

TAMPEREEN YLIOPISTO

Alfauroksia vai sopeutujia?  
Miehen paikka koulun työyhteisössä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Ville Kattelus & Aleks Salminen  
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ville Kattelus & Aleks Salminen: Alfauroksia vai sopeutujia? Miehen paikka koulun työyhteisössä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 67 sivua

Toukokuu 2018

---

Tutkimuksemme käsittelee miesluokanopettajia ja heidän näkemyksiään omasta asemastaan naisvaltaisella työpaikalla. Tutkimus oli kvalitatiivinen, ja siinä käytettiin fenomenologista tutkimusotetta. Teoriatausta tutkimukselle rakentui sukupuolen performatiivisuuden, hegemonisen maskuliinisuuden ja miesopettajan ammatti-identiteetin muodostumisen pohjalle. Sukupuolen performatiivisuus pohjautuu vahvasti ihmisen biologiaan ja siihen, millaisiin tehtäviin miehet ja naiset ovat ennen parhaiten ominaisuuksiensa ja rajoituksiensa myötä soveltuneet. Hegemoninen maskuliinisuus on valtaa pitävä maskuliinisuuden muoto, joka muovautuu sukupuolittuneissa käytänteissä ja dominoi muita maskuliinisuuksia. Hegemoniana se edustaa yhteiskunnallista miehenä olemisen ideaalia, joka ohjaa miesten toimintaa erilaisissa tilanteissa. Opettajan ammatti on vahvasti naisvaltainen ala ja Suomessa työpaikkojen eriytymistä nais- ja miesvaltaisiin aloihin on muutenkin verrattain paljon. Miesopettajan ammatti-identiteetti on viime vuosikymmeninä ollut muutoksen keskellä ja sen myötä miesopettajaan kohdistuvat odotukset ovat monipuolistuneet. Samaan aikaan yhteiskunnan tasa-arvoistuvien vaatimuksien ohella miehiltä odotetaan historian painolastin vuoksi myös perinteisiä maskuliinisia ominaisuuksia.

Aineisto kerättiin Opettaja-lehdessä julkaistussa artikkelissa ilmoitetun e-lomakkeen kautta. Siihen vastasi 33 miesopettajaa erilaisista kouluista ympäri Suomea. Aineisto on analysoitu pääosin teemoitellen. Tutkimustehtäviemme tarkoituksena oli selvittää, miten miesopettajat kokevat asemansa naisvaltaisella alalla. Tämän lisäksi halusimme tietää, miten maskuliinisuus ilmenee miesopettajien arjessa ja miten vuorovaikutus mieskollegan ja naiskollegan välillä eroaa toisistaan.

Tutkimustulosten perusteella miesluokanopettajat kokevat voimaa ja teknologista osaamista vaativien tehtävien kasautuvan heille sukupuolensa perusteella. Oppiaineista korostetusti esiin nousivat tietotekniikka, käsityö ja liikunta. Lisäksi opetuksen ulkopuolisista tehtävistä miehet kokivat kurinpidon lankeavan monesti heidän tehtäväkseen. Maskuliinisuus tuli esiin myös tarkasteltaessa ammattiylpeyttä sekä positiivisesta että negatiivisesta näkökulmasta.

Mieskollegojen kaipuuta perusteltiin eroavaisuuksilla mies- ja naisopettajien välillä. Miehet kokivat eroavansa naisista keskustelutapojensa, yhteisössä toimimisensa, työhön suhtautumisensa ja kiinnostuksen kohteidensa takia. Lisäksi miehet kertoivat saavansa toisista miehistä vertaistukea ja apua opettajaidentiteettinsä rakentamisessa. Miesopettajat ovat pääosin tyytyväisiä omaan asemaansa naisvaltaisella alalla. Tyytymättömyyttä ilmeni silloin, kun mies koki, että häneen kohdistui sukupuolensa vuoksi epäreiluja odotuksia tai hän ei pystynyt tekemään työtä omalla tavallaan. Miesopettajien määrän kasvuun omassa koulussaan miehet suhtautuivat positiivisesti. Perustelunaan he käyttivät pitkälti edellä mainittuja miehiin liitettäviä ominaisuuksia, jotka lisääntyisivät koulun työyhteisössä. Näiden lisäksi miehet toivoivat erilaisten maskuliinisten roolien ja tehtävien jakautumista useammille hartioille.

Aiemmassa tutkimuksessamme äänessä olleiden miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemykset miesten keskinäisestä vuorovaikutuksesta täsmäsivät pitkälti tämän tutkimuksen tuloksiin. Sekä opiskelijamiehet että opettajamiehet nostivat esille sukupuolierojen merkityksen perusteluna miesten väliselle toiminnalle. Suurimpia eroja tuottivat erilaiset mahdollisuudet yhteistoiminnan harjoittamiseen koulun ulkopuolella.

Asiasanat: miesluokanopettajat, työyhteisö, sukupuolen performatiivisuus, hegemoninen maskuliinisuus, ammatti-identiteetti

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	SUKUPUOLEN PERFORMATIIVISUUS .....	6
2.2	HEGEMONINEN MASKULIINISUUS .....	9
2.3	MIESOPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI .....	12
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGIA</b> .....	<b>19</b>
3.1	FENOMENOLOGIAN TAUSTA JA VALINTA MENETELMÄKSI .....	19
3.2	SPIEGELBERGIN ASKELEET .....	22
3.3	AINEISTONKERUU .....	25
3.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	27
3.5	AINEISTON ANALYYSI.....	29
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>31</b>
4.1	MIESOPETTAJAN MASKULIINISUUDEN ILMENEMINEN KOULUSSA .....	31
4.1.1	<i>Opetustehtävä maskuliinisuutta ilmentävänä</i> .....	31
4.1.2	<i>Opetuksen ulkopuoliset tehtävät</i> .....	36
4.1.3	<i>Miesopettajan ammattilypeys</i> .....	37
4.2	MISTÄ ASIOISTA SYNTYY MIESOPETTAJAN KAIPUU?.....	41
4.2.1	<i>Erot keskustelutavoissa</i> .....	41
4.2.2	<i>Olemukselliset erot yhteisössä toimimisessa ja suhtautumisessa työhön</i> .....	43
4.2.3	<i>Erilaiset vapaa-ajanviettotavat ja kiinnostuksen kohteet</i> .....	45
4.2.4	<i>Identiteetti ja vertaistuki</i> .....	47
4.3	MIESOPETTAJANA NAISVALTAISELLA ALALLA .....	49
4.3.1	<i>Miesopettajan asema</i> .....	49
4.3.2	<i>Muiden miesopettajien merkitys</i> .....	52
4.3.3	<i>Miesopettajaopiskelijasta miesopettajaksi</i> .....	55
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>64</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajakoulutuksen siirtyessä Hämeenlinnasta Tampereelle vuonna 2012, opiskelijat olivat huolissaan hyvän yhteishengen ja perinteisten tapahtumien säilymisestä suuremmissa yhteisöissä. Huoli oli turha, sillä tapahtumat siirtyivät mukana jopa entistä suositumpina, kuten esimerkiksi perinteinen jalkapallo-ottelu ensimmäisen vuosikurssin ja vanhempien vuosikurssien miesopiskelijoiden välillä. Tapahtuma nousi osallistujamäärältään ainejärjestön suurimmaksi, kun pelaajia ja omaa joukkuettaan kannustamaan tulleita naisopiskelijoita oli yhteensä paikalla lähes kaksisataa. Hämeenlinnassa syntyneet perinteet joutuivat kuitenkin uudessa ympäristössä parin toimintavuoden jälkeen kyseenalaistetuiksi. Perinteistä jalkapallo-otteluakaan ei enää katsottu pelkästään suopein silmin. Sellaiset uudet opiskelijat, joilla ei ollut kokemusta Hämeenlinnan luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurista, kritisoiivat miesten keskinäistä peliä vaatien myös naisten osallistumisoikeutta. Syntyi vastakkainasettelu ja keskustelua jopa siitä, saavatko miehet järjestää keskinäistä toimintaa. Keskustelu antoi meille kipinän lähteä tutkimaan miesten välisen toiminnan merkitystä miesluokanopettajaopiskelijoille. Tekemämme kandidaatin tutkielma (Kattelus & Salminen, 2016) paljasti, että miesopiskelijat kokivat keskinäisten illanviettojen olevan tunnelmaltaan rennompia ja niille koettiin tarvetta yhteisten tapahtumien lisänä.

Oman valmistumisemme lähestyessä aloimme miettiä, millainen todellisuus meitä on vastassa siirryttäessä opinnoista työelämän kentälle. Suuri opiskelijayhteisö muuttuu pienempään ja tiiviimpään työyhteisöön, jossa mieskollegoiden määrä voi olla jopa nolla. Opettajan ammatti ei ole ainoa ala Suomessa, joka on jakautunut rajusti vain toisen sukupuolen ammatiksi. Vastaavanlaisia aloja, joissa suurin osa työntekijöistä on joko naisia tai miehiä, löytyy Suomesta erittäin paljon verrattuna muihin EU-maihin. Tarkasteltaessa viimeistä vuosikymmentä, vain joka viidennellä suomalaisella on kollegoinaan sekä miehiä että naisia. (Korvajärvi 2010, 185-186.) Samaa kysymystä pohtivat varmasti monet oman sukupuolensa kannalta vähemmistöalalle hakeutuneet. Tilastokeskuksen mukaan miesten yleisimpiä ammatteja Suomessa vuonna 2014 olivat rakennustyöntekijä, raskaiden moottoriajoneuvojen kuljettaja sekä teknisen alan asiantuntijat; naisten yleisimmät ammatit olivat lähihoitaja, myyjä sekä sairaanhoitaja. Teollisuuden ja rakentamisen parissa työskentelevistä peräti yli 80 prosenttia oli miehiä, kun taas palvelualoilla naisten osuus oli hieman alle 60 prosenttia. Voidaan siis todeta, että työpaikat

jakautuvat edelleen nais- ja miesvaltaisiin aloihin stereotyyppien mukaisesti. Huomattavaa on myös se, että julkisella alalla työskentelevistä yli 72 prosenttia on naisia ja yksityisellä sektorilla reilut 60 prosenttia miehiä. Myös tämän suhteen kuva yrityselämässä työskentelevistä miehistä ja huonommin palkatuissa kunnan töissä toimivista naisista pitää edelleen paikkaansa. (Tilastokeskus 2014).

Halusimme pro gradu -tutkielmassamme selvittää, miten miesopettajat näkevät asemansa koulun naisvaltaisessa työyhteisössä, millaisia tehtäviä heille siellä lankeaa ja miten he suhtautuvat kollegoihinsa. Pyrimme tekemään myös vertailua kandidaatin tutkielmaamme ja selvittämään, ovatko miesten opiskelijaelämässä arvostamat asiat ja asenteet läsnä myös työelämän puolella. Koemme aiheen ajankohtaiseksi yhä kiihtyvän tasa-arvokeskustelun myötä sekä tärkeänä uusien näkökulmien avaajana sukupuolisensitiivisyyteen ja miesopettajien naisia suurempaan alanvaihtoprosenttiin koulumaailmassa. Pidämme sukupuolisensitiivisyyttä tärkeänä asiana erityisesti siksi, että sillä pystytään lisäämään tasa-arvoa koulun työyhteisössä, ei kieltämällä sukupuolien välisiä eroja, vaan ymmärtämällä niitä.

