkaarevuuden ”vääränlaisuuden”, kuten yllä eräs haastateltavistani sitä kuvasi, tullessa tuotetuksi ”hyssyttelyn” ja ”paikan etsimisen” kautta, sateenkaarevuuden tunnustaminen myös itselle saattaa tuntua hankalalta:

Ehkä sitä oli vähä sillai et sitä hyssytteltiin että ”noo, että se ettii ehkä vielä paikkaansa tässä yhteiskunnassa et se ei tiedä vielä mikä siitä tulee” ja näin, että ehkä ne ala-aste- ja peruskouluvuodet oli vähän sellasta etsikkoaika itselle myös että rohkeniko sitä itselleen tunnustaa vielä silloin vai ei sitä homoseksuaalisuutta. (H2)

Haastateltavan pohdinnat siitä, ”rohkeniko” sateenkaarevuutta tunnustaa peruskouluikäisilleenkin havainnollistavat sitä, miten koulutuksen heteronormatiivisuus voi vaikuttaa sateenkaari-ihmisen toimijuuden tuntoon. Heteronormatiivisuuden uusintamisen suhteen haastateltavan kertomuksessa kiinnostavaa on nähdäkseni se, että opettajien näkemys homoseksuaalisuudesta ”paikan etsimisenä” kielii sen ymmärtämisestä ohime-

nevänä vaiheena, jonka päätyttyä ”oman paikan” löytäminen yhteiskunnassa mahdollistuu. Tämä ”oma paikka” saattaa viitata opettajien puheessa siihen heteronormatiiviseen käsitykseen, jonka mukaan luvun alussa esitetyn kohtausten tavoin sateenkaarevan ”kokeiluvaiheen” loppuessa ”päädytään siihen normaaliin suhteeseen”, eli heterosuhteeseen. Tämä ”normaalin” heteronormatiivisen paikan etsiminen ja siihen päätyminen vahvistaa osaltaan myös Britzmanin (2012, 293; ks. luku 4.2.1) näkemystä pedagogiikan tarjoamista ”siisteistä” narratiiveista, joiden mukaan tavoiteltavaa ihmisyyttä ja identiteettiä leimaa vakaus ja ristiriidattomuus, ja tällainen jokseenkin lopullinen ihmisyyden tila on mahdollista saavuttaa.

Ohimenevyyden painottaminen koulutuksessa ruokkii vastavuoroisesti sateenkaarevuuden luokittelemista erityistapaukseksi myös siten, ettei sateenkaarevuutta ole syytä erikseen käsitellä, koska se on vallalla olevan heteronormatiivisen näkemyksen mukaan tilapäistä. Tämä nähdäkseni konkretisoituu seuraavassa haastateltavan kertomuksessa:

Mä oon itse asias kyl käyny, nyt mä muistin et kuraattorilla yläasteella, mutta se on ollu just taas perus et mitä yläasteikäisille sanotaan et se on vähän semmonen ohimenevä kriisi ja vaihe, et sit sitä ei alettu ikinä käsittelemään sen kummemmin, et mä kävin siel sen yhen kerran ja sit se oli vähä semmonen et ”voi että, onpa harmi, nää on tämmösiä rentoutumiskeinoja mitä sä voisit tehdä” ja sit mä en ikinä menny sinne enää uudestaan. (H5)

Kyseisessä aineisto-otteessa haastateltavan kuraattori leimaa sateenkaarevuuden paitsi ohimeneväksi vaiheeksi, myös haastateltavan henkilökohtaiseksi ongelmaksi, joka ei vaadi kuraattorilta tarkempaa paneutumista asiaan, mutta jonka haastateltava itse voisi ikään kuin korjata ”rentoutumiskeinoja” hyödyntämällä. Se, ettei sateenkaarevuutta peruskoulussa käsitellä aineistoni perusteella kuin pintapuolisen maininnan ja ohimeneväksi vaiheeksi nimittämisen tasolla, edesauttaa sateenkaarevuuden muodostumista julkiseksi salaisuudeksi (IPC 2014, 273; Brunila 2019, 354–356), jota ei haastateltavan sanoin ”sen kummemmin” sanallisteta, mutta jonka olemassaolo kuitenkin tunnustetaan. Sen sijaan, että sateenkaarevuus julkisesti tunnustettaisiin opetuksessa, sen erityistapaukseksi nimeäminen aiheuttaa sateenkaari-ihmisille vaikeuksia, joiden nähdään kumpuavan heidän henkilökohtaisista vajavaisuuksistaan, ei laajemmista yhteiskunnallisista ongelmista (ks. myös Brunila ym. 2019, 117). Näin ollen myös toimijuuden rajoitteet saattavat paikantua herkemmin yksilön ominaisuuksiin häntä ympäröivien rakenteellisten olosuhteiden sijaan (Gordon 2005, 116–117; ks. luku 4.1). Sateenkaarevuuden nimeämisellä ohimeneväksi erityistapaukseksi on siis seurauksia sateenkaarevalle toimijuudelle.

### 7.3 Ahdas ilmapiiri

*Hän muutti uudelle paikkakunnalle ja meni opettajaksi paikalliseen peruskouluun. ”Näin eilen ruokakaupassa sen meidän uuden kemian maikan, se kulki käsi kädessä toisen miehen kanssa”, opettajanhuoneessa puhuttiin. ”Kohta se varmaan sekaantuu lampaisiin”, joku kollegoista sanoi. ”Tähän ahtaaseen ilmapiiriin en jää”, uusi opettaja puolen vuoden työsuhteen jälkeen päättää. Hän irtisanoutuu työstään ja muuttaa pois paikkakunnalta.*

Käsitän heteronormatiivisuuden perustuvan kahdelle toisiinsa kietoutuvalle olettamukselle: sille, että sukupuoliä on vain kaksi, ja että molemmat sukupuolet ovat heteroseksuaalisia. Kaksi edellistä analyysilukua konkretisoivat etenkin sitä, miten näitä heteronormatiivisia perusoletuksia tuotetaan ja uusinnetaan koulutuksen virallisessa ja fyysisessä kerrostumassa, erityisesti peruskoulussa. Yllä esitetty kohtaaminen taas paikantuu ensisijaisesti epäviralliseen kouluun, tarkemmin sanottuna opettajien välisiin epävirallisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Kohtauksessa opettajakollegoiden suhtautuminen uuden opettajan homoseksuaalisuuteen on esimerkki siitä, miten ei-heteroutta toiseutetaan ja tehdään ulkopuoliseksi epävirallisen koulun sosiaalisissa suhteissa. Kohtauksessa äännessä oleva kollega asettaa homoseksuaalisuuden kommentissaan ikään kuin kaltevalle pinnalle, jossa homoseksuaalisuus käynnistää ”lampaisiin sekaantumiseen” johtavan syyseuraussuhteen. Näin tehdessään kollega esittää työyhteisön pelkoihin ja tunteisiin vetoavan virheargumentin, joka tukee ja toistaa heteronormatiivista järjestystä rohkaisemalla ajattelemaan homoseksuaalisuutta yhtä normeista poikkeavana ja paheksuttavana kuin eläimiin sekaantumista, jota suomalaisessa yhteiskunnassa ei pidetä yleisesti hyväksyttävänä tekona.

Kohtauksessa kollegoiden negatiivinen suhtautuminen uuden opettajan seksuaaliseen suuntautumiseen saa hänet lopulta irtisanoutumaan ja muuttamaan pois paikkakunnalta – hänet ”savustettiin ulos”, kuten eräs haastateltavani samankaltaisen kertomuksen päätteeksi toteaa. Kohtauksen koulussa tarjolla oleva opettajan subjektipositio on sukupuolen ja seksuaalisuuden osalta ahdas, ja kohtauksessa esiintyvän opettajan toimijuuden suhteen näyttää vaihtoehtoja lopulta olevan ainoastaan kaksi: ole oikein, eli toimi heteronormatiivisesti, tai työyhteisön negatiivisen suhtautumisen myrkyttäessä työskentelyilmapiirin älä toimi ollenkaan. Seuraavassa haastateltava kuvailee näitä toimijuuden vaihtoehtoja käytännössä:

Ihan opetuksessa, et ei se niinku, se on ihan semmonen mihin on niinku jopa tottunuki et ei oo tullu ees mieleenkää varsinki perusasteella ja lukiossa [maakunnan nimi], et ei oo

tullu ees mieleenkää niinku kapinoida sitä vastaan, sitä on vaan tyytyny siihen kohtaloon, niinku et mihin lokeroon laitetaan. (H4)

Haastateltava kertoo tottuneensa ja tyytyneensä siihen, että heteronormatiiviseen ”lokeeroon” asettaminen on hänen peruskoulussaan ja lukiossaan ollut automaatio, jota kohtaan ”ei oo tullu ees mieleenkää” tehdä vastarintaa. Tulkitsen tämän niin, että sekä haastateltava että kohtauksen opettaja näkevät heteronormatiivisuuteen mukautumisen olevan ainoa vaihtoehto, jos haluaa opiskella tai työskennellä kyseisessä oppilaitoksessa. Näin ollen kouluympäristössä vallitseva heteronormatiivinen järjestys vaikuttaa merkittävästi heidän toimijuuden tuntoonsa.

Kohtauksessa opettaja tekee päätöksen irtisanoutumisesta ja muuttamisesta muualle. Samankaltaista toimijuutta muuttamisen suhteen kertoivat toteuttaneensa neljä haastateltavaani, jotka olivat suorittaneet peruskoulunsa tai osan siitä pienellä paikkakunnalla. Heidän narratiiveissaan paikkakunnan pienuus ja sieltä pois muuttaminen saivat keskeisen merkityksen: *”jos mä oisin sinne jääny asumaan nii ei ois tullu kuuloonkaan et mä oisin koskaan tullu kaapista tai lähteny tähän korjausprosessiin”*, eräs heistä kuvailee. Kaikki neljä haastateltavaa luonnehtivat pieneltä paikkakunnalta pois muuttamista jonkinlaiseksi vapautumisen kokemukseksi, kuten yksi heistä kertoo:

Nyt ku on muuttanu [pääkaupunkiseudulle] ja tullu tänne yliopistoon niin se on ollu mulle ihan selvää että sanon olevani jotain muuta ku binäärinen. Ja se on täällä otettu erittäin hyvin vastaan ja täällä otetaan jo tosi hyvin huomioon muut sukupuolet mun mielestä, ja koko ajan puhutaan ja keskustelua käydään siitä että mitä vessoja pitäis rakentaa ja nii eespäin, nii se on tosi hyvä. Ja se on mulle niinku sillee, et vaikka ei olla vielä siellä missä haluttais olla, niin tää on mulle silti tosi mullistavaa verrattuna kaikkeen aikasempan. Että kyllä täällä yliopistolla on ehtottomasti, varmaan just sillee et ku on kouluttautuneita ihmisiä, jotka tuntee viimesimmän tutkimuksen, niin tota, et se on ihan itsestään selvää että on enemmän ku kaks sukupuolta. Niin tota, isoja askelia on tullu otettua nyt sit sen jälkeen ku on muuttanu tänne. (H2)

Haastateltava kuvailee pääkaupunkiseudulle muuttamisen mahdollistaneen sen, että hän on pystynyt ottamaan ”isoja askelia”, minkä tulkitsen viittaavan hänen subjektipositionsa ja toimijuutensa mahdollisuuksien laajentumiseen. Kiinnostavaa on se, että haastateltava vaikuttaa kerronnassaan liittävän tähän mahdollisuuksien laajentumiseen myös yliopistoon ”tulemisen” ja sen, että ympärillä on ”kouluttautuneita ihmisiä, jotka tuntee viimesimmän tutkimuksen”, minkä myötä sukupuolen moninaisuuden ymmärtäminen ja oman ei-binäärisyyden julki lausuminen näyttäytyy haastateltavalle yliopistoympäristössä itsestäänselvytenä. Myöhemmin haastattelussa hän kertoo, että sateenkaarevuuden esiin

tuominen ”*edelleen vähän pelottaa*” etenkin ”*niinku semmosen varsinki vähemmän kouluttautuneessa joukossa*”. Tämän huomion myötä paikkakunnan pienuuden lisäksi siis myös sosiaalisen ympäristön kouluttautuneisuus mainitaan aineistossani merkittävänä tekijänä koulutuksen heteronormatiivisen ilmapiirin kannalta.

Muuttamista pieniltä paikkakunnilta ja niiden kouluista suurempiin kaupunkeihin kuvataan haastateltavien narratiiveissa merkityksellisenä toimijuuden tunnon kasvattajana, jonka myötä toimijuutta säätelevät rakenteet eivät näyttäyty yhtä ahdasmielisinä ja luovat sateenkaari-ihmisen toimijuudelle enemmän mahdollisuuksia kuin aiemmin. Muuttamista muualle voisi ajatella myös vastarinnan tekemisenä: kapinoimisena pienen paikkakunnan koulutustakin säätelevää heteronormatiivisuutta vastaan. Vaikka pienellä paikkakunnalla osan koulutuksestaan suorittaneet liittyvät aineistossa paikkakunnan pienuuden ahtaaseen, heteronormatiiviseen ilmapiiriin, on pääkaupunkiseudulla kaikki koulutusasteensa suorittaneella haastateltavalla yhtä lailla kertomuksia koulutuksensa heteronormatiivisuudesta ja sen myötä rajoitetusta toimijuudesta, minkä vuoksi heteronormatiivisuus vaikuttaa olevan aineistossani vallitseva järjestys etenkin peruskoulussa asuinpaikasta riippumatta. Myös pääkaupunkiseudulla koulutuksensa suorittanut haastateltava kuitenkin antaa asuinpaikalleen heteronormatiivisuuden kannalta merkityksen, tehden eroa pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välille:

Mut sit ehkä nyt, ku mä oon menny korkeakouluun, niin yllätyksekseni taas ollaan siinä et se hetero-oletus on tosi vahva, ja mua ahistaa se. Se on jotenki hassuu, mä en oikein tiedä mihin se liittyy. Mul on semmonen hypoteesi et, mä en haluu et se on mitenkää ennakkoluuloja viljelevää, mutta ku mul on tosi paljon luokkakavereita ja ystäviä jotka on tullu muualta ku Helsingistä, niin se hetero-oletus on tosi paljon vahvempaa ku mitä vaik lukiossa oli, jossa mun kaikki ystävät jollain tavalla kuulu seksuaali- ja sukupuoli-vähemmistöihin, oikeestaan kaikki, nii mul oli aikamoinen semmonen niinku... ravistelu et hetkonen, ei tää ookaan kaikille yhtä selvää ettei oleteta. (...) Et se oli mulle vähä sillee et aa, taas ollaan niinku täs samas mitä yläasteella. Et tän ikäsenä korkeakoulu joutuu käymää taas samoi asioita läpi. (H4)

Haastateltavan yllätykseksi hän on kohdannut korkeakoulutuksessa samankaltaista vahvaa heteronormatiivisuutta kuin yläasteella, minkä hän uskoo johtuvan siitä, että opiskelukavereista iso osa ”on tullu muualta ku Helsingistä”. Aineistossani kaikkien haastateltavien narratiiveissa näyttäisi siis rakentuvan jonkinlainen yhteys koulutuksen heteronormatiivisuuden ja asuinpaikan välille, ja etenkin pääkaupunkiseutu näyttäytyy muuhun Suomeen verrattuna vapaampana paikkana sateenkaarevalle elää ja opiskella (ks. myös Lehtonen 2004a, 150–155; Lehtonen 2004b, 172–173).

## 7.4 Täytyy olla tietynlainen

*On yläasteen välitunti. Hän kävelee luokasta ulos käytävälle ja ohittaa keskenään supisevan porukan. ”Vitun homo”, joku heistä huutaa perään, ja muut porukasta nauravat. Koulun pihalla hän liittyy kavereidensa seuraan. ”Ootko kuullut, että Sanna ja Ville on ihastuneita toisiinsa? Kohta ne alkaa varmaan seurustelemaan. Kenestä tytöstä sä tykkäät?”, eräs heistä utelee. ”No Emilia on musta ihan kiva”, hän valehtelee ja vaihtaa puheenaihetta kiinnittämällä muiden huomion heidät ohittavaan, koko koulun tuntemaan seurueeseen. ”Kattokaa noita kuvisluokan lesbotyttöjä, onpas niillä taas yliampuvat goottivaatteet”, hän tokaisee.*

Edellisen alaluvun kohtauksessa opettajan toimijuuden osalta tarjolla vaikutti olevan kaksi vaihtoehtoa: toimi heteronormatiivisesti tai älä toimi ollenkaan, joista opettaja valitsi jälkimmäisen ja muutti muualle. Esittelin myös erään haastateltavan kertomuksen siitä, kuinka heteronormatiiviseen ”lokeroon” mukautuminen oli hänelle peruskoulu- ja lukioaikoina itsestäänselvyys, ikään kuin automaatio. Tässä kohtauksessa tämä toimijuuden ja heteronormatiivisuuden väliseen dynamiikkaan liittyvä mukautuminen korostuu informaalisissa koulussa oppilaiden välisissä ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Kohtauksen viesti koulutuksessa rakentuvan toimijuuden suhteen on nähdäkseni seuraava: ole oikein, eli toimi, tai ainakin vaikuta toimivasi, heteronormatiivisesti, ellet halua erottua joukosta kuten ihmettelyä aiheuttavat, goottivaatteisiin pukeutuvat ”kuvisluokan lesbotyöt”. Tämä viesti välittyy vahvasti haastatteluaineistostani, jossa kaikki haastateltavat kertoivat virallisen ja fyysisen koulun lisäksi myös epävirallisessa koulussa vallitsevasta heteronormatiiviseen järjestykseen mukautumisen vaatimuksesta, joka paikantui heidän narratiiveissaan erityisesti peruskouluaikeihin. Kohtauksessa tulee ilmi kaksi haastateltavien tähän epävirallisen koulun vaatimukseen keskeisesti liittämää, toimijuutta määrittävää rakennetta: homottelun yleisyys ja erilaiseksi leimaantumisen pelko.

Kankkusen ym. (2010, 20) tutkimuksessa 10-17-vuotiaat lapset ja nuoret kertoivat yhtenä yleisimpänä nimitelysanatyypinä olevan seksuaalisuuteen liittyvät, haukkumasanoina käytetyt ”homo”, ”hintti”, ”lesbo” ja ”lepakko”. Kohtauksen päähenkilölle koulun käytävällä kohdistettu huudahdus ”vitun homo” viittaa tähän sateenkaarivähemmistöjen kokemaan syrjintään, jota kaikki haastateltavani toivat kertomuksissaan esiin: ”ainahan siellä ihmisiä haukuttiin hinteiks” ja ”sitä homottelua oli tietysti niinku ihan hirveesti”, muutama heistä kommentoi. ”Ainahan” ja ”tietysti” kielivät siitä, miten oletettavana ja itsestään selvänä homottelu peruskoulussa näyttäytyy (ks. myös Paju 2011, 116). Sateenkaarevuuteen viittaavat haukkumasanat ilmaisevat koulutuksen epävirallisen kerrostuman

vuorovaikutuksessa sitä, että niiden kohde asetetaan sosiaalisessa hierarkiassa heteronormatiiviseen järjestykseen mukautuvia alempaan asemaan. Kyseisenlaisilla haukkumasaanoilla ei välttämättä aina kuitenkaan viitata siihen, että kohteena oleva henkilö olisi sateenkaari-ihminen, vaan niitä käytetään oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, etenkin poikien keskuudessa, ilmaisemaan yleisesti esimerkiksi sosiaalisen hierarkian alaluokkaan asettamista, huumoria, huomion saamista, maskuliinisuuden rakentamista tai luokkatilanteen keskeyttämistä – ”*tietysti esimerkiksi teinipojat käytti sitä toisistaan*”, eräs haastateltavanikin toteaa (vrt. ”Jose”-nimityksen käyttö, Gordon & Lahelma 2003b, 47; ks. myös Lehtonen 2003, 144, 185). Oppilaiden silmissä kenties harmittomalta vaikuttava homottelu kuitenkin liittyy sateenkaarevuuteen negatiivisen konnotaation, asettaa sen naurunalaiseksi ja ylläpitää sen toiseuttamista, eli toisin sanoen uusintaa koulutuksen heteronormatiivisuutta.

Koulutuksessa vallitseva heteronormatiivinen järjestys ja sitä ylläpitävä homottelu rakentavat sateenkaari-ihmiselle epävirallisen koulun vuorovaikutuksessa subjektipositiota, josta käsin omasta seksuaalisesta suuntautumisesta tai sukupuolen kokemuksesta ei usein uskalleta puhua muille, välttämättä edes omille ystävilleen, kuten kohtauksesta ja seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi:

Mul oli kyllä pari semmost kaverii, joille olisin voinu kertoa, mut siin oli kuitenki se vaara et se juttu olis lähteny käsistä ja viikon päästä kaikki ois tienny, ja se oli jotain semmosta mitä mä en ois niinku kestäny siinä vaiheessa. (H3)

Kaapista tuleminen omille kavereilleenkin saattaa sateenkaari-ihmiselle näyttäytyä koulutuksessa vaarana, jonka kohtaamisessa riskinä on tiedon ”käsistä lähteminen” eli se, että kaikki saavat tietää, minkä tulkitsen viittaavan haastateltavan kertomuksessa pelkoon erilaiseksi leimautumisesta. Tämä pelko on ymmärrettävää ottaen huomioon aineistossani läpileikkaavana teemana peruskoulun osalta näyttäytyvän kahlitsevan vaatimuksen siitä, että ”*koulussa on hirveet paineet olla just tietynlainen*”. ”Tietynlaisuus” viittaa heteronormatiiviseen olemiseen, jonka valossa oman sateenkaarevuuden salaaminen ja pelko sen paljastumisesta ovat yhtäältä ryhmäpaineen aikaansaannosta, mutta toisaalta myös sosiaalisen lukutaidon harjoittamista – toimintansa ja puhumisensa sovittamista koulussa vallitseviin normeihin ja yksilön positioon oppilasyhteisössä (ks. Paju 2011, 120). Eräs haastateltava kuvailee jättäneensä kertomatta peruskouluaiikoina omasta sateenkaarevuudestaan ystävilleenkin siksi, että epävirallisessa koulussa rakentuvaa toimijuutta määrittä niin



keskeisesti ”siinä semmosessa ”pitäkää minusta, tykätäkää minusta, pitäkää minua hyvänä tyyppinä” -kuplassa” eläminen, mikä nähdäkseni ilmentää osuvasti informaalin koulun ryhmäpainetta ja yksilön tarvetta yhteisönsä hyväksynnälle.

Alaluvun alkuun kirjoittamassani kohtauksessa päähenkilö vahvistaa ryhmäjäsennyttään ja heteronormatiivista oikein olemistaan paitsi näyttäytymällä kavereilleen ihastumisia koskevassa keskustelussa heterona, myös toiseuttamalla sateenkaarevuutta tehden eroa ikään kuin ”meidän ja heidän” välille huomauttaessaan, miten ”yliampuvasti” ”kuviluokan lesbotytöt” erottuvat erilaisuudellaan muista. Samankaltaista toimijuutta ilmentää myös seuraava haastateltavan kertomus:

Kyllähän jo ala-asteelta lähtien se on ollu sitä et tytöt kuiskii pojista ja pojat tytöistä niin sit jos siel onki joku sellanen jota ei erityisesti kiinnosta, niin sitte ei siinä voi olla ku mukana jos haluaa kuulua ryhmään etkä halua et sulle nauretaan ja nii eespäin. (H1)

Heteronormatiivisesti oikeanlaisen toimijuuden toteuttaminen näyttäytyy sekä kohtauksessa että haastateltavan kertomuksessa yhtäältä ryhmäjäsennyden takeena ja toisaalta eräänlaisena suojakeinona syrjintää ja naurunalaiseksi joutumista vastaan. Aineisto-otteessa konkretisoituu se, miten voimakkaasti heteronormatiivisuus epävirallisessa koulussa rakentuvaa toimijuutta rajoittaa ja kuinka kapeiksi toimijuuden vaihtoehdot määrittyvät: jos haluaa kuulua ryhmään, heteronormatiivisessa oikein olemisessä ei ”voi olla ku mukana”.

Heteronormatiivisen järjestyksen raamittamasta toimijuudesta eriävä oleminen vaikuttaa aineistoni perusteella olevan peruskoulun epävirallisessa koulussa jotain, johon kiinnitetään muiden oppilaiden osalta herkästi huomiota, mikä osaltaan selittänee myös homotielun yleisyyttä. Sateenkaarevuus usein erottuu ja erotetaan heteronormatiivisuuteen mukautuvasta massasta, ja näin tapahtuessa yllä mainittuna ”vaarana” on sateenkaarevan naurunalaiseksi asettuminen ja muunlainen syrjintä, minkä vuoksi ”ei siellä kukaan uskaltanu olla avoimesti homo”, kuten eräs haastateltava kertoo. Julkisen sateenkaarevuuden ollessa peruskoulussa aineistoni perusteella harvinaista, saattavat ne harvat avoimesti heteronormia vastaan toimivat henkilöt leimautua kohtauksen kuviluokan lesbotyttöjen tapaan koko sateenkaarevan viiteryhmänsä edustajiksi:

Joo, joo, kyllä [näyttäytyi muille heterona peruskoulun ajan]. Ja siis mä tiedän mun yhen hyvän ystävän, joka on käyny samat koulut ku mäki, nii hän oli paljon avoimempi, nii sit se oli just se mikä leimas sitä tosi paljon, et se tavallaan sit vaan edusti pelkästään sitä vähemmistöä. (H5)

Eräs toinen haastateltava kuvailee kohtauksen kuviluokan lesbotyttöjen muodostavan peruskoulun oppilasyhteisön ”*kollektiivisen kokemuksen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä*”, mitä osaltaan ylläpitää se aiemmin analyysissä (ks. luku 7.2) esiin tuomani tapa, jolla sateenkaarevuuteen liittyviä teemoja käsitellään, tai pikemminkin ollaan käsittelemättä, virallisen koulun opetuksessa.