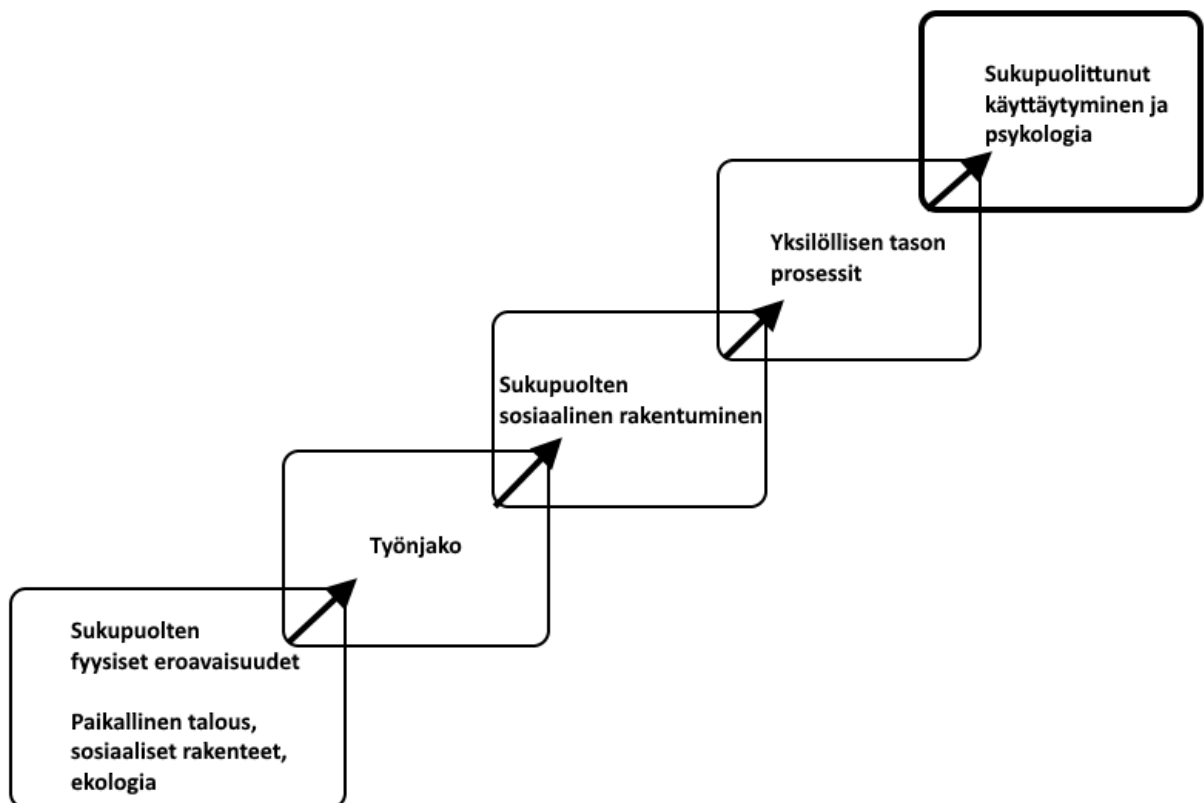
## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Sukupuolen performatiivisuus

Filosofi Judith Butler (2006) kuvaa klassikkoteokseksi muodostuneessa kirjassaan “Hankala sukupuoli” sukupuolta ja seksuaalisuutta performatiivisesti tuotetuksi ja siten lähtökohtaisesti esitykselliseksi. Hän kritisoi naisten niputtamista yhteen ryhmään, feministisen teorian subjektiksi. Butlerin näkemyksen mukaan taustalla ei vaikuta mikään luonnollinen sukupuoli-identiteetti, vaan stereotyyppisesti mielletyt maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsitteet ovat osa strategiaa, jonka alaisena sukupuolta tuotetaan. Hän korostaa myös, että sukupuoli ei ole yksittäinen teko, vaan se on ymmärrettävissä paremmin toistona ja rituaalina. Toiston tarkoituksena on sukupuolen ylläpitäminen niissä sosiaalisesti hyväksytyissä ja vakiintuneissa rajoissa, joita kulttuuri uusintaa ja ylläpitää. Esityksen käsikirjoituksena ovat kulttuuriset, arkipäiväiset ja julkilausumattomat odotukset mieheyden ja naiseuden sisällöstä. (Löfström 1999, 125.) Poikkeuksena tästä on tietysti vastakulttuuri, jossa näitä vakiintuneita malleja pyritään rikkomaan. Butler käyttää näistä teoista ja rituaaleista termiä ruumiillinen tyyli, jonka hän määrittelee tekona, joka on sekä tarkoituksellinen että performatiivinen. (Butler 2006, 25, 48, 233, 235.)

Käsitys miehestä ja naisesta on usein arkikielessä merkitykseltään yksiselitteinen, ja perusoletukset miesten eroamisesta miehekkäinä ja naisten naisellisina saavat usein vastaantulijan sukupuolen tuntumaan itsestään selvältä. Sukupuolta pidetään välittömästi aisteille annettuna ja siinä korostetaan fyysisiä piirteitä sekä “luonnollista järjestystä”. Mieheyden ja naiseuden käsitteet ovat kuitenkin siinä mielessä hankalia, että ne ovat ajassa ja paikassa alati dynaamisia ja sisällöltään kulttuurisesti ja sosiaalisesti muuttuvia ja muotoutuvia. Asiat, joiden uskomme pohjautuvan fyysisestä ja suorasta havainnosta, ovat monimutkainen ja myyttinen rakennelma. Wittig (1981) kuvaa tätä ilmiötä termillä “imaginaarinen rakennelma”. Biologisen sukupuolen kaksijakoisuus mielletään helposti perusteluksi sosiaalis-kulttuuriselle kategorisoinnille miehiin ja naisiin, vaikka biologia harvoin toimii tässä tarkoituksessa kovinkaan uskottavasti. Tärkeämpää olisikin tarkastella biologisia eroja ihmisten välillä ja selvittää, miten niille annettujen merkitysten kautta selitetään yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten miesten ja naisten eriarvoista asemaa yhteiskunnassa. (Löfström 1999, 10-11, Wittig 1981, 48.)

Woodin ja Eaglyn (2002) esittämän sosiaalisen roolin teorian (social role theory) mukaan sukupuolten käyttäytymiserojen alkuperä johtuu pääosin fyysistä sukupuolieroista (erityisesti naisen lisääntymiskyvystä) sekä miesten suuremmasta koosta ja voimasta vuorovaikutuksessa sosioekonomisen järjestelmän vaatimusten kanssa. Tämä vuorovaikutus tuottaa rajoituksia, joiden myötä toinen sukupuoli pystyy toista tehokkaammin suorittamaan tiettyjä tehtäviä tietyssä ympäristössä. Osa näistä rajoituksista juontuu naisten lisääntymiseen liittyvistä asioista, kuten raskausajasta ja maidonerityksestä. Ne antavat naiselle vastuun pienen lapsen kantamisesta, imettämisestä ja hoivaamisesta. Nämä toimet vaikeuttavat naisen osallistumista miesten veroisesti tehtäviin, jotka vaativat nopeaa liikkumista, keskeytymättömiä toiminnan jaksoja tai pitkiä matkoja poissa kotoa. Historiassa tällaisia toimia ovat olleet esimerkiksi metsästys ja sodankäynti. Näin ollen historian saatossa sukupuolten välinen työnjako on eriytynyt. Miehet ja naiset ovat fyysisen sopivuutensa mukaan erikoistuneet tehtäviin, jotka heidän yhteisönsä on heille antanut. (Eagly & Koenig 2006, 161-165.)



**KUVIO 1.** Sosiaalisen roolin teoria (mukaillen Wood & Eagly 2002)

Sukupuolten eroaminen työnjaossa on aiheuttanut myös miesten ja naisten erilaisen sosiaalisen rakentumisen sukupuoliroolien ja sosialisoinnin kautta. Monimutkaisemmissa yhteiskunnissa patriarkaaliset sosiaaliset sopimukset ovat tuottaneet miehille aseman, jossa heillä on naisia enemmän valtaa. On kuitenkin huomattava, että vastaava työnjako ei hajautuneemmissa ja rajattua teknologiaa käyttävissä yhteisöissä ole tuottanut sukupuolten välistä epätasa-arvoa. Tällaisia ovat esimerkiksi paimenyhteisöt. Sosioekonomisesti kehittyneemmissä yhteisöissä fyysisten ominaisuuksien yhdistyminen talouden ja tekniikan kehittämiseen on kuitenkin vahvistanut miehen valta-asemaa. Kun nämä eriytyneet asemat yhdistetään henkilön yksilöllisen tason toimintoihin, kuten sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itsesääntelyyn ja hormonitoimintaan, lopputuloksena on eroavaa käytöstä sukupuolten välillä. (Eagly & Koenig 2006, 162-163.)

Kaisa Mattila (2015) tekee gradu-tutkimuksessaan ”Tyttökulttuuria, luonnollisesti.” mielenkiintoisen huomion siitä, että tyttö- ja poikaporukoiden toimintatapoja näyttää ohjaavan ”jokin tiedostamaton, mutta vaikutusvaltainen voima”. Tämä aiheuttaa näiden sukupuolten välille eroa, lähestulkoon maailmanlaajuisilta vaikuttavien sosiaalisten normien myötä. Tämän seurauksena naiset tulevat jo nuorena osaksi sosiaalista kulttuuria, jonka luomista he myös yhdessä jatkavat. (Mattila 2015, 5.) Näemme näiden normien kumpuavan pitkälti uusinnettavista stereotyyppioista, joita molempien sukupuolten ominaisuuksia ja käyttäytymistä katsotaan universaaliksi leimaavan.

Miehiltä ja naisilta on aina odotettu eri asioita. Aikaisemmin, agraarikulttuurin ollessa vielä laajemmin voimissaan, naisilta odotettiin tarmoa, kestävyyttä, kärsivällisyyttä ja säästäväisyyttä, kun taas mieheen kohdistuivat odotukset voimasta, päättäväisyydestä ja rohkeudesta (Löfström 1999,183). Nykypäivänä naisilta odotetaan ystävällisyyttä, epäitsekkyyttä, huolenpitoa ja välittämistä. Miesten puolestaan odotetaan osoittavan hallintaa, itsevarmuutta, itsenäisyyttä ja laitteiden käytön osaamista. (Eagly & Koenig 2006, 164.)

Sukupuolistereotyyppiset ominaisuudet ovatkin hyvin tärkeitä tarkasteltaessa sukupuolittunutta käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa. Naisille näitä ominaisuuksia ovat kiltteys, myötätunto, epäitsekkyyttä, huolenpito ja omistautuneisuus muille. Miehille taas vastaavia ovat riskinottohalukkuus, seikkailullisuus, itsevarmuus ja rauhallisuus kriisitilanteissa. Plantin, Hyden, Keltnerin ja Devinen (2000, 24) tutkimuksessa suurimpina yksittäisinä sukupuoleen liittyvinä stereotyyppioina esiin nousivat naisten yhdistäminen suurempaan sympatiakykyyn ja miesten puolestaan pienempään pelkoon. Näiden stereotyyppioiden nähdään johtuvan miesvaltaisista rooleista palomiehinä, lakimiehinä, bisnesmiehinä ja armeijan palveluksessa. Näiden ammattien nimikkeet vahvistavat tätä viestiä. Naisten ominaisuuksien nähdään juontuvan heidän määrällisestä



ylivoimastaan esimerkiksi opettajina, sairaanhoitajina ja sosiaalityöntekijöinä. (Eagly & Koenig 2006, 164-165.)

Stereotypioihin liittyen mielenkiintoisena voidaan nähdä myös eräiden keskiaikaisilta ritareilta peräisin olevien naisia kohtaan herrasmiesmäisinä pidettyjen tapojen säilymisen eri muodoissa nykypäivään saakka. Tällaisia ovat esimerkiksi oven auki pitäminen, oviaukoista ensin sisään päästäminen ja hankalien maastonkohtien yli auttaminen. (Eagly & Koenig 2006, 164-165.)

Mieheyttä, naiseutta ja sukupuolijärjestelmiä on tutkittu Suomessa aktiivisesti 1970-luvulta lähtien (Löfström 1999, 11). Oman tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisina aiheina voidaan pitää erityisesti miesten ja naisten valtasuhteita sekä mieheyden ja naiseuden kokemusten sekä käsitysten muuttumista yhteiskunnallisten muutosten myötä. Tarkemmin näissä tutkimuksissa on käsitelty sukupuolten työnjakoa perheessä ja yhteiskunnassa, suku- ja perhejärjestelmien sisäistä toimintaa sekä institutionaalisten laitosten, kuten kirkon ja koululaitoksen roolia mieheyden ja naiseuden rakentamisessa.

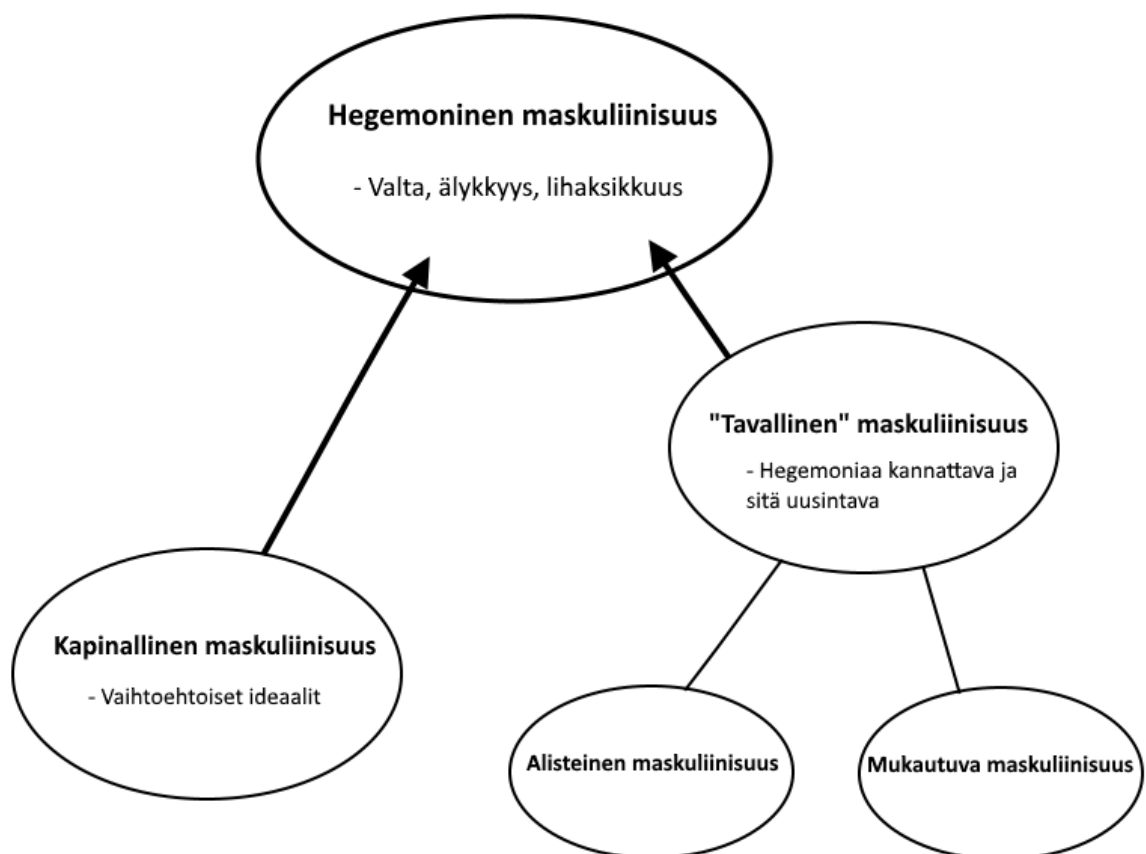
## *2.2 Hegemoninen maskuliinisuus*

Hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen esittelivät Tim Carrigan, R.W. Connel ja John Lee vuonna 1985 julkaistussa artikkelissaan "Toward new sociology of masculinity". Hegemonisella maskuliinisuudella tarkoitetaan yhteiskunnassa vallalla olevaa sukupuolijärjestystä, joka ilmentää naisten ja miesten välisiä valtasuhteita. Toisaalta se kuvaa myös valtahierarkian huipulla oleva miesryhmää tai sen ideaalia, jota miehet tavoittelevat. (Nieminen, 2013, 49–50.)

Maskuliinisuus voidaan yleisesti määritellä "diskursiivisten käytäntöjen ja materiaalsen arjen kautta tuotetuksi, haastetuksi, muuttuvaksi sekä valtasuhteisiin kietoutuvaksi kulttuuriseksi konstruktioksi" (Manninen 2010, 120). Jokisen (2003, 15) mukaan hegemonia on ideaalikuva, joka yhdistää näitä erilaisia maskuliinisuuksia. Tämä ideaalikuva nousee esille arkipäivisissä tilanteissa, joita performoidaan vapaaehtoisesti tai pakotettuna (Hearn, 2004, 53). Voima, kilpailullisuus, aggressiivisuus ja seikkailullisuus ovat piirteitä, joista hegemoninen maskuliinisuus rakentuu (Manninen ym. 2010, 341). Erhartin (2011, 88) mukaan hegemoninen maskuliinisuus jopa ruumiillistuu miesten välisessä joukkueurheilussa.

Hegemonista maskuliinisuutta voidaan pitää valtaa pitävänä maskuliinisuuden muotona, joka muovautuu sukupuolittuneissa käytänteissä. Se dominoi miessukupuolen sisällä muita maskuliinisuuksia ja samanaikaisesti alistaa naiset valtansa alle. Hegemoniana se edustaa yhteiskunnallisesti tavoiteltavaa ja hyväksyttävää olemisen mallia. Hegemonisen asemansa tämä malli ja sen käytännöt saavat, kun niitä verrataan alistettuihin ja marginaalisiin maskuliinisuuden

muotoihin. (Connell, 1995, 77, Hearn 2004, 54–55.) Tällaisina alistettuina maskuliinisuuksina voidaan pitää esimerkiksi nuoria, naismaisia ja homoseksuaalisia miehiä (Sipilä, 1994, 20). Miehet määrittävät ilmentämänsä maskuliinisuuden muodon mukaan joko hegemoniaa edustaviksi ja kannattaviksi, tai sille alisteisiksi ja marginaaliseen asemaan asettuviksi. Harva miehistä voi todellisuudessa tavoittaa hegemonista asemaa, mutta he pyrkivät tukemaan hegemonisen maskuliinisuuden olemassaoloa ja samalla tekemään eroa feminiiniin ylläpitääkseen miesten ylempää patriarkaattista asemaa naisiin nähden. (Connell, 1995, 77–79, Nieminen 2013, 50.)



**KUVIO 2.** Maskuliinisuuksien hierarkia

Hegemonisen maskuliinisuuden statuksesta neuvottelee kolme maskuliinisuuden asemaa, jotka on nimetty sankarilliseksi, “tavalliseksi” ja kapinalliseksi asemaksi. Sankarillisessa asemassa olevat miessukupuolen edustajat pyrkivät toiminnallaan ilmentämään maskuliinisuuden hegemonista mallia. Koska yhteiskuntamme on muodostunut kolmesta pääluokasta - hallitsemisesta, johtamisesta sekä aherruksesta - ne kulkevat mukana sankarillisuuden kolmessa pääteemassa.

Ensimmäinen sankarillisuuden pääteemoista liittyy valtaan ja johtajuuteen, joka juontaa juurensa miesten korkeista virka-asemista esimerkiksi poliittisilla ja sotilaallisilla aloilla. Lisäksi populaarikulttuurissa on nähtävissä miesten rooli sankareina ja pahiksina, kuten esimerkiksi huume- ja gansteripomoina. Valta-asema ja johtajuus tekevät miehistä haluttavia. Toinen sankarillisuuden teemoista voidaan yhdistää älykkyyteen ja teknologiaosaamiseen, jolloin miehestä haluttavan tekee hänen taitonsa teknologian parissa. Älykkyys ja teknologiaosaaminen ruumiillistuvat keskiluokkaisessa sankarissa, joka on tietoinen mitä ympärillä tapahtuu, koska hän osaa hyödyntää teknologiaa. Kolmas pääteema käsittää rohkeuden sekä lihaksikkuuden, jotka assosioituvat sotasankaruuteen. Muiden suojeleminen ja heidän henkensä asettaminen oman edelle tekee miehestä haluttavan ja tällainen toiminta nähdään sankarillisena. (Burstyn 1999, 36-37.)

Sari Mannisen (2010) koulupoikia koskevassa pitkittäistutkimuksessa sankarillista statusta vastaava ryhmä on "kovikset", jotka sijoittuivat koulukontekstissa valtahierarkian huipulle. He pyrkivät koulussa rakentamaan itsestään kuvaa hypermaskuliinisina toimijoina esimerkiksi fyysisellä väkivallalla, alatyylisellä kielenkäytöllä ja negatiivisella suhtautumisella koulunkäyntiin. Myös päihteiden käyttö ja pikkurikokset kuuluivat tämän ryhmän käyttäytymiseen. (Manninen 2010, 126.)

"Tavalliseen" asemaan kuuluvat irtautuvat hegemonian tavoittelusta ja määrittelevät itsensä normaaleiksi tai keskiarvoisiksi. He näkevät hegemonisen maskuliinisuuden ideaalit kaukaisina ja äärimmäiseksi muokattuina. Vaikka tähän asemaan kuuluvat miehet näennäisesti esittävät kritiikkiä hegemonista maskuliinisuutta kohtaan, voidaan toiminta nähdä myös sitä tukevana hiljaisen hyväksymisenä ja mukautumisena asemaan toisena ja jossain määrin alistettuna. Manninen (2010) jakaa "tavallisen" luokan pojat kahteen osaan: "banaaleihin tasapainoilijoihin" ja "rauhallisiin myötäilijöihin". "Banaalit tasapainoilijat" kuvataan ryhmänä, joiden poikana olemisen tapa oli niin itsestään selvä ja tavallinen, että heille itselleenkin tuotti vaikeuksia määritellä sitä. Monesti näillä pojilla urheilu, kilpailullisuus ja itsepuolustuskyky pitivät yllä suosiota ja arvostusta muiden oppilaiden keskuudessa. Tasapainoilu tapahtui liiallisen kovuuden ja pehmeiden välillä. "Rauhalliset myötäilijät" erosivat edellisestä luokasta siten, että he eivät puolustaneet itseään väkivaltaa vastaan. Heidät hyväksyttiin maskuliinisina toimijoina ennen kaikkea urheilun kautta ja suosio rakentui sen varaan, että heitä pidettiin kivoina kavereina. Ylempien luokkien statuskampppailua he kuitenkin legitimoivat sivusta seuraamalla ja puuttumatta esimerkiksi väkivallan käyttöön. (Wetherell & Edley 1999, 343-347, Manninen 2010, 126-127.)

Kapinalliset pyrkivät toimimaan sukupuolelle asetettuja sosiaalisia odotuksia vastaan (Wetherell & Edley 1999, 347, Hearn 2004, 58-59). Kapinalliset ovat ylpeitä tehdessään niitä asioita, jotka tuntuvat heidän mielestään hyviltä sen sijaan, että he asettuisivat miehiseen muottiin

käyttäytyen ulkopuolelta painostettavan miehen mallin mukaan. Toiminta on tietoista irtaantumista miehisestä maskuliinisuudesta ja sitä voidaan ilmentää epätavallisilla tai naisellisilla manereilla. Silti heidän vaihtoehtoiset identiteettinsä korostavat ominaisuuksia, jotka ovat aiemmin myös olleet hegemonisen maskuliinisuuden ominaispiirteitä, kuten esimerkiksi rationaalisuus, itsenäisyys ja hallitsevuus. Vaikka kapinallisia kantoja voidaan käyttää kritiikkinä uusille sosiaalisille käytänteille ja niitä käytetään tässä autonomian korostamiseen sosiaalisissa tilanteissa, voidaan tämä kuitenkin nähdä sukupuoleen liittyvänä esityksen muotona, joka on pitkään ollut miessukupuolen hallinnassa. Mannisen tutkimuksessa tätä ryhmää vastasivat “Gender traitorit”, joita kuvailtiin myös hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiksi. Tätä maskuliinisuuden muotoa edustavat pojat sanoutuivat irti statuskamppailusta esittämällä omalla toiminnallaan vastalauseen koulussa respektiä tavoitelleille maskuliinisuuksille. Tähän ryhmään kuuluvat pojat olivat koulun valtahierarkiassa kaikkein alimpana. (Wetherell & Edley 1999, 147-150, Manninen 2010, 127.)