Aineistossani kiinnostavana näyttäytyy se, etteivät ”kuviluokan lesbotyöt” kuitenkaan välttämättä ole avoimesti ilmaisseet muille sateenkaarevuuttaan, mutta osana tällaista muista erottuvaa, sateenkaarevaa kaveriporukkaa ollut haastateltava kertoo uskovan, ”*et aika moni on sit tienny sen koska se meidän porukka on ollu vähä semmonen outo muiden silmissä*”. Epävirallisessa koulussa sateenkaarevan leiman saaminen ei näytäkään vaativan vahvistusta sen kohteelta itseltään, vaan leimautumiseen riittää se, että heteronormatiivisesta järjestyksestä tullaan poikenneeksi muiden oppilaiden silmissä, jolloin sateenkaarevuudesta syntyy ”*ilmoilla oleva juttu*”, kuten haastateltava jatkaa. Oppilaat voivat tarttua tähän ilmoilla olevaan juttuun ja puolustaa omaa heteronormatiivisuuttaan ja samalla ylläpitää koulutuksessa vallitsevaa heteronormatiivista järjestystä asettamalla jutun pilkan kohteeksi, naurunalaiseksi, kuten kohtauksen päähenkilö tekee (ks. myös Davies 2011). Näin tehdessään hän sulautuu joukkoon ja välttää kiusatuksi tulemisen, kuten yksi haastateltavistani kertoo:

Mut ei mitään sellasta et mua ei oo tästä erityisesti kiusattu just siks että mä oon osannu sulautua joukkoon aika hyvin ja pitää sen piilossa aika pitkälti. (...) Mut sit taas et koulu olis varmasti ollu ihan fine sen asian kanssa ja kannustanu mua ja sillee, mut sä et välitä siitä mitä koulu tai ne sun opettajat ajattelee, vaan sä välität siitä mitä ne sun kaverit tai sun ikäset ihmiset ajattelee, et se on jännä. (H1)

Haastateltavan toimijuuden tuntoa määrittää joukkoon sulautumisen ja sateenkaarevuuden piilossa pitämisen osaaminen, jonka myötä oppilasyhteisössä on ollut mahdollista tulla hyväksytyksi. Huomionarvoista on myös se, että haastateltava kertoo uskovansa, että virallinen koulu olisi ollut hänen sateenkaarevuutensa kanssa ”ihan fine”, mutta toimijuuden rakentumisen kannalta ensisijaisena tekijänä koulutuksessa haastateltavalle näyttäytyy se, ”mitä ne sun kaverit tai sun ikäset ihmiset ajattelee”, mille myös kohtauksen päähenkilö ja muut haastateltavat vaikuttavat antavan toimijuuden kannalta ratkaisevan merkityksen.

## 7.5 Toisella asteella helpompaa

*Hän kävelee lukionsa käytävää käsi kädessä samaa sukupuolta olevan kumppaninsa kanssa kohti heidän kaveriporukkaansa, johon kuuluu myös muita samankaltaisia pariskuntia. Eräs heidän naisoletetun kanssa aiemmin seurustelleista kavereistaan kertoo, että on viimeisen kuukauden ajan ollut ihastunut miesoletettuun. ”Laita sille viestiä ja pyydä treffeille!”, koko porukka kehottaa.*

Tässä kohtauksessa fokus siirtyy peruskoulusta toisen asteen opintoihin, erityisesti lukioon, sillä haastateltavistani kaikki ovat opiskelleet lukiossa ja yhtä lukuun ottamatta myös valmistuneet sieltä. Yksi haastateltava kertoi jättäneensä lukion kesken ja muuttaneensa suurempaan kaupunkiin opiskelemaan toisen asteen ammatillista tutkintoa, jollaisen myös eräs ylioppilaaksi valmistuneista haastateltavistani on lisäksi suorittanut. Pääsääntöisesti toisen asteen oppilaitosten ilmapiiriä kuvataan aineistossani haastateltavien sanoin ”avoimemmaksi” ja ”vapaamielisemmäksi” kuin peruskoulussa vallinnutta, melko joustamattomana näyttäytyvää vaatimusta heteronormatiivisuuteen mukautumisesta. Kohtauksessa tämä avoimempi ilmapiiri näkyy lukion informaalisissa kerrostumassa eli opiskelijoiden välisessä epävirallisessa vuorovaikutuksessa kolmella eri tavalla: Päähenkilö kävelee lukion käytävällä käsi kädessä samaa sukupuolta olevan kumppaninsa kanssa liittyen kaveriporukkaan, jossa on muitakin samankaltaisia pariskuntia. Myös kaveriporukan kohtauksen lopussa esittämä kehotus rakentaa käsitystä ilmapiiristä, jossa nähdään luonnollisena se, ettei ihastuminen katso sukupuolta. Kaiken kaikkiaan kohtauksen henkilöt tekevät seksuaalisuuttaan ja sukupuoltaan toisin, minkä voi tulkita vastarinnan tekemiseksi heteronormatiivisuutta kohtaan.

Kohtauksessa päähenkilön ja hänen kumppaninsa käsistä pitäminen viittaa siihen, etteivät he koe tarvetta piilottaa omaa seksuaalista suuntautumistaan kulkiessaan lukionsa tiloissa, vaan voivat näyttää seurustelunsa avoimesti – ”*siellä ei sitä kukaan sen kummemmin kattonu, vaan se oli ihan normaalia*”, eräs haastateltava lukionsa ilmapiiriä kuvailee. Tämnäkökaltaista suhtautumista omaan sateenkaarevuuteen sekä opiskelijoiden että opettajien taholta lukioaikana kertoivat kohdanneensa erityisesti kaksi nuorinta haastateltavaani, joiden lukioajoista oli haastattelujen aikaan kulunut alle kolme vuotta. Vanhin haastateltavani kuvaili suhtautumista hänen sateenkaarevuuteensa lukioaikana ”*periaatteessa positiiviseksi*”, mutta kertoo, että ”*toki siellä oli sellasia vanhakantasia opettajia*”, missä ”toki” nähdäkseni viittaa heteronormatiivisuuden näennäiseen automaatioon ja itsestäänselvytyteen. Hän kertoo opettajissaan olleen myös ”*sellasia oikeita timantteja ja helmiä*”,

jotka pyysivät häntä oppitunneilla jakamaan kokemuksiaan sateenkaarevuudesta kokemusasiantuntijan asemassa. Kaksi haastateltavaani puolestaan kuvaavat lukionsa ilmapiiriä peruskoulun tavoin heteronormatiiviseksi, ja toinen heistä luonnehtii ”*jotakuinkin katastrofiksi*” sitä, mikäli hänen sateenkaarevuutensa olisi lukiossa muille paljastunut. Toisin kuin peruskoulussa, lukiossa heteronormatiivisuuden ja sateenkaarevuuteen suhtautaan aineistossani melko vaihtelevasti.

Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet kaksi haastateltavaani olivat muuttaneet suurempaan kaupunkiin siltä paikkakunnalta, jossa olivat opiskelleet lukiossa, ja molemmat antoivat narratiiveissaan tälle maiseman vaihtamiselle suuren merkityksen sen kannalta, että he ilmaisivat ammattikoulussa avoimesti omaa sateenkaarevuuttaan (ks. myös luku 7.3), kuten toinen heistä kertoo:

No se täytyy kyl sanoa, että sitte ku mä tulin tänne ammattikouluun, toki se varmaan vaikuttaa et se koulu missä mä oon ollu on taidekoulu, et on pakko myöntää et sinne hakeutuu aika värikästä porukkaa, et siellähän se ei oo ollu semmonen piilotettu juttu, ja siellä ei oikeesti kiitettävästi niinku opettajat oleta ihmisistä mitään (...) ja on voinu sillee, siellä tulee yllättävän läheisiksi opettajien kanssa, että niinku voi rupertella ja tavallaan voi puhuu omasta elämästään ja oman elämän ihmisistä ihan nimillä, vaikka ne olis sukupuolittuneita, ja siinä ei tarvi mitenkään varoa ja siinä ei oo mitenkään latautunu tunnelma. Mutta kyllä niinku lukiossa ja yläasteella niin... ehkä ite on vaan sit varonu, tai se on ollu semmost ennakointia, että sitte... on pelänny jo etukäteen sitä arvostelua, niin sitte on tavallaan väistäny sen. (H5)

Haastateltavan kerronnassa piirtyy kuva siitä, ettei lukion ja yläasteen tavoin ammattikoulussa tarvinnut pelätä ”jo etukäteen sitä arvostelua”, sillä opettajat eivät ”kiitettävästi” olettaneet ”ihmisistä mitään”. Vastoin haastateltavan aiempaa koulutuspolkua, ammattikoulussa hän kertoo pystyneensä puhumaan opettajille omasta elämästään ja sen ihmisistä sukupuolittuneilla nimillä ilman varomista tai latautuneen tunnelman syntymistä. Tämä kertoo yhtäältä siitä, miten heteronormatiivisuus on peruskoulussa ja lukiossa opettajien ja haastateltavan välistä epävirallista vuorovaikutusta määrittänyt, ja toisaalta siitä, miten haastateltavan toimijuuden tunto ja toimijuuden mahdollisuudet ovat laajentuneet, kun ammattikoulussa heteronormatiiviseen järjestykseen mukautuminen ei ole vallitseva vaatimus. Tämä toimijuuden tunnon kasvaminen tulee ilmi myös toisen haastateltavan ammattioppilaitoksen viralliseen kouluun paikantuvassa kertomuksessa, jossa hänen sukupuolensa korjausprosessiin kuuluneeseen nimenvaihdokseen meni opintotoimistossa ”*viis minuuttia*” – ”*se onnistu tosi helposti*”. Hän kuvailee ammattikoulussa ylipäätään kohtaamansa positiivisen suhtautumisen sateenkaarevuuteen olleen ”*voimaannuttava ko-*

*kemus*”, joka ”*vaikuttaa vielä tänä päivänäki todella voimakkaasti*”, mikä kielii haastateltavan historiatietoisuudesta (ks. Oljemark 2011; luku 6.2) ja siitä, miten vuosienkin takaiset kokemukset voivat vaikuttaa nykypäivän toimijuuden tuntoon.

Edellisessä aineisto-otteessa haastateltava osaksi selittää avointa ilmapiiriä sillä, että hänen ammattioppilaitoksensa oli taidekoulu, minkä myös eräs taidelukion käyneistä haastateltavistani mainitsee vapaamielisemmän ilmapiirin kannalta merkittäväksi tekijäksi. Tulkitsen haastateltavien antaneen taidepainotukselle merkitystä kertomuksissaan siksi, että kulttuurissamme taidekouluihin liitetään mielikuvia avarakatseisuudesta ja monenlaisen moninaisuuden luonnollisena pitämisestä, mihin ymmärrän yllä esiin tuomani haastateltavan huomion oppilaitoksen ”aika värikkäästä porukasta” viittaavan. Samankaltainen asetelma on nähtävissä luvun alkuun kirjoittamassani kohtauksessa, jonka henkilöt eivät koe tarvetta peitellä sateenkaarevuuttaan, koska myös opiskelukaverit ovat sen suhteen avoimia. Seuraavassa painotuksettoman lukion suorittanut haastateltava kuvaa omaa sosiaalista ympäristöään ja sen vaikutuksia hänen toimijuuteensa:

Mulla oli ihan erilainen kaveriporukka silloin et mä olin semmosessa hyvin, jossa niinku suurin osa oli muuta kun heteroita (...) et se riippuu tosi paljon siitä millanen kaveriporukka on ja mulla oli sit siellä semmonen kaveriporukka missä se oli ihan selvää että, siinä tais olla vaan yks hetero siinä koko meidän squadissa. Et sithän niistä asioista puhuttiin melkein joka päivä et sit se oli hyvä tilaisuus tutustuu itteensä. (H1)

Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden luonnolliseksi käsittävässä kaveriporukassa sateenkaari-ihmiselle tarjoutuu haastateltavan kertomuksessa ”hyvä tilaisuus tutustuu itteensä”, ja hän pystyy ”*jotenki paremmin tutkailee et mikä tää homma on*”, kuten eräs toinen haastateltava asian ilmaisee. Tätä olen tuonut ilmi myös luvun aloittavan kohtauksen kavereiden taholta tullessa rohkaisussa solmia romanttisia ihmissuhteita sukupuoleen katsomatta. Kuten luvun 7.4 päätteeksi totesin, merkittävä vaikutus sateenkaarevuuden salaamiseen tai sen julkisesti elämiseen on sillä, mitä ympärillä olevat vertaiset asiasta ajattelevat. Haastateltavien toisen asteen koulutusta koskevissa kertomuksissa kaveriporukan moninaisuus näyttää vaikuttaneen haastateltavien toimijuuden tuntoon ja toimijuuteen positiivisesti, sateenkaarevuuden avoimempaan elämiseen kannustaen. Toisen asteen taidepainotteista oppilaitosta käyneiden haastateltavien kertomusten perusteella piirtyy kuva siitä, että taidekoulussa kaveriporukan lisäksi koko oppilaitosyhteisö vaikuttaa pitävän sateenkaarevuutta luonnollisena asiana.