Tutkimuksemme liittyen merkittävää on, että maskuliinisuuden hegemonia nähdään yleensä negatiivisena ilmiönä, vaikka siihen liitetään myös monia positiivisia ominaisuuksia, kuten menestykseen pyrkiminen, huumori ja urheilullisuus (Manninen ym. 2010, 336, Manninen, 2010, 25, Nieminen 2006, 17). Onkin syytä huomata, että hegemoniaa ei voida pitää mitenkään muuttumattomana ja monoliittisena, vaan valtaa pitävät hegemoniset asemat voidaan helposti kyseenalaistaa ja muokata uudelleen, mikä antaa tilaa ja valtaa vaihtoehtoisille maskuliinisuuksille (Connell & Messerschmidt 2005, 853). Opettajan ammattiin liittyen voidaan pohtia, pitääkö miesopettajan olla korostuneen maskuliininen ollakseen miehen mallina? Millaista maskuliinisuutta koulu voi tarjota? Positiiviset maskuliinisuuden ominaisuudet unohdetaan helposti. Ajatellen koulua, miesopettajalla tulisi olla valmiudet tarjota oppilaille malli, jossa maskuliinisuuden positiiviset puolet olisi edustettuna ja sitä käsittäisivät termit kannustavuus ja huolehtivuus, toisin kuin kilpailullisuus ja kadehdittavuus. (Kujala 2008, 250.)

### ***2.3 Miesopettajan ammatti-identiteetti***

Mielikuva miehisestä työnteosta pohjautuu vahvasti historiaan. Eurooppalaisessa kulttuurissa sukupuolten erottelu on ollut huomattavan voimakasta; mieheys ja naiseus ovat kulkeneet historian saatossa vahvasti hierarkisoituina. Perinteisiä miesten töitä agraarisessa kulttuurissa olivat muun muassa kylväminen, kyntäminen, teurastus, metsästys ja kalastus, kun taas naisten vastuulle lankesivat ruoanlaitto, tekstiilityö, karjanhoito ja pyykinpesu. Karkeasti voidaan sanoa, että mies piti huolen perheen ravinnon saannista ja nainen kodin juoksevien asioiden hoitamisesta. Työtehtävissä oli kyllä joustavuutta, mutta merkillepantava asia oli sen epäsymmetrisyys. Naiset

saattoivat kyllä auttaa miesten töissä ja saada siitä myös arvostusta osakseen, mutta miehet eivät koskeneet naisten töihin. Naisten töitä tekevä mies saattoi jopa joutua pilkan kohteeksi. (Löfström 1999, 122-123, 173-181.)

Vielä myöhemminkin 1800- ja 1900-luvuilla miesten ja naisten työt erosivat vahvasti sekä fyysisesti että mentaalisesti. Miehen työ oli erillisellä työpaikalla, nainen oli töissä kotona. Kotitöiden lisäksi naiselle katsottiin tähän aikaan sopivaksi vain hoivatyö, joka piti sisällään esimerkiksi lasten kasvattamista ja opettamista. Tätä perusteltiin sillä, että naisen katsottiin olevan tunneolento ja näin ollen omaavan "luonnollisemman" moraalitajun kuin rationaalisia ratkaisuja tekevä mies. (Löfström 1999, 173-174.)

Voidaankin sanoa, että läpi historian työ on ollut symbolisesti tärkeä mieheyden ja naiseuden "esittämisen" alue ihmisen arkielämässä. Myös mieheyttä ja naiseutta erottelevat arkikäytännöt ja käsitykset liittyvät seksuaalisuuden ohella työnjakoon. Henkilön miehisyyttä arvioidaan monesti hänen työpaikkansa perusteella. Antropologit Sherry Ortner ja Harriet Whitehead ovat esittäneet, että prestiisirakenteilla, kuten iällä, kastilla, sukupuolella ja ammatilla, on tapana nivoutua jopa siinä määrin, että ammatti ja sukupuoli nähdään yhteen sulautuvana. Tämä tarkoittaa sitä, että tietyn ammatin harjoittaja nähdään sosiaalis-symbolisesti aina miehenä tai naisena. (Löfström 1999, 10, 126.) Luokanopettajan ammatti voidaan sen selkeän naisvaltaisuutensa vuoksi liittää tähän ryhmään.

Jo Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan vuonna 1980 teettämässä tutkimuksessa huomattiin, että kaikilla naisvaltaisilla ammattialoilla miehet ovat sijoittuneet yhä useammin eriytyneisiin miesten tai miesvaltaisiin ammatteihin (Anttalainen 1980, 90). Tapahtuuko samaa myös ammattien sisällä eli toteuttavatko miehet luokanopettajan naisvaltaista ammattiaan miehisenä pidetyllä tavalla? Christine Williams kuvasi omassa sairaanhoitajamiehiä koskevassa tutkimuksessaan (1989) termillä "maskuliininen saareke" niitä tehtäviä, joita miehet ottivat hoitaakseen toteuttaakseen perinteisen feminiinistä ammattia miehishällä tavalla. Mielenkiinnon kohteenamme tämän tutkimusongelman kohdalla olikin myös se, että jos näin on myös luokanopettajamiesten kohdalla, pyrkivätkö miehet aktiivisesti näihin asemiin vai ajautuvatko he niihin sukupuoleensa liittyvien odotusten myötä?

Segregaation eduista ja haitoista on ollut paljon keskustelua. Voidaan ajatella, että kun työmarkkinat ovat eriytyneet eivät miesten ja naisten tarvitse olla kilpailutilanteissa, vaan he saavat keskinäistä toimintatilaa itselleen. Toisaalta ammatillisen eriytymisen on havaittu johtavan naisvaltaisten alojen vähäisempään arvostukseen ja ne koetaan vähemmän vaativana kuin miesvaltaiset alat ja ammatit. Suomalaisilla työmarkkinoilla on ominaista ajatella, etteivät sukupuoleen liittyvät asiat ole merkityksellisiä työpaikalla. Korvajärvi kertoikin tutkimuksessaan,

miten hänen haastateltavansa korostivat sukupuolen yhdentekevyyttä ja sitä, että työuralla eteneminen on vain itsestä kiinni. Toisaalta haastatteluissa tuotiin esille sukupuoleen liittyviä epäjohtonmukaisuuksia, mutta ne koskivat muita kuin haastateltavien omia työpaikkoja. Esimerkiksi naishaastateltavat kertoivat, että naisten työyhteisöissä riidellään usein, mutta oma työpaikka on tässä asiassa poikkeus ja työpaikan ilmapiiri on hyvä. (Korvajärvi 2010, 186-187, 190.)

Ammatti-identiteetin muodostumiseen kuuluu erilaisia ominaisuuksia ja piirteitä, mitkä kuvaavat yksilön samaistumista ammattiinsa. Sen muodostuminen vaatii yksilöltä tietoja ja taitoja ammattia kohtaan, eli hänen tulee olla ammattilainen omalla alallaan. Ammattilaisuus mahdollistaa ammatti-identiteetin muodostumisen, mikä vaatii ammatillisen osaamisen lisäksi myös tahtoa ja mielenkiintoa ammattiaan kohtaan. Yleisesti voidaankin todeta, että ammatti-identiteetti muodostuu siitä, miten yksilö näkee itsensä suhteessa yhteiskunnassa toimimiseen ja millaiseksi hän kokee paikkansa ympäröivässä yhteiskunnassa. Ammatti-identiteetin muodostuminen vie aikaa, sillä se edellyttää itsensä kehittämistä ja samaistumista omaan ammattiryhmään. Joillain ihmisillä ammatti-identiteetistä tulee hallitseva osa persoonaa, jolloin työ nähdään olevan merkittävä painopiste elämässä ja siitä voidaan puhua elämäntyönä. Tällöin eläkeikään tultaessa ammatista luopuminen saattaa tuntua vaikealta, kun korvaavaa sisältöä ammatille ei ole. (Räty 1982, 46-47; Jokinen 2002, 94; Stenström 1993, 37-38.)

Opettajan identiteetin muodostuminen alkaa jo opiskeluvaiheessa. Opintojen alussa uusi opiskelija tutustuu ensin oman tieteenalan kulttuuriin ja käytänteisiin, minkä lisäksi hän hakee vaikutteita opettajiltaan. Opintojen alkuvaihe onkin tärkeä koko opiskeluprosessille. Koulun ja sosialisoinnin yhdistämisessä on eroja eri tieteenaloilla, mutta humanistisilla aloilla se on vahvaa. Myös miesten ja naisten toiminnoissa on nähtävissä eroja, ja sukupuoli onkin keskeinen tekijä, kun tarkastellaan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Naiset kokevat, etteivät he yllä asettamiinsa ideaaleihin ja täten tarkastelevat omaa toimintaansa negaation kautta. Miehet sen sijaan näkevät asiat positiivisesti. Naiset arvostavat enemmän pedagogiikan opettamista; miehet arvostavat aineenhallintaa, didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. Van Langenhoven ja Harrén (1999) ovat kehittäneet asemoinnin käsitteen, jolla voidaan kuvata opettajaidentiteettien kehittymistä. Asemoinnilla tarkoitetaan erilaisia suhtautumistapoja ja esille tulevia suhteita kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa, mitkä voivat olla luonteeltaan joko selittäviä tai täysin tiedostamattomiakin. (Nuutinen 2015, 5-12.)

Opettajuus on sekä historiallisesti että nykyhetkestä tarkasteltuna sukupuolittunut ammatti. Historiallisesta näkökulmasta ideologia miehestä perheen elättäjänä ei ainoastaan muodostanut arvostusta miesopettajia kohtaan, vaan myös palkkaus ja ylennykset olivat epätasa-arvoisia

miesten ja naisten välillä. Miesten suurempi palkkaus oli voimassa aina vuoteen 1962 saakka. (Riddell & Tett 2006, 1.) Vastaavanlaisia tapauksia on käytössä myös muillakin aloilla. Esimerkiksi Amerikassa joissakin ammateissa miehet tienaaavat enemmän usein johtuen erilaisista työtehtävän nimityksistä, vaikka työnkuva on sama. Toisin sanoen, kun naisia alkaa tulla jollekin tietylle alalle enemmän, ammattinimikkeet muuttuvat ja palkka laskee. (Miller 2016.) Pelkona etuuskien tasa-arvoistamiseen oli se, että naiset ottaisivat valtaosan opettajan paikoista toimimalla roolimallina pojille. Naisvaltaisuus alalla on ollut pitkään keskustelun aiheena ja miesopettajien määrän toivottaisiin nousevan. Syynä tähän on muun muassa miehen mallin puuttuminen sekä väkivaltaisuuksien ja kurittomuuden lisääntyminen. (Ridell & Tett 2006, 1.) Myös Kujala näkee, että koulusta puuttuva mies on yksi syy lisääntyneisiin työrauhaongelmiin sekä lisääntyneeseen erityisopetustarpeeseen. Koulussa kuunnellaan, ymmärretään ja terapoidaan oppilasta, mutta aikuisen asettamat rajat ja kasvatus ovat usein puutteellisia suomalaisessa koulussa ja kodissa. (Kujala 2008, 252.)

Asema suomalaisena miesopettajana on muuttunut viime vuosina voimakkaasti yhteiskunnan ja sen instituutioiden, kuten koulun muutoksen myötä. Tasa-arvokysymykset sekä työelämän kehittyminen ovat vaikuttaneet miesopettajan ammattiin. Koko Suomen itsenäisyyden ajan naiset ovat olleet opetuslalla enemmistönä. Vuonna 1960 luokanopettajista 63 prosenttia oli naisia ja viisitoista vuotta myöhemmin 1975 määrä oli kasvanut 64 prosenttiin (Anttalainen 1980, 66). Tänä päivänä peruskoulun opettajakunnasta 70% on naisia eli osuus on jatkanut tasaista kasvuaan. Riddell & Tett (2006) ovat esittäneet samansuuntaisia lukuja eripuolilta maailmaa.

Sen sijaan rehtoreista 66% on miehiä. Kujala (2008) toteaaakin väitöskirjassaan, että naiset ovat käytännön osajia ja mies vastaa opetuksen käytännön johtamisesta sekä tutkimuksesta. (Kujala 2008, 249.) Vastaavanlaisia näkemyksiä on esillä muissakin ammateissa. Kärjistettynä naisten töihin liitetään usein sellaisia ominaisuuksia kuin pikkutarkkuus, ymmärtäminen, tukeminen ja joustamiskyky. Miesvaltaisilla aloilla vaadittavia ominaisuuksia ovat muun muassa fyysisyys, riskinotto, ongelmanratkaisukyky ja tehokkuus. Todellisuudessa ominaisuuksien jakaminen tällä tavoin ei ole kovin relevanttia, sillä työntekijällä voi olla ominaisuuksia molemmilta puolilta. Miesten ja naisten mallit ovat kuitenkin vahvasti juurtuneet ajattelutapoihin, vaikka Suomessa osa aloista onkin alkanut tasoittua sukupuolten osalta. Huomionarvoista on se, että miesvaltaiset alat ovat muuttuneet tasa-ammateiksi, ja jotkut miesvaltaiset alat ovat muuttuneet jopa kokonaan naisvaltaisiksi. Kuitenkaan toisin päin muutosta ei olla juurikaan nähty, vaan miehet pikemminkin hankkivat uuden koulutuksen siirtyäkseen miesvaltaiselle alalle. Naiselliselle alalle meneminen on siis edelleen miehelle suurempi kynnyks kuin päinvastoin.

(Vataja 2011, 16; Kinnunen & Korvajärvi 1996, 15; Nurmi 2001, 212-213; Kauppinen-Toropainen 1987, 6.)

Opettaja-ammattiin liitetään ominaisuuksia, kuten välittäminen ja luovuus, mitkä ovat stereotyyppisesti mielletty sukupuolittuneiksi ominaisuuksiksi. Täten naiset päätyvät alalle herkemmin kuin miehet, jotka ovat kiinnostuneita enemmän tieteellisistä aloista. Tämän lisäksi kouluaineet, joita opiskellaan myöhemmällä iällä valinnaisina aineina, ovat merkittävästi sukupuolittuneita. Siinä missä naiset opiskelevat taiteeseen liittyviä aineita, joilla on kulttuurillista arvoa, miehet valitsevat teknillisiä aineita, joilla uskotaan olevan korkeampi arvo työmarkkinoilla. Kuitenkin ne miehet, jotka päätyvät opettaja-alalle, tunnistavat olevansa vähemmistönä alalla. Vähemmistönä oleminen erityisesti peruskoulussa mahdollistaa heille suuremman vastuun poikien roolimallina. (Riddell & Tett 2006, 76-77.)

Voidaankin todeta, että miehet ja naiset toimivat erilaisissa ammateissa ja tehtävissä. Tarkasteltaessa viimeisen kymmenen vuoden ajanjaksoa, vain viidenneksellä on kollegoinaan sekä miehiä että naisia. Tällaista ilmiötä, jossa suurin osa ihmisistä työskentelee joko hyvin nais- tai miesvaltaisella alalla, kutsutaan sukupuolen mukaiseksi segregatioksi eli eriytymiseksi. Segregaation rajana pidetään sitä, jos yli 60 prosenttia työntekijöistä on naisia tai miehiä. Suomessa tämä raja ei ole juurikaan pienentynyt vuosien saatossa, vaan EU-tasolle tehtyjen vertailujen perusteella Suomen työmarkkinat ovat vahvasti eriytyneet naisten ja miesten aloihin. (Korvajärvi 2010, 185-186.)

Sukupuoliroolin siirrännäisyydestä on olemassa teoriaa, jolla on pyritty selittämään ammattien sukupuolenmukaista leimautumista ja eriytymistä. Sukupuoliroolin siirräntä tarkoittaa sitä, että työpaikoilla on erilaisia käyttäytymisodotuksia työntekijöille sukupuolen mukaan ja se tulisi työroolissa näkyviin enemmän tai vähemmän. Toisin sanoen työpaikalle siirtyisi työntekijän mukana hänen sukupuoleensa perustuvia rooleja, joita ei edes työpaikalla tarvittaisi. Ammatin leimautuminen vain toisen sukupuolen ammatiksi vaatii sitä, että ammatissa tarvitaan sellaisia ominaisuuksia, joita yleisesti katsotaan löytyvän mieheltä tai naiselta. (Kauppinen-Toropainen 1987, 18.) Opettajan ammatissa tämä tarkoittaa sitä, että ammattiin liitetyt aiemmin mainitut ominaisuudet, kuten hoivaaminen ja huolenpito mielletään naisille ominaisiksi piirteiksi, jolloin miesopettajat nähdään poikkeusyksilöinä. Kauppinen-Toropainen (1987) nimittää henkilöitä, jotka työskentelevät ainoana sukupuolensa edustajina omaan sukupuoleensa nähden epätavanomaisissa ammateissa ainokaisiksi.

Ainokaisella tarkoitetaan työyhteisössä ainoana sukupuolensa edustajana toimivaa henkilöä. Ainokaisella on vaikutus työyhteisössä siten, että hänen kauttaan saatetaan korostaa eroavaisuuksia



muihin työntekijöihin. Ainokainen saatetaan pitää ulkopuolisena esimerkiksi niin, että naisainokaisen seurassa miehet puhuvat korostuneen maskuliinisesti urheilusta ja tekniikasta.

Asema nais- ja miesainokaisena poikkeaa toisistaan. Siinä missä naisainokainen pyrkii toteuttamaan naisiin kohdistuvia stereotyyppisiä odotuksia sopeutumalla miesvaltaiseen työyhteisöön, ei miesainokaisen asema ole vastaavanlainen naisvaltaisella alalla. Naisvaltaisia aloja leimaava huonopalkkaisuus tuo miehelle matalampaa palkkaa kuin valitsemalla miesvaltaisen alan. (Lammi-Taskula 1993, 15.) Toisaalta miehen on todettu etenevän helpommin hallinto- ja johtotehtäviin, jolloin palkkauskkin on parempi. (Kauppinen-Toropainen 1987, 20-22.)

Lammi-Taskulan mukaan 84 prosenttia lastentarhanopettajamiehistä kaipasi työpaikalleen lisää miehiä. Joukossa oli sekä ainokaiset että ne, joilla oli vähintään toinen miespuolinen työkaveri. Aineistosta käy ilmi, että tänä päivänä päiväkodit ovat alkaneet kiinnittää huomiota miesten ainokaisuuteen. Tämä ilmenee haluna palkata samaan päiväkotiin myös muita miehiä tukemaan miesopettajan työtä ja viihtyvyyttä siten, ettei miehen tarvitsisi olla ainoa sukupuolensa edustaja työyhteisössä. Yksin naisten keskellä työskentelevä mies ei tutkimusten mukaan viihdy työpaikalla yhtä hyvin, ja vastavalmistuneet mieslastentarhanopettajat hakeutuvatkin sellaisiin päiväkoteihin töihin, joissa on jo ennestään toinen mies. (Lammi-Taskula 1993, 16.)

Vaikka mies ei olisikaan yksin naisten kanssa työpaikalla tai koulussa, on muista miehistä hänelle todennäköisesti iloa. Kandidaatin tutkielmassamme (Kattelus & Salminen 2016) selvitimme, miten miesluokanopettajaopiskelijat kokivat miesten välisen toiminnan opintojen aikana. Tutkimuksen perusteella selvisi, että miesluokanopettajaopiskelijat kokivat yhteiset illanvietot kouluarkea piristävinä sekä opintoihin kiinnittymistä parantavina. Lisäksi miesten keskinäinen toiminta nähtiin merkittävänä ystävyysuhteiden muodostumisen kannalta ja naisvaltaisella alalla olevat miesopiskelijat kaipasivat välillä pelkästään saman sukupuolen välistä vuorovaikutusta.

Ainokaisella on nähty työyhteisössä olevan sekä etuja että haittoja, jotka riippuvat ainokaisen sukupuolesta. Miesten eduksi luetaan korkeampi sosiaalinen arvostus, joka mahdollistaa miehille toimimisen työssään maskuliinisella tavalla ja parantamaan siten asemaansa työpaikan hierarkiassa. Tämä mahdollistaa naisvaltaisten alojen sisälle syntyvät ”mieslinnakkeet”, jotka kuvaavat tapoja tehdä asioita maskuliiniseksi mielletyllä tavalla. Miesten on tutkitusti myös helpompi päästä työyhteisössään suosikin asemaan. Tämä näkyy muun muassa helpommalla etenemisellä johtotehtäviin, mikä taas vaikuttaa positiivisesti palkkaukseen. Tämän lisäksi miehet otetaan usein paremmin vastaan naisvaltaisilla aloilla kuin naiset miesvaltaisilla aloilla. Haittapuolena ainokaisroolissa on mainittu leimaantumisen pelko. Naisvaltaisella alalla työskentelevä mies voidaan nähdä liian pehmona tai naismaisena. (Kauppinen-Toropainen 1987,

21-22.) Tämän lisäksi poistyöntävinä tekijöinä opettajan ammatissa Lehtinen (2014) kuvasi yksinäisyyden, työn haasteettomuuden ja työtä rajoittavat tekijät.

# 3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Kvalitatiivisen tutkimuksen läpimurto tapahtui 1980-luvun lopulla, jolloin se vakiinnutti paikkansa ihmistieteissä ja erityisesti kasvatustieteissä. Vaikka kvalitatiivinen tutkimus nähtiin jonkinlaisena vastaliikkeenä kvantitatiiviselle tutkimukselle, nähdään ne nykyään pikemminkin tukevan toisiaan tutkimustehtävän määrittellessä sen, millaisia menetelmiä tutkijan olisi syytä käyttää. (Syrjäläinen ym. 2007, 7.) Myös Alasuutari (1993) korostaa, että vaikka laadullinen ja määrällinen tutkimus voidaan analyysiltään erottaa toisistaan, ovat ne ennemminkin toistensa jatkumo kuin vastakohtat. Erityisesti ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällistä kenttää ei voida kuvata tällä kahtiajaolla. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää huomata, että pelkästään satunnaisten havaintojen poimiminen ei täytä laadullisuuden tunnusmerkkejä, vaan analyysin tuloksia olisi rinnastettava tilastolliseen analyysiin tutkimusongelmien ratkaisemiseksi. (Alasuutari, 1993, 14-16.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kenttä on hyvin laaja, jolloin kvalitatiiviset menetelmät menevät usein päällekkäin toistensa kanssa. Tutkijan ei ole helppo hallita tätä kirjavaa kenttää ja lisähaastetta tähän tuo menetelmäoppaissa usein pelkästään yleisellä tasolla oleva käsittelytyyli. Tutkijan tulee kuitenkin tarkoin pohtia menetelmällisiä kysymyksiä, jotka ovat keskeinen osa tutkimustyötä. Metodologiset pohdinnat ja kysymykset kuuluvat aina kasvatustieteisiin eikä ole yhdentekevää, millaiseen todellisuuskäsitykseen tutkija sanottavansa perustaa. (Syrjäläinen ym. 2007, 8, 10.)

Valitsimme tutkimusotteeksemme fenomenologian, koska koimme että halusimme päästä mahdollisimman tarkasti käsiksi miesopettajien kokemuksiin koulumaailmasta ja siitä, millaiseen rooliin he ovat asettuneet tai heidät on asetettu työyhteisön sisällä. Toisaalta halusimme myös edellä mainittujen tutkimusongelmiemme mukaisesti selvittää, löytyykö miesopettajien kokemuksista yhtenevyyksiä, jotka kuvaisivat suomalaista koulukulttuuria laajemminkin.

## 3.1 *Fenomenologian tausta ja valinta menetelmäksi*

Fenomenologiaan on vahvasti vaikuttanut hermeneutiikka, joka alun perin tarkoitti pyhien tekstien tulkintaa. Keskeisenä ideana siinä on merkitysten tutkiminen. Kulttuuri ja sosiaalinen todellisuus

ovat merkitysten läpäisemää ja tutkittaessa niitä pyritään esiintyvien ilmiöiden merkitysten etsintään. Hermeneuttisen ymmärryksen pohjana on esiymmärrys, millä tarkoitetaan sitä, että ymmärtäminen ei ala alusta vaan taustalla on olemassa jo tulkittu merkityskokonaisuus. Toisin sanoen se millainen kuva meillä on ilmiöstä kokemuksiemme kautta, mitä on vielä lukemalla vahvistettu. Hermeneuttista ymmärrystä voidaan kuvata spiraalina eli hermeneuttisena kehänä. Kehä rakentuu käsitteistä ja merkityksistä, jotka kumpuavat sosiaalisesta ja kulttuurisesta todellisuudesta ja sitä koskevasta tiedosta. Esiymmärryksen kehittyminen ylittää ennakkoluuloja ja -odotuksia, luoden näin kriittistä etäisyyttä kohteeseen. (Syrjäläinen ym. 2007, 64-65.)