Suurpää (2002, 88) havaitsi maahanmuuttajia koskevassa tutkimuksessaan nuorten puheessa erilaisuuden ja erottumisen värittyvän positiivisesti silloin, kun niiden muodon saa itse valita. Vastaavasti ulkopuolelta erilaiseksi määritettyyn ryhmään kytkeytyvä erottuminen saa negatiivisen sävyn. Jos sateenkaari-ihmisen ympäristö ei pidä hänen sateenkaarevuuttaan häntä ensisijaisesti määrittävänä tekijänä ja jos hän itse voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten erottuvana muut hänet näkevät, ”sateenkaarevuus voi olla voimavara, positiivinen osa omaa yksilöllisyyttä”, kuten Taavetti (2015, 145) kirjoittaa. Tämä voimavara voi rakentaa sateenkaarevalle opiskelijalle subjektipositiota, josta käsin myös sateenkaarevuuden puolustaminen näyttäytyy toisen asteen koulutuksessa mahdollisuutena:

Koska mä olin tavallaan semmoses ympäristös mis oli paljon vapaampaa puhua tommost asioista, niin jotenki niinku uskals panna hanttiin niille, jotka saatto niinku jotenki vähättelevästi puhua. Niit ei ollu paljoo, mut tietysti aina mahtuu isoon lukioon, mutta niinku se ilmapiiri oli semmonen et niihin puututtiin sillee et ”hei toi ei nyt tuntunu kauheen kivalta” tai et ”hei no, jos et sä tiedä asioista, niin puhutaan”. (H4)

Tämä subjektipositio tekee haastateltavan kertomuksessa toimijuuden kannalta mahdolliseksi sen, että hän voi ilmaista vähättelevää suhtautumista kohdatessaan, ettei se tunnu ”kauheen kivalta” ja ehdottaa sateenkaariasioista keskustelua. Heteronormatiivisuuteen mukautumisen hallitsevuuden puuttuessa toisen asteen oppilaitosyhteisöstä vaikuttaisi siis siltä, että sateenkaari-ihmisen toimijuuden mahdollisuudet voivat rakentua moninaisemmiksi paitsi oman kaveriporukan sisällä, myös suhteessa niihin opiskeluyhteisön jäseniin, jotka ajattelevat sateenkaarevuudesta eri tavalla, luoden subjektiposition, josta käsin voi heteronormatiivisuutta kohtaan asettua vastarintaan myös julkisesti.

## 7.6 Koulutuksen tienristeyksissä

*Toisen asteen koulutuksen suoritettuaan häntä vetää puoleensa ajatus korkeakoulututkinnon suorittamisesta. Tulevaisuudessa hän haluaa työskennellä ihmisläheisessä ammatissa, sen hän on päättänyt. ”Matemaattiset alat eivät kiinnosta minua”, hän ajattelee, ja mieleen tulee hänen ammattikouluaiikainen lääkelaskennan opettajansa, jonka asenne sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä kohtaan oli selkeästi negatiivinen. ”Minua innostaisi jokin sellainen ala, jossa voisin edistää avarakatseisuutta”, hän pohtii.*

Kuten luvussa 2.1 totesin, sukupuoli- ja seksuaalisuuteen kytkeytyvät normit ja arvotukset vaikuttavat koulutukseen, ammattiin ja uraan kytkeytyviin valintoihin, mitä olen kohtauksessa aineistoni osalta tuonut esiin. Toisen asteen tutkinnon suorittamisen jälkeen viidestä haastateltavastani neljä olivat hakeutuneet korkeakouluopintoihin. Kohtauksen

tavoin heidän korkeakoulutusta koskevissa kertomuksissaan korostuu koulutuslavalain-  
tojen pohtiminen, minkä suhteen erityisesti ihmisläheisyys ja avarakatseisuuden edistä-  
minen näyttävät aineistossani merkityksellisinä tavoitteina. Kohtauksessa päähenkilö  
toteaa, ettei matemaattinen ala ole häntä varten ja muistelee sateenkaarevuuteen negatiiv-  
isesti suhtautunutta ammattikoulun lääkelaskennan opettajaansa, mikä viittaa haastatte-  
luissa esiin tulleisiin käsityksiin eri alojen avarakatseisuudesta. Halu yhteiskunnalliseen  
vaikuttamiseen sekä eri aloihin liittyvät mielikuvat myönteisestä tai kielteisestä ilmapii-  
ristä sateenkaarevuuden suhteen ovat tekijöitä, joiden on suomalaisessa sateenkaaritutki-  
muksessa aiemminkin todettu vaikuttavan sateenkaari-ihmisten opiskelupaikka- ja am-  
matinvalintoihin (ks. esim. Lehtonen 2004a; Taavetti 2015, 133).

Erään haastateltavan kerronnassa kokemukset siitä, miten omaan sateenkaarevuuteen on  
suhtauduttu, ovat synnyttäneet halun edistää avarakatseisuutta yhteiskunnassa, mikä puo-  
lestaan on vaikuttanut merkittävästi hänen toimijuuden tuntoonsa:

Ehkä sit toisaalta niinku positiivisessa mielessä et ku on huomannu että asioista puhutaan,  
tai joko ei puhuta tai puhutaan olettaen, nii se on niinku herättäny mulla sen että mä ha-  
luan niinku olla avoin ja puhua siitä mahdollisuuksieni mukaan ja tehä sitä näkyväks ja  
tällee, nii se on kyl ehottomasti vaikuttanu siihen. (H4)

Tämä toimijuuden tunto näkyy muovanneen toimijuutta erityisesti kahden haastateltavan  
korkeakouluopintoja koskevissa kertomuksissa. Luokanopettajaksi kouluttautunut haas-  
tateltava kuvailee hänen ammatinvalintaansa vaikuttaneen pohdinnat siitä, miten luokan-  
opettajana voisi kiinnittää huomiota sateenkaaritematiikkaan sekä sukupuoleltaan ja sek-  
suaalisuudeltaan moninaisten oppilaiden pedagogiseen tukemiseen ja heidän itsetuntonsa  
ja itseluottamuksensa kasvattamiseen. Samankaltaisesti kätilöksi opiskeleva haastateltava  
painotti, että haluaa ”*olettavan kätilön*” sijasta olla sukupuoli- ja seksuaalisuussensitiivi-  
nen kätilö, joka ei pidä itsestäänselvyytenä sitä, ”*että siellä synnyttämässä olis esimerkiks  
nainen tai et aina ku puhutaan vaikka siitä perheestä niin ei puhuta aina että siinä on se  
isä ja äiti*”. Nämä koulutusvalintoihin liittyvät motivaatiot kertovat nähdäkseni siitä, että  
kyseiset haastateltavat haluavat urallaan purkaa heteronormatiivisuutta, eli asettua vasta-  
rintaan sitä kohtaan.

Edellisessä, toisen asteen opintoja koskevassa analyysiluvussa nostin esiin sen, miten tai-  
dekoulua käyneiden haastateltavien kertomuksissa taidepainotuksella näyttää olevan yh-  
teys siihen, että koko oppilaitosyhteisön käsitetään pitävän sateenkaarevuutta luonnolli-  
sena asiana. Korkeakoulutuksen osalta haastateltavien kertomuksissa avarakatseisiksi

koulutusaloiksi mainitaan sosiaali- ja terveysala sekä erään haastateltavan sanoin vahvan ”*humaanin ihmiskäsityksen*” läsnäolon takia humanistiset alat. Kohtauksessa päähenkilö ajattelee ammattikoulunsa lääkelaskennan opettajaa, jonka negatiivista asennetta sateenkaarevuutta kohtaan eräs haastateltava selittää seuraavasti:

Noh, tää lääkelaskennan opettaja nyt ei ollu, tai hänel ei ollu hoitoalan koulutusta, et hän oli niinku puhtaasti matemaattisen puolen opettaja, ja nää... Suurin osa näistä jotka suhtautu siihen hyvin, siis mitä nyt henkilökuntaa ajattelee, niin heil oli sitten kyllä niinkun hoitoalan koulutus, jonkinlainen. Et se tietysti vähän niinku pehmensi asiaa, et ku oli ammatin kautta jotain tietoo kuitenkin heillääki, vaik he oli vähän vanhempia, niin kuitenkin silloin aikanaan, kun he oli koulussa, niin silloinki oli kuitenkin jotain tietoa, mutta sitte jos mennään tonne matemaattis-luonnontieteellisen alan koulutukseen, niin eihän siellä tuu mitään tämmöstä, et siellä pyöritellään jotain aivan muita juttuja. (H3)

Haastateltavan kertomuksessa erityisen kiinnostavaa on nähdäkseni eronteko matemaattis-luonnontieteellisten alojen ja hoitoalan välille, joista jälkimmäisen haastateltava toteaa ”pehmentävän” suhtautumista sateenkaarevuuteen. Naiseksi identifioituva haastateltava kertoo myöhemmin haastattelussaan suuntautuneensa lukion jälkeen sekä tietoisesti että osittain ”*jotenkin alitajusesti sinne hoitoalalle*”, koska ”*mitä mä nyt kaivoin tietoa netistä, niin ehkä se sosiaalinen terveysala on ehkä siellä vähän niinku vapaamielisemmäs suunnassa*”. Nähdäkseni se, että haastateltava kuvailee tehneensä alavalinnan osittain alitajuisesti saattaa hyvinkin kieliä siitä, miten analyysissä aiemmin (ks. luku 7.1) esiin nostamani sukupuolittuneet käsitykset naisten ja miesten ”jutuista” vaikuttavat yksilön toimijuuteen ikään kuin salakavalasti, osittain tiedostamattakin. Haastateltavan kertoessa etsineensä tietoa netistä herää kysymys myös siitä, miten aineistosta esiin nostamani yhteys sateenkaarevuuden ja koulutusvalintojen välillä otetaan huomioon oppilaitosten opinto- ja uraohjauksessa.

## **7.7 Yhteenveto**

Analyysissani olen tarkastellut yhtäältä sitä, miten heteronormatiivisuus suomalaisessa koulutusinstituutiossa näkyy, ja toisaalta sitä, miten koulutus rajoittaa ja mahdollistaa sateenkaari-ihmisten toimijuutta. Analyysini painottuu pitkälti peruskouluun, sillä haastateltavien kertomuksista suurin osa paikantuu koulutuksen perusasteelle, vaikka myös toisen asteen opinnoista ja korkeakoulutuksesta kerrotaan. Analyysistani piirtyy kuva siitä, miten heteronormatiivisuus ja siihen keskeisesti kytkeytyvä sukupuolittaminen ovat läsnä



erityisesti peruskoulussa ja tulevat koulutuksessa tuotetuiksi ja uusintetuiksi arkisten, rutiininomaisten toistojen kautta yksilöiden toimijuuden rakentumiseen vaikuttaen ja sateenkaarevaa toimijuutta rajoittaen. Heteronormatiivisuuteen mukautumisen vaatimus näyttäytyy voimakkaana peruskoulussa sen kaikissa kerrostumissa: virallisessa, informaalissa ja fyysisessä koulussa. Toisella asteella heteronormatiiviseen järjestykseen mukautumisen vaatimus ei vaikuta yhtä voimakkaalta, ja korkeakoulutusta koskevista kertomuksista syntyy käsitys sateenkaarevuuden suhteen melko myönteisestä ja tiedostavasta ilmapiiristä, joskin joitain eroja eri alojen välillä käsitetään asenteissa olevan.

Aineistossani hetero-oletus ja sukupuolittaminen näkyvät peruskoulun virallisessa kerrostumassa laajasti eri oppiaineissa, joista haastateltavien kertomuksissa painottuvat liikunnan, käsitöiden ja terveystiedon oppitunnit heteronormatiivisuuden ja kaksijakoisen sukupuolikäsityksen tuottamisen areenoina (ks. myös Lehtonen 2003; Lehtonen 2007a; Taavetti 2015, 80–85). Näillä areenoilla tuotetaan aktiivisesti käsityksiä myös erilaisista ja erillisistä ”tyttöjen ja poikien jutuista”, jotka voivat vaikuttaa yksilön koulutukseen liittyvään toimijuuden tuntuun ja toimijuuteen läpi koulutuspolun. Sukupuolen ulkopuolella olemisen käsitetään mahdottomuudeksi, mistä kielivät fyysisen koulun sukupuolitetut tilat, kuten pukuhuoneet, vessat ja se, että murrosiästä keskustellessa luokka saatetaan jakaa erikseen tyttöihin ja poikiin. Jaottelu eri tiloihin vahvistaa heteronormatiivisen sukupuolikäsityksen näennäistä luonnollisuutta ja itsestäänselvyyttä, mikä puolestaan edesauttaa sukupuolitettujen tilojen olemassaoloa myös jatkossa ja siten uusintaa koulutuksen heteronormatiivista järjestystä. Ei-heteroseksuaalisuutta käsitellään haastateltavieni kertomuksissa tyypillisesti sivulauseessa yhdellä yläkoulun seksuaalikasvatuksen oppitunnilla, joka keskittyy heterosuhteisiin ja -seksiin. Sukupuolen moninaisuutta ei mainita virallisessa koulussa lainkaan ja opetuksessa ei-heteroseksuaalisuuskin käsitetään ohimeneväksi kokeiluvaiheeksi, josta ikään kuin palataan takaisin normaaliksi ymmärrettyyn heteroseksuaalisuuteen. Peruskouluaikaisten opettajien asenne sateenkaarevuutta kohtaan näyttäytyy aineistossani lähes poikkeuksetta välinpitämättömänä tai negatiivisena, mikä eittämättä vaikuttaa osaltaan myös siihen, miten oppilaat sateenkaarevuuteen oppivat suhtautumaan (ks. Tainio 2009, 180).

Toimijuuden osalta analyysissäni ensisijaiseksi asettuu nähdäkseni yksilön käsitys siitä, miten hänen sosiaalinen ympäristönsä ja erityisesti vertaisensa, eli muut oppilaat ja opis-

kelijat, sateenkaarevuuteen suhtautuvat: mikäli oppilaitosympäristön käsitetään suhtautuvan sateenkaarevuuteen kielteisesti, heteronormatiiviseen järjestykseen mukaudutaan ja sateenkaarevuutta piilotellaan, mitä taas asenteiltaan myönteisenä näyttäytyvässä koulutusympäristössä ei usein koeta tarpeelliseksi tehdä. Analyysi myös osoittaa, että opettajilla ja muilla koulutuksessa työskentelevillä aikuisilla on merkittävä vastuu siitä, että kaikki opiskelijat voivat tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Heteronormatiivisuuden vallitsevuus vaikuttaa aineistossani paikantuvan asuinpaikasta riippumatta erityisesti peruskouluun, jossa seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyviä normeja haastaessa asettuminen naurunalaiseksi tai pilkanteon ja oudoksunnan kohteeksi näyttäytyy lähes väistämättömänä, kun vertaiset asettuvat puolustamaan totuttua heteronormatiivista järjestystä (ks. myös Davies 1993, 21–22; Davies 2011). Vaikka heteronormatiivinen järjestys näyttäytyy vallitsevana peruskoulussa asuinpaikasta riippumatta, analyysin perusteella koulutuksen heteronormatiivisuudella on kuitenkin jonkinlainen yhteys asuinpaikkaan, sillä erityisesti pääkaupunkiseutu muodostuu haastateltavien kertomuksissa sateenkaarevuutta koskevilta asenteiltaan muuta Suomea myönteisemmäksi paikaksi elää ja opiskella (ks. myös Lehtonen 2004a, 150–155; Lehtonen 2004b, 172–173). Pieneltä paikakunnalta suurempiin kaupunkeihin ja erityisesti pääkaupunkiseudulle muuttaminen rakentuu haastateltavien narratiiveissa merkittäväksi toimijuuden tunnon kasvattajaksi ja toimijuuden mahdollisuuksien laajentajaksi myös koulutuksessa.

Kaiken kaikkiaan analyysini perusteella voinen todeta, että aineistossani etenkin peruskoulussa vallitsee normaaliuden järjestelmälle tyypillinen dynamiikka, jossa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta ei oteta ikään kuin vakavasti, koska sateenkaarevuuden toiseuttaminen ulkopuoliseksi, erilaiseksi ja ohimeneväksi erityistapaukseksi on heteronormatiivisuuden olemassaolon ja ylläpitämisen kannalta koulu yhteisössä välttämättömyys (ks. myös Britzman 2012; luku 4.2). Sateenkaarevuuden olemassaolo kuitenkin tunnistetaan peruskoulussa jollain tasolla, mutta sitä ei sanallisteta virallisessa koulussa kuin pintapuolisesti ja epävirallisessa koulussa se saa merkityksiä lähinnä siellä itsestään selvänä pidetyn, erittäin yleisenä näyttäytyvän homotteluilmion kautta, mikä edesauttaa sateenkaarevuuden muodostumista ikään kuin julkiseksi salaisuudeksi ja määrittymistä yksilön viaksi, vaikka kyse on laajemmista koulutusta ja yhteiskuntaa koskevista ongelmista (ks. myös Brunila ym. 2019, 117).

Tämän seurauksena myös yksilön toimijuuden rajoitteet paikantuvat herkemmin hänen henkilökohtaisiin vajavaisuuksiinsa sen sijaan, että katse kohdistettaisiin häntä ympäröiviin rakenteellisiin olosuhteisiin (ks. luku 4.1; Gordon 2005, 116–117). Heteronormatiiviseen järjestykseen asettumisen ollessa peruskoulussa vallitseva vaatimus, sateenkaarevuuden piilottamisen ja pelon sen paljastumisesta voidaan ymmärtää olevan yhtäältä ryhmäpaineen tulosta ja toisaalta sosiaalisen lukutaidon harjoittamista, eli toimintansa ja puhumisensa sovittamista koulutuksessa vallitseviin normeihin ja yksilön subjektipositioon oppilaitosyhteisössä. Analyysini perusteella tämä subjektipositio rakentuu peruskoulussa sateenkaari-ihmiselle melko kapeaksi, sillä toimijuuden vaihtoehtoisiksi vaikuttaisi muodostuvan joko heteronormatiiviseen järjestykseen mukautuminen eli sateenkaarevuuden piilottaminen, tai koulu-yhteisössä erilaiseksi ja erikoiseksi leimaantuminen, mikä ei kuitenkaan analyysini pohjalta näytä vaativan sateenkaarevuuden julki lausumista koulu-yhteisössä, vaan siihen riittää se, että peruskoulun heteronormatiivista järjestystä rikotaan muiden oppilaiden silmissä. Heteronormatiiviseen järjestykseen mukautumisen voi peruskoulussa käsittää siis myös eräänlaiseksi suojakeinoksi leimaantumista ja naurun-alaiseksi asettamista vastaan.

Toisella asteella heteronormatiivisuutta kohtaan asetutaan analyysini perusteella herkemmin vastarintaan, ja omaa sukupuolta ja seksuaalisuutta uskalletaan tehdä avoimemmin toisin kuin peruskoulussa (vrt. Kankkunen ym. 2010, 52), mihin analyysissäni liittyy myös pieneltä paikkakunnalta suurempaan kaupunkiin toisen asteen opintoihin siirtyminen. Toisen asteen oppilaitoksissa ilmapiiri koetaan aineistossani vapaamielisemmäksi ainakin oman kaveriporukan sisällä, ja taidepainotteisissa oppilaitoksissa sateenkaarevuuden käsitetään olevan luonnollinen asia koko oppilaitosyhteisön silmissä. Heteronormatiivisuuden mukautumisen vaatimuksen hallitsevuuden puuttuessa ja koulutusympäristön suhtautumisen sateenkaarevuuteen ollessa myönteinen sateenkaari-ihmisen toimijuuden tunto näyttää kasvavan ja toimijuudelle vaikuttaa avautuvan uudenlaisia mahdollisuuksia, kun sateenkaarevuuden voi vastoin peruskoulu-aikoja käsittää voimavaraksi, jonka myötä rakentuvasta subjektipositioista käsin sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta saattaa asettua puolustamaan myös julkisesti. Korkeakoulutuksen osalta analyysini tukee aiemmin suomalaisessa sateenkaaritutkimuksessa todettua huomiota siitä, että sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvät normit ja arvostukset vaikuttavat koulutus- ja ammatinvalintoihin (ks. esim. Lehtonen 2004a; Taavetti 2015, 133). Aineistossani sa-

teenkaari-ihmisille tärkeiksi tekijöiksi korkea-asteen opiskelupaikkavalinnoissa muodostuvat valitun alan ihmisläheisyys sekä avarakatseisuus ja sen edistäminen, mitkä osaltaan näyttävät vaikuttaneen siihen, että kaikki korkeakouluopintoihin hakeutuneet haastateltavani opiskelevat tai ovat opiskelleet sosiaali- ja terveysalalla tai humanistisilla aloilla.

Analyysini keskeinen anti on nähdäkseni käsityksen rakentaminen siitä, miten heteronormatiivisuuden tuottaminen ja uusintaminen sekä siihen mukautuminen ja sen vastustaminen tapahtuvat koulutuksessa sen virallisessa, informaalissa ja fyysisessä kerrostumassa usein melko hienovaraisissakin institutionaalisissa ja arkipäiväisissä käytännöissä, mikä on linjassa aiemman suomalaisen koulutustutkimuksen kanssa (ks. luku 2). Näiden käytäntöjen olemassaoloa ei monesti edes huomaa, ennen kuin totuttua järjestystä tehdään toisin, minkä vuoksi suomalaisen koulutuksen tarkastelu juuri sateenkaari-ihmisten kertomusten kautta tarjoaa koulutuksen heteronormatiivisuuteen hedelmällisen näkökulman. Analyysini kasvattaa ymmärrystä paitsi sateenkaari-ihmisten koulutuksen kontekstissa rakentuvasta toimijuudesta, myös heteronormatiivisuuden moninaisista vaikutuksista yksilöiden toimijuuteen koulutuksessa ylipäätään.

## 8 Luotettavuus

Tutkielmani taustalla on ontologinen käsitys todellisuudesta sosiaalisesti tuotettuna kielenkäytön ja sosiaalisten käytäntöjen varassa rakentuvan vuorovaikutuksen luomana konstruktiona. Tämän sosiaalisesti konstrukttiivisen todellisuuden tuottamisessa ja uusintamisessa keskeinen merkitys on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa muodostuvilla kategorisoinneilla ja merkityksenannoilla, joiden osalta minua kiehtovat erityisesti seksuaalisuuteen ja sukupuoleen kytkeytyvät merkitykset ja tyypittelyt, minkä vuoksi päädyin valitsemaan tutkielmani kohteeksi koulutuksen heteronormatiivisuuden ja sen vaikutukset sateenkaari-ihmisten koulutuksessa muotoutuvaan toimijuuteen. Tutkielman tekeminen on ollut vaiherikas prosessi, joka ei suinkaan ole saavuttanut tätä lopullista kirjallista muotoaan yhtä suoraviivaisesti ja johdonmukaisesti kuin tutkielman rakenne ehkä antaa ymmärtää. Voinkin olla Livholtsin ja Tamboukoun (2015, 7) kanssa yhtä mieltä siitä, että narratiivisesti orientoituneen tutkielmani tekeminen on ollut avointa, luovaa käsityötä, jonka edetessä tutkimuskysymykset, keskeiset käsitteet ja teoreettiset lähtökohdat ovat jatkuvasti hakeneet muotoaan ja sitä tehdessään synnyttäneet uusia ajatuksia, ideoita ja kysymyksiä suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja metodologisiin valintoihini.