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Se tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Wilhelm Diltheyn mukaan hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisen ilmaisut. Kielelliset ilmaisut ovat näkyvin, mutta myös ilmeet, liikkeet, eleen ja niin edelleen ovat tärkeitä hermeneuttisen tutkimuksen kohteita. (Laine 2001, 29.) Vaikka ymmärrys ja tulkinta ovatkin hermeneutiikan keskeiset käsitteet, ovat näille olemassa tarkemmat käsitteet, syvempi ymmärrys sekä hermeneuttinen kehä (Juntunen & Mehtonen 1982, 114). Laineen mukaan hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Kehän alussa tutkija tekee välittömiä havaintoja aineiston hankinnan vaiheessa, eli meidän tapauksessamme vastauslomakkeita lukiessa. Välittömistä tulkinnoista pyritään kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla eroon, jonka jälkeen palataan aineistoon. Sieltä nousee nyt esiin uusia näkökulmia, joita ei ehkä aluksi huomattu. Tämän jälkeen tutkija tekee itselleen tulkintaehdotuksen eli hypoteesin, jota hän kriittisesti tarkastelee. Tavoitteena tälle tarkastelulle on löytää uskottavin ja realistisin tulkinta siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut. (Laine 2001, 34-35.)

Fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusta yhdistää kaksitasoinen rakenne: Perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen. Toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka kohdistuu tähän ensimmäiseen perustasoon. Eli haastateltava pyrkii kertomaan omia kokemuksiaan ja niihin liittyviä ajatuksiaan, ja toisella tasolla tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Merkitysmaailma ei ole tutkijalle vieras, vaan entuudestaan jollain tavalla tuttu, koska elämme yleensä samassa kulttuuripiirissä. Tutkimuksessa onkin pikemminkin tarkoitus tehdä jo tunnettua tiedetyksi. Siinä pyritään nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä ollaan totuttu häivyttämään huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai mikä on koettu mutta ei tietoisesti ajateltu. (Laine 2001, 30-31.) Tutkimuksemme tarkoituksena onkin nostaa tällaisia tiedostamattomia ajatuksia esiin: miesluokanopettajien vähyys tämän päivän kouluissa on puhututtanut tasaisin väliajoin julkisissa keskusteluissa, mutta miesten omia kokemuksia vallitsevasta sukupuolijakaumasta ei ole aiemmin kuultu.

Fenomenologia terminä on johdettu kreikan kielen sanoista “fainomenon” (ilmenevä, ilmiö) ja “logos” (järki, puhe, oppi) eli suoraan käännettynä oppi ilmenevästä. Aivan ensimmäisenä termiä käytti saksalainen filosofi ja luonnontieteilijä J.H. Lambert vuonna 1764 ja termin kehitykseen on vaikuttanut myös Immanuel Kantin ajattelu. (Backman & Himanka 2007, Grönfors 2011, 9.) Varsinaisen fenomenologian isänä pidetään kuitenkin saksalaisfilosofi Edmund Husserlia (mm. Backman & Himanka 2007). Hänen määritelmänsä mukaan fenomenologisen tieteen tarkoituksena on tutkia merkitystä, joka on tietoisuudessamme oleva tiedostettavan kohteen osa. Fenomenologian pääperiaatteena on, että ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään. Husserlin mukaan todellinen maailma on olemassa ja se on mahdollista tavoittaa kokemuksen avulla. (Husserl 1995, 21, Grönfors 2011, 9.) Laine (2001, 27) määrittelee, että tämä kokemus muotoutuu merkityksen mukaan. Merkitykset ovat siis fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde.

Fenomenologian peruspilarina Husserl oletti, että ihmisaistien kyvyt mahdollistavat kognitiiviset suhteet ihmisten välillä. Husserl omaksui fenomenologian käsitteen Franz Brentanolta, joka oli hänen filosofian opettajansa Wienissä 1880-luvulla. Brentano käytti luennoillaan tätä sanaa kuvailemaan tutkimusta, joka ei pyri selittämään tietoisuudessa olevia ilmiöitä vaan ainoastaan kuvailemaan niiden ilmenemistä. Husserlin läpimurtona pidetään saksankielistä teosta *Logische Untersuchungen* (Loogisia tutkimuksia, osat I–II 1900–1901). Siinä Husserl kuvaa fenomenologiaa uudenlaisena tapana lähestyä logiikan ja tieto-opin käsitteitä. (Backman & Himanka 2007, Grönfors 2011, 9-10.)

Juden-Tupakka kuvaa fenomenologian soveltuvuutta hyvin yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskevassa tutkimuksessaan: “Fenomenologia sopii menetelmänä sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vähän, dynaamisten, prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on ajallisesti vaikea staattisesti pysäyttää tai sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista tarjolla oleva tieto osoittautuu

olevan vahvasti esioletusten värittämää tai niin sanottua hiljaista tietoa”. (Juden-Tupakka 2000.) Fenomenologinen tutkimus ei varsinaisesti pyri löytämään universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtämään ihmisten sen hetkistä merkitysmailmaa, kuten koulutusinstituution toimintakulttuuria. (Laine 2001, 29.)

Miesopettajien vaikutusta oppilaisiin ja ylipäätään työyhteisöön on tutkittu aiemminkin (mm. Vataja 2011), mutta miesten itsensä kokemuksia koskevia tutkimuksia omasta asemastaan emme juurikaan löytäneet tai ne olivat vähintäänkin tehty hyvin eri näkökulmasta. Ilmiö on myös luonteeltaan vahvasti dynaaminen ja mahdotonta pysäyttää. Miesopettajiin ja ylipäätään naisvaltaisella alalla oleviin miehiin liittyvät stereotypiat ovat myös vahvoja. Fenomenologian nähdään sopivan myös toiseuden tutkimiseen (Syrjäläinen ym. 2007, 85), mistä miesopettajia

koskevassa tutkimuksessa eittämättä on kysymys. Fenomenologiseen menetelmään tutustuessamme lähdimme liikkeelle Herbert Spiegelbergin vuonna 1984 esittelemistä askelista, joihin pureudumme tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

### *3.2 Spiegelbergin askeleet*

Herbert Spiegelberg (1984) jakaa fenomenologisen tarkastelun kolmeen vaiheeseen, jotka pyrimme pitämään mukana koko tutkimuksemme ajan. Ensimmäisen vaiheen aluksi pureudutaan tarkoin erityiseen ilmiöön, jossa johtoajatuksena on palata takaisin asioihin itseensä. Hänen mukaansa fenomenologia on ymmärrettävissä protestina, joka vastustaa esioletuksia, esikäsitteitä ja esipäätelmiä, jotka kaventavat ja yksinkertaistavat ihmisen kokemusta. Kääntymällä takaisin asioihin itseensä, voidaan löytää ilmiö, joka on voinut jäädä teoreettisten mallien varjoon. Tärkeää ensimmäisessä vaiheessa on ilmiön kuvaaminen mahdollisimman tarkasti ja samalla tutustuminen aihetta koskevaan aikaisempaan tietoon. Tämä saattaa muuttaa tutkijan etukäteen tekemää suunnitelmaa. (Spiegelberg 1984, 680-682.)

Tarkastelun toisessa vaiheessa pyritään aineiston keräämisen jälkeen katselemaan ilmiön konstituutiota tietoisuudessa eli sitä, kuinka ilmiöt muodostuvat meidän omassa merkitysverkostossamme. Tässä vaiheessa reduktio eli se, ettei oleteta mitään, tuottaa fenomenologisen ilmiön ja sen olemuksen eron välisen kuvauksen perusteella syntyneestä ilmiöstä uuden tiedostavan intuition, analyysin ja kuvauksen. Samalla se toteuttaa hermeneuttisen kehän uuden kierroksen aloituksen, jossa esiyymmärrys syvenee uudella askelmalla olevaksi tiedostetummaksi ymmärrykseksi. Viimeisessä vaiheessa pyritään kaiken analysoinnin päätteeksi muodostamaan merkitys ilmiölle. (Spiegelberg 1984, 682.)

Spiegelbergin varsinaisia askeleita on seitsemän ja ne jakautuvat näihin kolmeen vaiheeseen siten, että ensimmäisessä vaiheessa ovat askeleet ensimmäisestä neljänteen, toisessa vaiheessa viidennestä kuudenteen ja viimeisessä vaiheessa seitsemäs askel (Spiegelberg 1984, 682). Nämä askeleet on Spiegelbergin alkuperäisteoksessa esitelty varsin abstraktisti, joten otimme niiden ymmärtämiseen ja konkreettiseen käyttöön apua Juden-Tupakan vuonna 2000 julkaistusta egyptiläisiä kyläkätilöjä käsittelevästä tutkimuksesta. Juden-Tupakka käytti tutkimuksessaan tätä samaa askellusta ja myös esitteli sen pyrkimykset varsin ymmärrettävästi. Teoksen avulla pystyimme luomaan itsellemme selkeän kuvan tutkimuksemme etenemisestä ja fenomenologian tehokkaasta hyödyntämisestä. Viittaamme jatkossa tekstissä Juden-Tupakkaan, mikäli esiin nostamamme ajatus on hänen tulkintaansa Spiegelbergin alkuperäistekstistä. Noudatimme läpi tutkimuksen näitä seitsemää askelta, jotka esittelemme seuraavaksi.

Spiegelbergin ensimmäisellä askeleella pyritään intuitiiviseen ilmiöön tarttumiseen, analyttiseen tarkasteluun ja ilmiön alustavaan kuvaamiseen. Nämä asiat eivät ole toisistaan erillään, vaan tapahtuvat limittäin. (Juden-Tupakka 2000, 112.) Meidän kohdallamme se tarkoitti omien esioletuksiemme tunnistamista ja esiymmärryksen kerryttämistä aiheeseen liittyen. Tämä tapahtui tutustumalla huolellisesti aiheeseen koskevaan kirjallisuuteen. Pyrimme näin muodostamaan itsellemme kuvan niistä asioista, jotka ovat vahvimmin kytköksissä siihen, miten miesopettaja toimii työyhteisössä ja millaisia odotuksia häneen siellä kohdistuu.

Koimme tähän askeleeseen paneutumisen erityisen tärkeäksi miesopettajiin liittyvien vahvojen stereotyyppien vuoksi. Aiheen tarkastelu jäi tässä vaiheessa vielä pinnalliseksi, sillä ilman tutkimusaineistoa voitiin vasta tehdä valistuneita hypoteeseja mahdollisista esiin nousevista asioista kirjallisuuden perusteella. Tulkinnassa apuna käyttämämme Juden-Tupakan (2000) tutkimukseen verrattuna aiheemme erosi ennen kaikkea henkilökohtaisuudellaan. Kun Juden-Tupakka koki ongelmia intuition tavoittamisessa ja kertoi sen jääneen pinnalliseksi rakennetarkasteluksi ennen kenttätöitä, meillä ongelma oli päinvastainen. Molemmat meistä olivat olleet tutkittavien miesten asemassa koulun työyhteisössä ja tiedostimme, että peilaamme herkästi kaikkea selvittämäämme omiin kokemuksiimme. Tätä käsittelemme enemmän tutkimuksen luotettavuutta koskevassa osiossa. Toisena suurimpana erona oli myös se, että kyläkätilöiden tehtävät olivat enemmän samasta muotista, kun taas miesopettajat eivät oletetusti muodosta aivan yhtä homogeenista ryhmää.