Koulutuksen heteronormatiivisuuden ja osaltaan sen myötä muotoutuvan toimijuuden tarkastelu juuri sateenkaari-ihmisten kertomusten kautta on nähdäkseni tarjonnut arvokkaan, informatiivisen ja moniulotteisen katsauksen suomalaisen koulutusinstituution sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviin merkityksenantoihin, normeihin ja käytäntöihin huolimatta siitä, että aineistoni koostuu vain viiden sateenkaari-ihmisen haastatteluista. Tutkielmani ollessa tutkimusotteeltaan laadullinen ja sen teoreettisten lähtökohtien paikantuessa pitkälti feministiseen tutkimukseen, ei tavoitteenani ole ollutkaan tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa vaan pikemminkin kertoa siitä, millaiset kertomukset ja kokemukset ovat yhteiskunnassamme ja sen koulutusjärjestelmässä sosiaalisesti ja kulttuurisesti mahdollisia. Koska koulutus on kaikkialla Suomessa suurilta osin kansallisten opetussuunnitelmien määrittämää ja rakenteiltaan samankaltaista, on oletettavaa, että haastattelieni subjektiiviset kertomukset antavat jonkinlaista käsitystä myös muiden sateenkaari-ihmisten kokemuksista ja toimijuudesta koulutuksessa. Tähän viittaa myös se, että tutkimukseni tulokset ovat linjassa aiemman suomalaisen koulutustutkimuksen kanssa (ks. luku 2).

Ymmärrän tutkielmani tarjoavan ”tutkijan tulkitseman version totuudesta” (Clough 2002, 18), kuten luvussa 6.1 esittelemäni fiktiivisen narratiivisen lähestymistavan yhteydessä toin esiin. Samalla käsitän tutkielmani sisältämien merkityksenantojen sekä aineiston kertomusten ja kokemusten tulevan sekä tuotetuiksi että tulkituiksi tilanteisesti, yhtäältä haastateltavien ja tutkijan, ja toisaalta myös tutkielmani lukijoiden yhteiskunnallisista paikantumisista ja osittain niiden vaikutuksena syntyvistä subjektipositioista käsin (ks. Rastas 2005, 93; De Fina 2011, 27). Aineistoni sisältöön on varmasti vaikuttanut myös se, että osa haastateltavista kertoi kauan sitten taakse jääneestä ajasta heidän elämässään, jolloin haastatteluissa heidän kanssani jakamiinsa kertomuksiin ovat eittämättä vaikuttaneet myös ne asiat, joita haastateltavien elämässä on tapahtunut koulutuspolun päättymisen jälkeen – *”täs voi olla et aika kultas mun muistoja myös, et niinku siitä on kuitenkin verran aikaa ku ite on ollu koulumaailman parissa”*, eräs haastateltavistanikin totesi. Toisaalta muistot, haalistuneinakin, kertovat siitä, mikä on ollut tarpeeksi merkityksellistä, jotta se on painunut mieleen. Tutkijana en myöskään koe, että olisi minun paikkani ottaa kantaa siihen, mitä objektiivisessa todellisuudessa ”oikeasti” on tapahtunut, sillä analyysini kannalta merkittäviä ovat ainoastaan ne tulkinnat todellisuudesta, joita haastateltavat kertomuksissaan rakentavat. Tunnistan myös sen, että kaikkien haastateltavien kertomukset saattaisivat olla hyvinkin erilaisia, mikäli heidän koulutuspolkunsa ajoittuisivat eri paikkaan tai ajankohtaan, esimerkiksi eri opetussuunnitelman voimassaoloaikaan – kiinnostavaa olisi kuulla, millaisia kertomuksia kanssani jakaisivat esimerkiksi vuonna 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014; ks. luku 2.1) mukaisesti peruskoulussa opiskelleet sateenkaari-ihmiset, tai miten sateenkaariteemat ovat olleet läsnä varhaiskasvatuksessa, mistä en huomannut haastatteluissa kysyä.

Tiedon, tietämisen ja toimijuuden tilanteisuuden ja paikantuneisuuden tunnistaessani tunnustan myös oman positioni tutkijana vaikuttaneen merkittävästi tutkielmani sisältöön, kulkuun ja rakenteeseen. Huomasin haastatteluja tehdessäni, miten ikään kuin vahingossa saatoin johdatella haastateltavan puhetta äänenpainollani, eleilläni ja jatkokysymyksilläni kannustusta ja tunnustusta jollekin hänen kertomalleen antaen. Kuten ihmisenä, en tutkijanakaan kuitenkaan ajattele olevani neutraali, objektiivinen tai hajuton, väritön ja mauton, aineistoa tutkimuskirjallisuuden avulla muille välittävä tulkki, vaan tiedostan tutkielmani ja siihen liittyvien teoreettisten, tutkimuksellisten ja metodologisten valintojeni olevan kauttaaltaan omilla paikantumisillani, maailmankuvallani, käsityksilläni ja näkemyksilläni värittyneitä sekä tulosta niitä muovanneesta yliopisto-opintojen ja tutkielman teon

aikana syntyneestä yksilöllisestä oppimisprosessista (ks. Livholts 2015a, 138; De Fina 2011, 35–36). Haluan painottaa myös sitä, että huolimatta pyrkimyksestäni olla monenlaisen moninaisuuden osalta tiedostava yksilö, on esimerkiksi sateenkaarevuuden osalta varmasti useita sellaisia asioita, joita en kenties koskaan voi ymmärtää sen takia, että ainakin toistaiseksi elämässäni olen melko johdonmukaisesti asettunut heteronormatiiviseen muottiin (haastateltavan ja tutkijan välisten kulttuurierojen tiedostamisesta ks. Rastas 2005, 102). ”Kriittisimmät ja tiedostavimmatkin yksilöt ovat oman kulttuurinsa ja kasvatuksensa tuotteita, ja monet stereotyyppit ja normit toimivat ajattelussa automaation tavoin”, Särmä (2019, 39) taidokkaasti kirjoittaa. Edellä erittelemistäni inhimillisistä teki-  
jöistä on nähdäkseni mahdotonta irrottautua tutkimuksenteossakaan, minkä olen pyrkinyt tiedostamaan tuomalla omaa ääntäni kuuluviin läpi työn ja siten korostamaan, että kyseessä on juuri minun valitsemallani teoria- ja tutkimuskirjallisuudella sekä tuottamallani aineistolla perusteltu näkökulma tutkittavaan ilmiöön.

## 9 Pohdintaa

Tutkielmassani olen tarkastellut sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä merkityksenantoja, oletuksia ja normeja suomalaisessa koulutusinstituutiossa, aineistonani sateenkaari-ihmisten fokusoituneissa elämäkerrallisissa haastatteluissa tuotetut koulutuskertomukset, joita olen analysoinut narratiivisen lukutavan avulla (ks. luku 6). Tutkielmani teoriaosuudessa (luvut 2–4) esittelin sitä, millaisia merkityksiä sukupuoli, seksuaalisuus ja sateenkaarevuus suomalaisessa koulutuksessa ovat aiemman tutkimuksen perusteella saaneet sekä paneuduin teoriakirjallisuuden avulla sukupuolen, seksuaalisuuden, toimijuuden ja heteronormatiivisuuden käsitteisiin, joiden kaikkien ymmärrän Butlerin (1990/2006) tavoin olevan sosiaalisesti performatiivisesti tuotettuja, eli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa toistojen kautta syntyviä ja uusintettuja ilmiöitä, joita siten on mahdollista tehdä myös toisin.

Analyysissani (luku 7) tämä performatiivisuuden vuorovaikutteinen toimintamekanismi tulee heteronormatiivisuuden osalta havainnollistetuksi koulutuksessa kaikissa sen kerrostumissa eli virallisessa, informaalissa ja fyysisessä koulussa, minkä kautta piiryy kuva heteronormatiivisuuden hegemonisesta asemasta koulutuksessa, erityisesti peruskoulussa. Esimerkiksi fyysisessä koulussa heteronormatiivisuuden materiaaliset seuraukset, eli poikien ja tyttöjen jaottelu eri tiloihin, vahvistaa tämän sukupuolijaottelun näkemistä luonnollisena ja itsestään selvänä (ks. luku 7.1), mitä heteroseksuaalisuuden osalta tekee myös sateenkaariteemojen sivuuttaminen ja sateenkaarevuuden ohimeneväksi nimeäminen virallisen koulun opetuksessa (ks. luku 7.2). Tällaisten sukupuolittuneiden käytäntöjen myötä sukupuolen ja seksuaalisuuden toisin tekemiseen suhtaudutaan toiseuttavasti, mikä näkyy epävirallisessa koulussa esimerkiksi lähes rutiininomaisen aseman oppilaiden ja opiskelijoiden keskuudessa saaneessa homottelussa ja vaatimuksessa ”tietynlaisuudesta” eli heteronormatiivisuuden mukautumisesta, josta eriävää olemista oudoksuetaan (ks. luku 7.4). Näin koulutuksen heteronormatiivinen järjestys tulee ylläpidetyksi, mikä puolestaan edesauttaa homottelun yleisyyttä, sukupuolitettujen tilojen olemassaoloa ja sateenkaarevuuden toiseuttamista koulutuksessa myös jatkossa.

Analyysissani korostuu kauttaaltaan myös se, miten voimakkaasti heteronormatiivisuus vaikuttaa sateenkaari-ihmisten koulutuksen kontekstissa rakentuvaan toimijuuteen. Su-



kupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden asettuessa koulutuksessa, erityisesti peruskoulussa, kokonaisvaltaisesti toiseuttamisen kohteeksi, omasta sateenkaarevuudesta ei usein uskalleta kertoa muille, sillä heteronormatiiviseen järjestykseen mukautuminen suojaa syrjinnältä, kiusaamiselta ja naurunalaiseksi asettumiselta (ks. luku 7.3 ja 7.4). Sen sijaan sateenkaarevuuteen myönteisesti suhtautuvassa oppilaitosympäristössä, jollaisena toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitokset aineistossani pitkälti näyttäytyvät, omaa sukupuoltaan ja seksuaalista suuntautumistaan voi ilmaista vapaammin ja niitä saattaa myös asettua puolustamaan (ks. luku 7.5). Heteronormatiivisuus ja koulutuspolun aikana kohdatut sateenkaarevuuteen liittyvät asenteet saattavat vaikuttaa myös sateenkaari-ihmisten opiskelupaikka- ja ammatinvalintoihin (ks. luku 7.1 ja 7.6), joiden osalta ihmisläheisiksi ja avarakatseisiksi käsitetyt alat ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen voivat näyttäytyä puoleensavetävinä vaihtoehtoina (ks. luku 7.6). Nämä sateenkaari-ihmisen koulutukselliseen toimijuuteen liittyvät tekijät antavat nähdäkseni viitteitä myös siitä, mitä seurauksia heteronormatiivisuudella voi kenen tahansa toimijuudelle koulutuksessa olla. Analyysini on linjassa aiemman sukupuolta, seksuaalisuutta ja sateenkaarevuutta koskevan suomalaisen koulutustutkimuksen kanssa (ks. luku 2).

Heteronormatiivisuuden seurauksena yksilön sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö on sateenkaari-ihmisille erilainen kuin cissukupuolisille heteroille. Sateenkaari-ihmiset kokevat jatkuvasti tulevansa sukupuolensa ja seksuaalisen suuntautumisensa takia syrjityiksi yhteiskunnan järjestelmissä (ks. luku 2.2), joihin kaksijakoinen sukupuolikäsitys ja heteroseksuaalisuus ovat sisäänrakennettuina, eivätkä cissukupuoliset heterot välttämättä huomaa näiden syrjivien rakenteiden olemassaoloa niiden ollessa linjassa heidän seksuaalisuutensa ja sukupuolensa kanssa. Tutkielmani pohjalta voisikin nähdäkseni todeta, että mikäli sukupuoleen ja seksuaalisuuteen ei kiinnitetä koulutuksessa huomiota, muodostuu niihin liittyvistä eroista helposti itsestäänselvyyksiä, jolloin vahvistuneeksi tulevat vallalla olevat heteronormatiiviset käsitykset kaksijakoisesta sukupuolesta ja näiden sukupuolten automaattisesta heteroseksuaalisuudesta. Heteronormatiivisuuden vallitsevuus koulutuksessa tarkoittaa myös sitä, etteivät sateenkaarevat opettajatkaan kerro sukupuolensa ja seksuaalisuutensa moninaisuudesta opiskelijoille, jolloin koulutuksessa ei ole tarjolla sateenkaarevuuden suhteen positiivisia aikuisia samaistumiskohteita, mikä yhdistettynä opetuksesta puuttuviin sateenkaariteemoihin ja sateenkaarevuuden ohimeneväksi vaiheeksi nimeämiseen luo opiskelijoille käsitystä ei-heteronormatiivisen tulevaisuuden mahdottomuudesta (ks. Taavetti 2015, 148).

Ensisijaisessa asemassa heteronormatiivisuuden purkamisessa ja sen myötä laajentuvissa toimijuuden mahdollisuuksissa on se, miten opimme koulutuksessa toistojen kautta ottamaan haltuun käsitteitä ja antamaan niille merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Kuten analyysissäni nostin esiin, heteronormatiivisuuden valta-aseman purkamisessa on olennaista, että seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien termien käyttämiseen haukkumasanoina, eli koulutuksen epävirallisessa vuorovaikutuksessa hyödynnettyinä vallan välineinä, puututaan. Jotta sateenkaarevuus voitaisiin käsittää koulutuksessa yhtä luonnolliseksi asiaksi kuin cissukupuolisuus ja heteroseksuaalisuus, on homottelu ja muu samankaltainen nimittely pyrittävä kitkemään koulutuksesta kokonaan. Koulutuksessa olisikin tärkeää rohkaista ja opettaa opiskelijoita jatkuvasti pohtimaan, miten käsitteet ja kategorisoinnit toimivat, millaisia representaatioita ne performoivat ja millaisia valtasuhteita nämä representaatiot puolestaan luovat sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan opettelemaan sitä, mitä käsitteet ja kategoriat itsessään tarkoittavat (ks. Sedgwick 1990/2008, 27). Kyseenalaistamiseen ja normikriittisyyteen kannustaminen on valtarakenteiden tunnistamisen ja purkamisen osalta keskeistä, koska muuttuminen ja kehittyminen tapahtuu muutoin yleensä vallalla olevien normatiivisten rakenteiden mukaisesti ja niitä uusintaen (ks. Brunila 2016, 392). Tästä syystä pelkkä erilaisuuden suvaitsemiseen rohkaiseminen ei riitä, sillä se ylläpitää usein vallitsevia käsityksiä normaalista ja epänormaalista (ks. luku 4.2). ”Ensimmäinen askel on aina olemassa olevan normin tiedostaminen”, sillä ”sitä, mitä ei havaita, ei voida purkaa”, kuten Särmä (2019, 39) kirjoittaa, ja siksi heteronormatiivisuudenkin purkamisessa ensisijaista on sen tunnistaminen, mitä tutkielmassani olen koulutuksen osalta pyrkinyt tekemään.

Sukupuolen ja seksuaalisuuden muotoja lienee maailmassa yhtä monta kuin ihmisiäkin (ks. myös Sedgwick 1990/2008, 25–26), ja tämän moninaisuuden luonnollisuuden tunnistaminen ja sisällyttäminen koulutukseen edesauttaisi sitä, että opiskelijat, opettajat ja koulutuksen muu henkilökunta ymmärtäisivät positiivisen sateenkaarevuuden olevan mahdollista sekä käsittäisivät heteronormatiivisen järjestyksen näennäisen itsestäänselvyyden ja normaaliuden olevan kollektiivisesti luotua, normatiivista valtaa harjoittavaa kuvitelmaa. Tämän myötä koulutuksesta kaikilla sen asteilla voisi muodostua turvalliseksi tilaksi jokaiselle, sillä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden tunnistaminen ei tarkoita sitä, etteivät ihmiset enää saisi olla cissukupuolisia heteromiehiä ja - naisia, vaan sitä, että he saattavat olla kaikenlaista muutakin: yhdenvertaista olisi pyrkiä joko/tai

-ajattelusta sekä/että -ajatteluun. Samalla tulee huomioida myös erojen intersektionaalisuus, koska yksilön subjektipositio ei muodostu ainoastaan paikantumisella seksuaalisuuden ja sukupuolen kategorioihin, vaan nämä risteävät esimerkiksi yksilön sosioekonomisen aseman, etnisyyden ja kulttuurin kanssa. Monet päällekkäiset ja risteävät erot rakentuvat ja vaikuttavat toimijuuteemme eri tavalla eri tilanteissa ja ympäristöissä, minkä huomioon ottamiseen on olennaista kannustaa myös pedagogiikassa.

Tutkielmani konkretisoidessa niitä vaikutuksia, joita sateenkaarevuuden tunnustamattomuus koulutuksessa sateenkaari-ihmisille aiheuttaa, voinee todeta, että tutkielman perusteella sateenkaarevuuden tunnustaminen luonnolliseksi kaikessa koulutuksessa varhaiskasvatuksesta jatko-opintoihin vaikuttaisi merkittävästi monen oppilaan ja opiskelijan elämään. Onneksi näyttää siltä, että tähän on peruskoulun nykyisen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ja lukion uusissa, vuonna 2021 käyttöön otettavissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019) reagoitu (ks. luku 2.1). Nykyisiä peruskoulun opetussuunnitelman perusteita on käytännössä toteutettu alakoulussa erään opettajaystävänäni mukaan esimerkiksi siten, että kaikki liikuntatunnit pidetään lähtökohteisesti yhdessä koko luokan kesken, ja myös murrosiästä pidettävään infoon osallistuu yhdessä koko luokka, minkä lisäksi tytöille on lyhyt oma osuus, jossa voidaan keskustella tarkemmin kuukautisiin liittyvistä käytännön asioista, kuten siitä, mistä koulussa löytyy siteitä, jos kuukautiset alkavat kesken koulupäivän. Hän kertoo myös, että vaikka käsityö on nykyisin yksi oppiaine, on se käytännössä jaettu pehmeisiin ja koviin materiaaleihin, joiden osalta lukuvuosi on hänen koulussaan jakautunut niin, että kaikki oppilaat opiskelevat molemmissa puolet lukuvuodesta. Lisäksi kyseisessä alakoulussa on eräs vanhempi järjestänyt koko koululle vanhempainillan, johon kutsuttiin transmies ja hänen äitinsä keskustelemaan oppilaiden vanhempien kanssa toisenlaisesta murrosiästä. Heteronormatiivisuuden purkamisen osalta suunta vaikuttaa siis olevan oikea, vaikkakin koulut ja opilaitokset itse linjaavat, kuinka opetussuunnitelman perusteiden sisältöä viedään käytäntöön. Koulutuksen heteronormatiivisuuden purkamisessa olennaista on myös se, miten sateenkaaritematiikkaa käsitellään opettajankoulutuksessa.

Mitä enemmän sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen kytkeytyviä erontekoja ja teemoja tutkitaan, sitä paremmin ne avautuvat keskustelulle. Jatkotutkimuksen kannalta kiehtovaa voisi olla heteronormatiivisuuden ja sateenkaarevuuteen kytkey-

tyvän toimijuuden tarkastelu varhaiskasvatuksessa tai nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) aikana opiskelleiden koulutuskertomuksissa. Kiinnostavaa olisi myös seurata, miten uusia lukion opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2019) jalkautetaan oppilaitosten arkeen ja pedagogiikkaan. Tutkimalla sukupuoleen ja seksuaalisuuteen linkittyviä aiheita voimme helpommin tunnistaa, tiedostaa ja muuttaa niihin liittyviä rakenteellisia ja asenteellisia epäkohtia ja siten toiminnallamme edesauttaa muutosta kohti yhdenvertaisempaa yhteiskuntaa, joka monelle suomalaiselle näyttääytyy maamme tulevaisuuden osalta merkittävänä tavoitteena (Dufva ym. 2019, 20). Kaikille tarpeeksi tasa-arvoinen yhteiskunta saattaa olla utopia, eikä maailmasta varmaankaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suhteen tule koskaan valmista, mutta se ei tarkoita, etteikö eriarvoistavien rakenteiden purkamisen eteen tulisi työskennellä. Heteronormatiivisten valtarakenteiden ja sukupuoliroolien purkamiseksi sukupuolesta ja seksuaalisuudesta pitää puhua, jotta niiden moninaisuus voidaan yhteiskunnassamme käsittää samalla tavalla luonnolliseksi, arkipäiväiseksi ja normaaliksi kuin cissukupuolinen heteroseksuaalisuus. Niin kauan kuin sukupuoli ja seksuaalisuus asettavat ihmisiä eriarvoiseen asemaan keskenään, täytyy niiden merkitys ottaa huomioon paitsi koulutuksessa, myös muilla yhteiskunnan osa-alueilla sekä yksilötasolla esimerkiksi kielenkäytössä – jokainen meistä on arjen pienilläkin teoilla ja sanoilla vastuussa rakenteiden ylläpitämisestä ja siten myös niiden horjuttamisesta.

## Lähteet

- Aapola, S. (2003). Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 108–114.
- Alanko, K. (2014). *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 72. Seta-julkaisuja 23. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Seta. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaari-nuori.pdf>
- Alatalo, E. (2018). Epämääräinen häivähdys vai ympärivuotinen tujaus sateenkaarta? *Markkinointi & Mainonta* 4.10.2018. <https://www.marmai.fi/kumppaniblogit/aika-kausmedia/epamaarainen-haivahdys-vai-ymparivuotinen-tujaus-sateenkaarta-6743337> Viitattu 19.4.2020.
- Andrews, M. (2000). Introduction. Teoksessa M. Andrews, S. Day Sclater, C. Squire & A. Treacher (toim.) *Lines of narrative. Psychosocial perspectives*. New York: Routledge. 77–80.
- Austin, A., Kepler, I., Craig, S. & Philippeaux, B. (2018). Transforming campus cultures for LGBTQ+ students. Moving from places of trauma to places of affirmation and healing. Teoksessa L. Finley (toim.) *Gender, sexuality, and peace education: Issues and perspectives in higher education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing. 135–153.
- Barthes, R. (1991). *Mythologies* (kääntänyt A. Lavers). New York: The Noonday Press. Alk. 1957.
- Barthes, R. (1975). An introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History* 6(2), 237–272.
- Britzman, D. (2012). Queer pedagogy and its strange techniques. Teoksessa E. R. Meiners & T. Quinn (toim.) *Sexualities in education: A reader*. New York: Peter Lang. 292–308.
- Brunila, K. (2016). The ambivalences of becoming a professor in neoliberal academia. *Qualitative Inquiry* 22(5), 386–394.

- Brunila, K. (2019). Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press. 349–376.
- Brunila, K., Mertanen, K., Tiainen, K., Mäkelä, K., Masoud, A., Kurki, T. & Ikävalko, E. (2019). Vulnerabilizing young people. Interrupting the ethos of vulnerability, the neoliberal rationality and the precision education governance. *Suomen Antropologi* 43(3), 113–120.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge. Alk. 1990.
- Butler, J. (1991). Imitation and gender insubordination. Teoksessa D. Fuss (toim.) *Inside/out: Lesbian theories, gay theories*. New York: Routledge. 13–31.
- Butler-Wall, A., Cosier, K. & Harper, R. L. S., Sapp, J., Sokolower, J. & Bollow Tempel, M. (toim.) (2016). *Rethinking sexism, gender, and sexuality*. Milwaukee, Wisconsin: Rethinking Schools.
- Carlson, D. & Meyer, E. J. (toim.). (2014). *Gender and sexualities in education: A reader*. New York: Peter Lang.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or an ethic of truths? *Children & Society* 25(4), 278–286.
- De Fina, A. (2011). Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreign-ness. *Language in Society* 40(1), 27–38.
- De Lauretis, T. (1986). Feminist studies/critical studies: Issues, terms and contexts. Teoksessa T. De Lauretis (toim.) *Feminist studies/critical studies*. Bloomington: Indiana University Press. 1–19.

- De Lauretis, T. (2004). Sukupuolen teknologia (suomentanut T. Palin & K. Sivenius). Teoksessa A. Koivunen (toim.) *Itsepäinen vietti. Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta*. Tampere: Vastapaino. 35–76.
- Dufva, M., Laine, P., Lähdemäki-Pekkinen, J., Parkkonen, P. & Vataja, K. (2019). *Tulevaisuusbarometri 2019. Millaisena suomalaiset näkevät tulevaisuuden?* Sitran selvityksiä 147. Helsinki: Sitra.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: Benjamins.
- Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 59–73.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus. 114–129.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003a). Johdanto – Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 8–10.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003b). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 42–58.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen R. & Rajala R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 15/2018. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hautamäki, T. (2019). Koulututkimuksen konkari Elina Lahelma neuvoo kuuntelemaan nuoria. Ei pidä olettaa, pitää kysyä. *Yliopisto-lehti* 8/19, 28–33.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti* (suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman). Tampere: Vastapaino.

- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 149–167.
- Heimonen, E. (2015). *Sukupuoli ja seksuaalisuus: Tarkastelussa ammattikouluopiskelijoiden seksuaaliterveys, seksuaalinen minäpystyvyys ja koettu väkivalta*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J-E. (toim.). (2020). *World Happiness Report 2020*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkasalo, V. (2013). Se suuri ero. Kulttuuri ja seksuaalisuus terveystiedon oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus* 31(1), 6–21.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa*. Sisäasiainministeriön julkaisut 11/2011. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Huuska, M. (2011). Sukupuolen moninaisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 222–259.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 90–118.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189–222.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (2009). Esipuhe. Kertomuksen tutkimuksen moninaiset näkökulmat. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 7–25.
- Ikonen R, & Helakorpi S. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 33/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.