Spiegelbergin mukaan ensimmäinen askel päättyy huippuunsa viritettyyn kuvaukseen, joka sisältää ilmiön luonteen ja siihen liittyvät rajoitukset ja ongelmat (Spiegelberg 1984, 693). Näimme miesopettajan paikkaan työyhteisössä kietoutuvan vahvasti elementtejä sukupuolen performatiivisuudesta, hegemonisesta maskuliinisuudesta ja ammatti-identiteettityöstä. Nämä valikoituivatkin tutkimuksemme teoreettiseksi viitekehyyksi. Muitakin vaihtoehtoja olisi toki ollut, mutta fenomenologinen kuvaus on lopulta selektiivistä ja on mahdotonta päästä kaikkiin ilmiön pieniin yksityiskohtiin kiinni yhdessä tutkimuksessa (Juden-Tupakka 2000, 117).

Toisella askeleella tutkitaan tarkoin ilmiön vallitsevaa olemusta, pyritään tavoittamaan ilmiön olemuksia ja ydintä sekä etsimään vastaus siihen, millaisen ilmiön kanssa ollaan tekemisissä (Spiegelberg 1984, 682, Juden-Tupakka 2000, 110, 118). Tässä vaiheessa tutkimustamme jatkoimme kirjallisuuteen tutustumista ja lähdimme vähitellen hahmottelemaan tutkimusongelmiamme. Tiedostimme kuitenkin, että tutkimusongelmamme muodostuivat vasta esiymmärryksemme kautta ja hyväksyimme, että ne saattaisivat vielä tutkimuksen edetessä muuttua. Fenomenologisen prosessissa tämä on täysin luovallista, sillä askellusten avulla tutkija voi

uuden tiedon vaikutuksesta muuttaa ongelmanasetteluaan, korjattuaan ensin omia esioletuksiaan ja toisaalta myös vapauduttuaan niistä. (Syrjäläinen ym. 2007, 83-84.)

Kolmannella askeleella saadaan kiinni olemusten välisestä olennaisuudesta (Spiegelberg 1984, 682). Fenomenologisen analyysin tavoitteena on löytää ilmiön elementtien lisäksi ne oleelliset yhteydet ja riippuvuudet, jotka kuuluvat kyseiseen ilmiöön. Tarkoituksena on siis kuvata se, mitä olemme saaneet tietää ilmiön olemuksesta välittömän kokemuksen tavoittamisen perusteella. (Syrjäläinen ym. 2007, 77.) Tutkimuksessamme tämä konkretisoitui haastattelukysymyksiksi, jotka muodostimme sekä tutkimusongelmiemme että luetusta kirjallisuudesta kummunneiden ajatusten perusteella.

Prosessin neljännellä askeleella siirrytään katselemaan ilmenemismuotojen esiintuloa (Spiegelberg 1984, 682). Meille tämä vaihe ei sisältänyt juuri työtä, sillä aineiston litterointia tai muuta kokoamista ei virtuaalisessa lomakehaastattelussa tarvittu. Haastattelujen kertyessä aloimme yhdessä lukea niitä ja keskustellen muodostamaan mielikuvaa ilmiöstä. Emme lähteneet aluksi liikaa analysoimaan aineistoa, vaan keskityimme enemmän tekemään tutkimuksemme kannalta kiinnostavia huomioita, jotka mahdollisesti vahvistuivat seuraavien haastateltavien kohdalla.

Toisen vaiheen aloittavalla viidennellä askeleella pyritään selvittämään, miten ilmiö rakentuu tietoisuudessa. Erityisesti tässä Spiegelberg nojautuu pitkälti Husserlin fenomenologisen menetelmän ydinajatuksiin siitä, että kaikki se mitä tiedostamme, kumpuaa konstituovasta toiminnasta. Kyse on siis siitä, millaisen kuvan tutkimuksen kohteiden annetaan rakentaa itsestään tietoisuudessamme. Juden-Tupakka (2000) korostaakin, että vaikka on tärkeää seurata omien esioletuksien kehittymistä, niin olennaisinta on se, miten tutkittavat konstituivat itsensä ja oman asemansa. Tästä tutkija taas tekee oman konstruktionsa. (Spiegelberg 1984, 682, Juden-Tupakka 2000, 138-139.)

Käytännöllisellä tasolla tutkimuksemme eteni tällä askeleella varsinaiseen analyysivaiheeseen, jossa lähdimme etsimään tutkimusongelmiimme vastauksia. Juden-Tupakan mukaan kyse on “niiden elementtien esittelystä, jotka tekevät ilmiöstä sen mikä se on” (Juden-Tupakka 2000, 135) Lähdimme liikkeelle siitä, että ymmärtääksemme tutkimamme olemuksen ydintä, voimme tarkastella sen erityisyyksiä ja yksityiskohtia esimerkkeinä. Ne ovat tapauksia, jotka edustavat vallitsevaa olemusta. Vallitseva olemus eroaa yksittäisistä lainauksista niin, että tarkastelemalla laajempia kokonaisuuksia (esimerkiksi miesten huumoria) voimme esittää näkökohtia sen olemuksesta lainausten avulla. (Syrjäläinen ym. 2007, 81.)

Kuudennella askeleella nähdään ilmiön kokemuksen uskottu riippuvuus (Spiegelberg 1984, 682). Tällä askelmalla mukaan tulee reduktio, jota ei ole syytä nähdä pelkästään ennako-oletusten ja -luulojen kumoamisena vaan aidon intuition, analyysin ja kuvauksen mahdollistajana. Tällä



pyritään estämään tutkijan oman ymmärryksen ja valmiiden konstruktioiden vaikutus aineistoon. (Juden-Tupakka 2000, 156.) Tärkeää on tarkastella asioita, jotka ovat olemuksen läpäiseviä. Kokonaisuutta voidaan kyllä analysoida sen elementtien avulla, mutta fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on löytää myös ne ilmiöiden oleelliset yhteydet ja suhteet, jotka ovat sekä ilmiöiden sisäisiä että niiden välisiä. (Spiegelberg 1984, 699.)

Näemme, että olemuksen läpäisevyydellä pyritään löytämään vastauksia esimerkiksi seuraavanlaisiin kysymyksiin; mistä tietynlaiset toimintatavat kertovat? Millaista kuvaa haastateltava rakentaa itsestään ja suhteestaan sosiaaliseen ympäristöön? Mitkä erilaiset asiat lopulta kuvaavat samaa ilmiötä eri näkökulmista? Mitä ihmisten erilaiset vastaukset kertovat siitä, mikä on heille merkityksellistä?

Viimeisessä vaiheessa, seitsemännellä askeleella tarkoituksena on päästä tulkitsemaan ilmiön merkitystä. Tarkoituksena on, että tulkinta siirtyy pidemmälle kuin varsinainen analyysi antaa suoria vastauksia. Tutkimuksen aikana hankittua tietämystä hyödyntämällä voidaan esittää enemmän tulkintaan pohjautuvia merkityksiä. (Spiegelberg 1984, 682, Juden-Tupakka 2000, 246.)

Seitsemännen askeleen tulkinnat sisältyvät meillä Pohdinta-osioon, jossa pyrimme muuttamaan puheen siitä, miten olemme konstruoineet miesopettajan aseman siihen, miten miesopettaja itse kokee asemansa. Toisin sanoen, millaisia johdonmukaisia päätelmiä voimme tehdä analysointimme perusteella. Tähän vaiheeseen liittyy myös tutkimustulostemme laajempien merkitysten tarkastelu yleisemmässä yhteiskunnallisessa kontekstissa.

### **3.3 Aineistonkeruu**

Aineistonkeruun alkaessa olimme muodostaneet tutkimusongelmamme luetun materiaalin pohjalta. Tällöin tiedetään, mitä tietoa aineistonkeruulla on tarkoitus löytää (Ropo 2001, 100). Jotta pääsisimme menetelmän seuraavaan vaiheeseen tutkimaan tarkoin vallitsevaa olemusta, oli meidän valittava aineistonkeruutapamme. Laadullisen tutkimuksen kannalta tämä on erityisen tärkeä vaihe, sillä vaikka laadullinen tutkimus antaa tutkijalle paljon vapauksia, asettaa se myös tätä kautta suuren haasteen: Miten aineisto kerätään ja miten paljon sitä tarvitaan? Mikä aineistonkeruutapa olisi tutkimusongelmien kannalta sopivin? Miten käsitellään kerättyä aineistoa ja mikä analyysimenetelmä valitaan siihen tarkoitukseen? Mitä nostetaan kirjoituksessa esille ja millä tavalla? (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Näihin kysymyksiin katsoimme parhaaksi ratkaisuksi lomaketutkimuksen teettämisen. Yleisesti lomaketutkimus käsitetään sovelluksena luonnontieteen koeasetelmasta. Fenomenologian perustavoitteena määritelty arvoituksen ratkaiseminen on loogisen päättelyn mallina tuttu.

Yksittäinenkin johtolanka tai vihje vastauksessa voi sopia erilaisten asioiden kuvaukseksi. (Alasuutari, 1993, 15.) Lomaketutkimus on yleisemmin käytössä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jolloin suurin ero kvalitatiiviseen tutkimukseen tulee näkyväksi raakahavaintojen yhdistämisen vaiheessa. Lomaketutkimuksemme yhteys laadulliseen tutkimukseen syntyy avokysymyksistä, sillä niitä voidaan käyttää tulkintojen havainnollistamiseen puhesitaattien tapaan. (Alasuutari 1993, 15, 35-36.)

Lomaketutkimuksen hyvänä puolena voidaan pitää erityisesti luotettavuutta, kysymysten ollessa kaikille haastateltaville samassa muodossa. Tutkija ei myöskään läsnäolollaan vaikuta vastauksiin. Tutkimusalue on myös mahdollista pitää laajana, sillä yksilöhaastatteluihin vaadittavaa matkustamista ei tarvita. (Ropo 2001, 101.) Tämä oli meille tärkeä valintaperuste lomakehaastattelulle, sillä halusimme mahdollisimman laajan aineiston erilaisissa kouluissa työskentelevistä ja työurallaan eri vaiheissa olevista opettajista. Lomakehaastattelun heikkouksina saattaa olla kysymysten väärinymmärtäminen, pieni vastausprosentti ja epätarkat vastaukset (Ropo 2001, 102). Katsoimme kuitenkin selkeän kysymystenasettelumme ja lomakkeemme laajan levikkialueen paikkaavan näitä heikkouksia.

Lomakekysymyksiksemme muodostuivat:

- 1) Kuvaile nykyistä työnkuvaasi ja vastuualueitasi. Koetko, että joku niihin kuuluvista on määräytynyt sinulle juuri sukupuolen mukaan? Mitkä asiat koulussa koet kunniatehtäviksesi?
- 2) Miten vuorovaikutus koulussa ja vapaa-ajalla toisten miesopettajien kanssa eroaa vuorovaikutuksesta naiskollegoiden kanssa? Kaipaisitko kouluun enemmän miehiä vertaistueksi?
- 3) Millaisena koit siirron opiskeluyhteisöstä työyhteisöön? (esim. Mitä tuli uutta? Mitä jäit kaipaamaan?)
- 4) Miten kuvailisit omaa asemaasi naisenemmistöisessä työyhteisössä? Muuttuisiko asemasi, jos työyhteisössä olisi enemmän miehiä?