- Ikävalko, E. & Kurki, T. (2014). Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima!: Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 222–241.
- IPC. (2014). Anxiety, affective struggle, and precarity consciousness-raising. *Interface: A Journal for and about Social Movements* 6(2), 271–300.
- Jokinen, A. (2000). *Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (2004). Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus. 9–19.
- Juhila, K. (2004). Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus. 20–32.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 260–270.
- Koivunen, A. (2004). Mihin katse kohdistuu? Feministisen elokuvatutkijan metodologinen itsereflektio. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino. 228–251.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lahelma, E. & Gordon, T (toim.). (2003a). *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003b). Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 12–41.

*Laki transseksuaalin sukupuolen vahvistamisesta* 563/2002. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020563> Viitattu 9.3.2020.

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusseura.

Lehtonen, J. (2004a). Ammatinvalinta ja ei-heteroseksuaalisuus. Teoksessa J. Lehtonen & K. Mustola (toim.) *"Eihän heterotkaan kerro...": Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä*. Tutkimukset ja selvitykset 2/04. Helsinki: Työministeriö. 143–168.

Lehtonen, J. (2004b). Sukupuolivähemmistöt ja ammatinvalinta. Teoksessa J. Lehtonen & K. Mustola (toim.) *"Eihän heterotkaan kerro...": Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä*. Tutkimukset ja selvitykset 2/04. Helsinki: Työministeriö. 169–180.

Lehtonen, J. (2004c). Näkymättömät nuorten mallit – seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat. Teoksessa J. Lehtonen & K. Mustola (toim.) *"Eihän heterotkaan kerro...": Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä*. Tutkimukset ja selvitykset 2/04. Helsinki: Työministeriö. 223–238.

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. (2007a). Koulukokemukset pohjana ei-heteroseksuaalisten nuorten uranvalinnoille. *Kasvatus* 38(2), 144–153.

Lehtonen, J. (2007b). Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syrjintä. Teoksessa O. Lepola, & S. Villa (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto. 18–65.

Lehtonen, J. (2012). Opettajien käsityksiä seksuaalisuuden kirjosta. *Nuorisotutkimus* 30(2), 19–30.

- Lehtonen, J. (2013). Ei-heteroseksuaalisten nuorten toimijuus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus. 128–153.
- Lehtonen, J. (2014). Sukupuolittuneita valintoja? Ei-heteroseksuaaliset ja transnuoret koulutuksessa. *Sukupuolentutkimus* 27(4), 67–71.
- Lempiäinen, K. (2009). Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 41–70.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Livholts, M. (2015a). A politics of location in discourse and narrative methods. Teoksessa M. Livholts & M. Tamboukou (toim.) *Discourse and narrative methods*. London: SAGE. 137–148.
- Livholts, M. (2015b). Untimely academic novella writing. Teoksessa M. Livholts & M. Tamboukou (toim.) *Discourse and narrative methods*. London: SAGE. 177–191.
- Livholts, M. & Tamboukou, M. (2015). The becoming of a book: A reader's guide. Teoksessa M. Livholts & M. Tamboukou (toim.) *Discourse and narrative methods*. London: SAGE. 3–8.
- Maynes, M. J., Pierce, J. L. & Laslett, B. (2008). *Telling stories: The use of personal narratives in the social sciences and history*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Meiners, E. R. & Quinn, T. (toim.). (2012). *Sexualities in education: A reader*. New York: Peter Lang.
- Meretoja, H. (2009). Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 207–237.
- Moring, A. (2019). Mikä tyttö? Mikä poika? Muu, mikä? Sukupuolen moninaisuus feministisessä keskustelussa. Teoksessa M. Ohisalo & A. Kotro. (toim.) *Sinua on peitetty. Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta*. Helsinki: Like Kustannus. 13–30.

- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Juvonen, L-M. Rossi, & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino. 277–287.
- Nissinen, J. (2011). Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittaen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 11–32.
- Oinas, E. (2004). Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Tampere: Vastapaino. 209–227.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009a). Lukijalle. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 7–12.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009b). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 13–38.
- Oljemark, J. (2011). Menneisyyden merkitys syrjäytymisvaarassa olevien pajanuorten tulevaisuuskuvissa. *Kasvatus & Aika* 5(3), 54–67.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräykset 1–3/011/2004.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pettersson, M. (2019). Kiintiöitä tarvitaan, koska me kaikki olemme seksistejä. Teoksessa M. Ohisalo & A. Kotro. (toim.) *Sinua on petetty. Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta*. Helsinki: Like Kustannus. 51–69.

- Pylvänäinen, J. (2019). Myrkyllinen miehen malli. Teoksessa M. Ohisalo & A. Kotro. (toim.) *Sinua on petetty. Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta*. Helsinki: Like Kustannus. 91–103.
- Rastas, A. (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 78–102.
- Ronkainen, S. (2006). Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa M. Loheniva-Kerkelä (toim.) *Väkivalta: Seuraamukset ja haavoittuvuus = Violence : Sanctions and Vulnerability. Terttu Utraisen juhlakirja*. Helsinki: Talentum. 531–550.
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa T. Juvonen, L-M. Rossi & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino. 21–38.
- Rossi, L-M. (2015). *Muuttuva sukupuoli: Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saure, E. (2019). Laki ei ole sama kaikille sukupuolille, oikeustieteilijä sanoo. *Yliopisto-lehti* 8/19, 38–41.
- Sedgwick, E. K. (2008). *Epistemology of the closet (Updated with a new preface)*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press. Alk. 1990.
- Sorainen, A. (2013). Kieroonkasvamisen mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 31(1), 23–42.
- Spivak, G. C. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry* 18(4), 770–803.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008). Introduction. What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. London: SAGE. 1–26.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Sutinen, T. (2019). Myös translaki hiertää yhä Säätytalolla: Keskusta haluaisi sallia sukupuolen juridisen korjaamisen vain täysi-ikäisille. *Helsingin Sanomat* 21.5.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006113592.html> Viitattu 9.3.2020.
- Suurpää, L. (2002). *Erilaisuuden hierarkiat: Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Särmä, S. (2019). Nauravat ja naurettavat feministit normeja purkamassa. Teoksessa M. Ohisalo & A. Kotro. (toim.) *Sinua on petetty. Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta*. Helsinki: Like Kustannus. 33–48.
- Taavetti, R. (2015). "*Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä...*". *Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja, 81 & Seta-julkaisuja, 24. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva\\_sateenkaarinuori.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyvinvoiva_sateenkaarinuori.pdf)
- Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokahuoneessa – *Tytöt ja pojat* huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 157–186.
- Tanhua, I., Mustakallio, S., Karvinen, M., Huuska, M. & Aaltonen, M. (2015). *Tietopaketti sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta oppilaitoksille, työpaikoille ja viranomaisille*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:22. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Terhi. (2011). Intersukupuolisen ihmisen tie. Kertomus perustuu Maarit Huuskan Terhistä tekemään haastatteluun. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 126–135.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). *Sukupuolten hyvinvointi- ja terveyserot*. Verkkojulkaisu. Päivitetty 28.1.2020. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/hyvinvointi-ja-terveys/sukupuolten-hyvinvointi-ja-terveyserot>. Viitattu 27.2.2020.
- Terävä, H. (2019). Joka neljäs seksuaali- ja sukupuolivähemmistöön kuuluva yläkoululainen kokee kotonaan fyysistä väkivaltaa. *Yle* 30.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-11089142> Viitattu 19.4.2020.
- Tuovinen, L., Stålström, O., Nissinen, J. & Hentilä, J. (toim.). (2011). *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uotinen, J. (2008). Juoksuhiikka ja tilkkutäkki – laadulliset tutkimuskäytännöt ja äänen kunnioittaminen. Teoksessa O. Fingerroos & T. Kurki (toim.) *Ääniä arkistosta. Haastattelut ja tulkinta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 132–150.

- Valtioneuvosto. (2019). *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 3.6.2019.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Yliraudanjoki, V. (2010). *Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

# Liitteet

## Liite 1 – Haastattelukutsu

Hei sateenkaari-ihmiset!

Teen Helsingin yliopistossa gradua, jossa tutkin sateenkaari-ihmisten koulutuskokemuksia elämäkerrallisen haastattelun avulla. Etsin haastateltavaksi sateenkaari-ihmiseksi itsensä määritteleviä aikuisia tai nuoria aikuisia, jotka haluaisivat kertoa koulupoluistaan ja kokemuksistaan formaaliin koulutukseen (peruskoulu, lukio, ammatilliset oppilaitokset, ammattikorkeakoulut ja korkeakoulut) liittyen.

Haastattelu veisi aikaa noin tunnin. Tarjoan haastateltavalle mielelläni kahvin/teen haastattelun ohessa. Haastattelut nauhoitetaan, mutta käsittelen aineistoa täysin anonymisti siten, ettei haastateltavia voi siitä tunnistaa. Tutkielma noudattaa Helsingin yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita, ja tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Mikäli kiinnostuit, otathan minuun yhteyttä sähköpostitse!

Ystävällisin terveisin,

Elina Villberg

Maisteriopiskelija (yleinen ja aikuiskasvatustiede)

Helsingin yliopisto

elina.villberg@helsinki.fi



## Liite 2 – Haastattelurunko

### Taustatietoja

- Kertoisitko hieman itsestäsi? Minkä ikäinen olet? Mistä olet kotoisin?
- Miksi haluat osallistua tutkimukseeni?
- Hyödynnän Taavetin (2015, 160) sateenkaarinuoria koskevassa tutkimuksessaan käyttämää kyselyä:
  - o Määrittelen sukupuoleni itselleni sanalla \_\_\_\_\_ ja se tarkoittaa minulle \_\_\_\_\_ puhuessani siitä muille sanalla \_\_\_\_\_ ja se tarkoittaa minulle \_\_\_\_\_
  - o Määrittelen seksuaalisen suuntautumiseni itselleni sanalla \_\_\_\_\_ ja se tarkoittaa minulle \_\_\_\_\_ puhuessani siitä muille sanalla \_\_\_\_\_ ja se tarkoittaa minulle \_\_\_\_\_

### Sukupuoli ja seksuaalisuus koulutuksessa

- Miten sukupuoleen/seksuaaliseen suuntautumisen kokemukseesi on suhtauduttu koulutuksessa? Oletko kokenut joutuneesi piilottelemaan sitä? Koetko, että sinua on pyritty mahduttamaan sellaisiin normeihin, joihin et omasta mielestäsi sovi?
  - o Miten opettajat ovat suhtautuneet siihen ja missä konteksteissa? Entä koulun muu henkilökunta (esim. terveydenhoitaja, kuraattori)?
  - o Miten opiskelutoverisi ovat suhtautuneet sukupuolen/seksuaalisen suuntautumisen kokemukseesi?
- Ovatko sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen liittyvät teemat olleet esillä koulutuksessa/opetuksessa? Missä oppiaineissa ja miten?
  - o Onko teemoja käsitelty positiivisessa vai negatiivisessa valossa, ongelmalähtöisesti vai normalisoivasti, oppilaita osallistavasti vai opettajajohtoisesti?
- Onko mieleesi jäänyt erityisiä tilanteita, joissa sukupuolesi ja/tai seksuaalisuutesi kokemus olisi tullut koulutuksen kontekstissa jollain tavalla esiin? Kerro niistä.
- Miten sinä toimit mainitsemissasi tilanteissa? Entä muut?
- Mitä ajattelet omasta silloisesta toiminnastasi? Toivotko, että olisit toiminut eri tavalla?

### Haastateltavan omat ajatukset koulutuksestaan

- Mitä ajattelit sukupuoli-/seksuaalisuuskokemuksesi ja koulunkäyntisi/koulutuksesi välisestä suhteesta silloin, kun kävit koulua?
  - o Vaikuttivatko ajatuksesi jollain tavalla koulunkäynnin mielekkyyteen tai halukkuuteesi mennä kouluun?
- Mitä ajattelet ko. suhteesta nyt?
- Onko sukupuoli-/seksuaalisuuskokemuksesi rajoittanut valintojasi koulussa tai kenties avannut uusia mahdollisuuksia?
- Koetko, että koulutuksen kontekstissa ilmenneellä suhtautumisella sukupuoli-/seksuaalisuuskokemukseesi on ollut pidempiaikaisia seurauksia tai vaikutuksia elämääsi?

### Koulutuspolun kulku

- Ajattele, että kirjoittaisit tähänastisesta koulutuspolustasi kirjaa, joka on kenties vielä kesken, mutta josta erottuu jo selkeitä lukuja tai ns. sisällysluettelo. Mieti ihan rauhassa, ei ole kiire, aloita kirjan alusta sitten kun olet valmis kertomaan.
  - o Heräsikö sinulle tämän myötä vielä jotain sanottavaa, mikä ei aiemmin haastattelussa ole noussut esiin?

### Lopuksi

- Mitä haluaisit muuttaa kouluopetuksessa tai koulutuksessa yleisemmin? Mistä pitäisi kertoa koulutuksen piirissä kaikille?
- Haluatko kenties kertoa vielä jotain muuta?