Pyrimme laatimaan kysymykset fenomenologiselle haastattelulle ominaiseen tapaan avoimiksi ja sellaisiksi, että ne antaisivat haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa. Toisaalta on myös tärkeää, että kysymykset ovat mahdollisimman yksiselitteisiä, jotta vastaaja ajattelee ne samalla tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Pyrimme siihen, että kysymykset tuottaisivat kuvailevia ja kertomuksenomaisia vastauksia, mikä katsotaan fenomenologisen analyysin kannalta hyödylliseksi. Painotimme myös kysymyksissämme Ropon (2001) suosittelemaa kysymysten

henkilökohtaista kohdistamista ja kysymysten järjestämistä niin, että lomake alkaa helpommilla taustatietokysymyksillä ja päättyy henkilökohtaisempiin kysymyksiin. (Laine 2001, 35-36, Ropo 2001, 100.) Lomaketutkimuksemme Internet-osoite julkaistiin Opettaja-lehdessä (20/2017). Tätä kautta saimme vastauksen 33 miesopettajalta ympäri Suomea. 17 vastaajaa oli työskennellyt yli 10 vuotta opettajan tehtävissä; loput yhtä lukuun ottamatta olivat jakautuneet tasaisesti kahdesta kymmeneen työskentelyvuoteen. Yksi vastaajista oli ollut töissä alle vuoden. Valtaosa kyselyyn osallistuneista miesopettajista työskenteli suuressa, yli 16 opettajan koulussa ja vain viidellä miesopettajalla oli kollegoita vähemmän kuin 16. Tämän lisäksi tiedustelimme mieskollegoiden määrää koulussa. 21 vastaajaa ilmoitti, että miehiä oli hänen lisäkseen koulussa yli kaksi. Kahdeksalla miesopettajalla vastaus oli yksi tai kaksi muuta miestä, ja neljä miesopettajaa oli koulun ainoita miehiä. Kuitenkin näiden lisäksi kahdeksan vastaajaa ilmoitti aiemmin työskennelleensä koulun työyhteisössä ainoana miehenä.

### **3.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Kvalitatiivisissa ja kvantitatiivisissa tutkimuksissa on käyty vastakkainasettelua tutkimuksen luotettavuuskysymyksistä. Tämä johtuu siitä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit on nähty usein hämärämpinä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen vapaammat polut aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä saattavat lisätä epäluottamusta luotettavuuden rakentumisessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lisähaastetta tuo muun muassa aineiston koko verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen. Siinä missä kvantitatiivisessa tutkimuksessa otanta on suuri ja metodisäännöt ovat vahvasti esillä, joutuu kvalitatiivista tutkimusta tekevä pohtimaan toistuvasti omia ratkaisujaan ja ottamaan samaan aikaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuuden pohtimisessa onkin pääasiassa kyse epäluuloisen tiedeyhteisön vakuuttamisesta esimerkiksi erilaisilla kielellisillä toimenpiteillä. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Laadullista tutkimusta tarkastellessaan, lukija usein etsii sieltä sellaista tietoa, minkä hän itsekin voisi allekirjoittaa. Tällaisista tutkimuksista jää lukijalle mieleen todellisuuden tuntu; toisissa se jää puuttumaan ja lukija voi jäädä pohtimaan, onko jokin asia niin kuin tutkija väittää. Se miksi asia on näin, voi johtua lukijan ja tutkijan kokemusmaailmojen yhteneväisyydestä, eikä sillä ole vielä suurta vaikutusta laadullisen tutkimuksen arvioinnin kannalta. Suurempi merkitys on sillä, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksessaan merkittävä tutkimusväline. Tällä on keskeinen merkitys sen takia, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu tutkijan omia johtopäätelmiä huomattavasti enemmän kuin määrällisessä tutkimuksessa. Määrällisen tutkimuksen mittarit

reliabiliteetti ja validiteetti eivät täten sovellu aivan sellaisinaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 210-211.)

Tässä tutkimuksessa pohdimme luotettavuutta peilaamalla tutkimuksemme valintoja Mäkelän (1990) tekemiin laadullisen aineiston arviointiseikkoihin. Nämä arviointiin kuuluvat tekijät ovat aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus. Aluksi tutkijan tulee siis pohtia aineiston yhteiskunnallista merkittävyyttä. Näemme tämän tarkoittavan sitä, kuinka lähelle oikeaa elämää tutkimuksessa päästään. (Mäkelä 1990, 48.) Esimerkiksi teettämämme lomakehaastattelu oli tähän tarkoitukseen erinomainen, sillä haastattelutilanne ei ollut keskustelunomainen, jossa tutkijan omat näkemykset olisivat saattaneet lähteä johdattelemaan puhetta tiettyyn suuntaan. Haastateltavien oma eletty elämä työpaikoilla oli tärkein vaikutin.

Toisena seikkana Mäkelä nostaa pohdittavaksi aineiston riittävyyden. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa mitään ennalta sovittuja mittareita siitä, mikä on riittävä koko aineistolle. Toisaalta tutkijan ei pidä ahnehtia liikaa, mutta saturaatioon olisi päästävää. Yksi tapa, mitä myös me käytimme tässä tutkimuksessa, on toteuttaa analyysi ensin pienemmälle aineistolle, jonka jälkeen tarkastella tuloksia laajemmassa aineistossa. (Mäkelä 1990, 52-53.) Käytännössä toteutimme tämän siten, että kun vastauksia alkoi ilmestyä tekemäämme e-lomakkeeseen, aloimme analysoida vastauksia heti. Vastausmäärän kasvaessa ja aineiston laajetessa toteutimme samaa analyysia uudestaan, mutta nyt suuremmalle aineistolle. Lopulta huomasimme, ettei uusia näkökulmia enää tullut, jolloin saturaatiopiste saavutettiin.

Kolmanneksi tulee pohtia analyysin kattavuutta. Se tarkoittaa sitä, että tulkinnat eivät perustuisi yksittäisiin poimintoihin aineistosta, vaan vastaukset nähtäisiin laajemmassa mittakaavassa. Ennen vastauksien nähtiin olevan perusta todellisuuden kuvaamiselle, mutta nykyään yhä enenevässä määrin aineiston tehtäväksi nähdään tutkijan idealähteenä toimiminen. Toisin sanoen aineiston tehtävänä ei ole niinkään hypoteesien todistaminen, vaan niiden keksiminen. (Mäkelä 1990, 52-53.) Meidän tutkimuksessa huomioimme tämän siinä mielessä, että pyrimme välttämään hypoteesien tekemistä etukäteen. Aineiston kerättyämme lähdimme vasta tarkemmin tutkimaan sellaisia lähdeteoksia, joista voisi löytyä tukea aineistosta esille nousseisiin teemoihin. Tämän lisäksi meille oli luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää sulkeistaminen eli esioletuksista ja ennakkoluuloista luopuminen.

Viimeiset huomioitavat seikat ovat analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioitavuudessa keskeistä on se, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemiä johtopäätelmiä ja päättelyä. Toistettavuudella taas tarkoitetaan sitä, että analyysissä olevat luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti. Mäkelän mukaan arvioitavuutta ja toistettavuutta

voidaan lisätä kolmella eri tavalla. Nämä ovat aineiston luetteloiminen, tulkintojen pilkkominen tarpeeksi pieniin osiin sekä ratkaisu- ja tulkintasääntöjen nimenomaistaminen. Nimenomaistaminen tapahtuu niin, että tutkimuksessa annetaan katkelmia aineistosta, josta tulkinta on tehty. Toisin sanoen lukija pystyy näkemään sitaatin, josta tutkija on tehnyt tulkintansa. Tällöin lukija pystyy tekemään itse oman ratkaisunsa siitä, allekirjoittaako hän tutkijan päätelmät. (Mäkelä 1990, 53-43, 57.)

### **3.5 Aineiston analyysi**

Kvalitatiivisen tutkimuksen suurimpana haasteena on aina pidetty aineiston analyysiä. Laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tutkijan pitää pystyä tulkitsemaan tuloksiaan, koska juuri kohdallisen ja oivaltavan tulkitsemisen kautta on mahdollista tehokkaimmin lisätä ymmärrystä ihmisen arjesta. Tulkinta syntyy parhaiten teorian ja empirian vuoropuhelusta. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysointi poikkeaa muutamalla tavalla kvantitatiivisen tutkimuksen analysoinnista. Ensinnäkin, analyysi vaatii tilastollisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta. Mikäli tutkimuksessa nousee esiin mysteereitä, tutkijan tulee selvittää ne niin, etteivät ne ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa suuri joukko ei ole tarpeellinen. (Alasuutari 1993, 21-22.) Vaikka oma aineistomme koostuukin melko suuresta määrästä vastaajia, olivat vastaukset erilaisia ja toivat uusia näkökulmia vielä useammankin vastaajan jälkeen. Toisaalta viimeisimmät vastaukset eivät tuoneet enää uusia ajatuksia tutkittavaan aiheeseen, vaan samat teemat alkoivat toistua järjestäen ja täten aineiston hankinnassa päästiin saturaatiopisteeseen. Alasuutari (1993) muistuttaa, että useiden informanttien antaessa samanlaisen lähdetiedon riippumatta toisistaan, voidaan tietoa pitää luotettavana.

Laadullisen aineiston analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisestä voidaan erottaa kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta lähtökohdasta. Pyrkimyksenä on saada analysoitava teksti paremmin hallittavaksi kokonaisuudeksi. Toisessa osassa jatketaan havaintojen yhdistämistä niin, että havaintomäärää saadaan edelleen karsittua. Toisaalta tulee pitää mielessä, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoituksena määritellä keskivertotapauksia. Eroavaisuudet olisi tärkeää löytää analyysissa, sillä ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu ja lisäävät ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Alasuutari 1993, 23-26.)

Lähdimme analysoimaan tutkimustamme yhdistelemällä teemoittelua ja Juden-Tupakan tulkintaa Spiegelbergin askelista. Pyrimme koko analyysin ajan pysymään aineistolle avoimina, jotta emme yrittäisi löytää sieltä mitään asioita ennakko-oletuksiemme perusteella. Tämä onnistui hyvin, sillä jopa tutkimusongelmamme muokkautuivat analyysin edetessä ja pystyimme tiivistämällä keskittymään niihin kysymyksiin, joista teimme merkittävimpiä havaintoja. Jätimme analyysissä pois sivujuonteet, joilla emme kokeneet olevan merkitystä tutkimuksemme kokonaiskuvan kannalta. Tutkimuksen ulkopuolelle jätimme pääosin myös kvantitatiiviset tarkastelut, sillä koimme, että aineiston koko ei ollut tähän tarkoitukseen riittävä.

# 4 TULOKSET

## 4.1 Miesopettajan maskuliinisuuden ilmeneminen koulussa

### 4.1.1 Opetustehtävä maskuliinisuutta ilmentävänä

Puhtaasti koulun oppiaineisiin liittyen vastauksissa nousi esille kolme selkeää teemaa: tietotekniikka, käsityö ja liikunta. Mielenkiintoista oli, että minkään muun aineen opettamista tai hallintaa ei 33:ssa lomakkeessa mainittu kertaakaan sukupuoleen kytköksissä olevana.

Tietotekniikka	Käsityö	Liikunta
"Sukupuolen perusteella TVT-osaamisen odotetaan olevan pätevää"  "Mielestäni TVT-hommat vahvasti kytköksissä sukupuoleen"  "Ainakin TVT-vastaavan rooli tullut varmasti osittain sukupuolen mukaan"	"Teknisen työn tunnit tulevat aika automaattisesti"  "Teknisen työn ympärillä varmasti kyllä on sukupuolivetoisuutta"  "Varmaankin osittain sukupuolistereotypian mukaisesti vastuulleni on tullut enemmän käsitöiden ja liikunnan opetusta, vaikka kumpikaan oppiaineista ei erityinen suosikkini olekaan"	"Lukion puolella liikunnan opettaminen tulee myös sukupuolen myötä"  "Tottakai liikunnallisten asioiden hoitaminen, niihin osallistuminen"  "Koen, että sukupuoli ei ole vaikuttanut työtehtävien määräytymiseen poislukien poikien liikunnanopetus"

**KUVIO 3.** Maskuliiniset opetustehtävät.

#### 4.1.1.1 Tietotekniikka

Vahvimmin vastauksissa esille nousivat tieto- ja viestintätekniiikan opettamisen tehtävät ja niiden hallitsemiseen liittyvät odotukset miesopettajia kohtaan. Peräti 12 miesopettajaa 33:sta mainitsi työhönsä liittyvän jonkinlaisia vastuutehtäviä tämän aiheen parissa. Heistä viisi ilmoitti yksiselitteisesti vastuun tulleen miessukupuolen, eikä oman kiinnostuksen mukaan. Aineistossa nousi esiin näkemys siitä, miten muilla koulun työntekijöillä on odotuksia miesopettajan tieto- ja viestintäteknologian osaamisesta vain sukupuolen perusteella. Eräs vastaaja koki tällaisen ajatusmallin suurena taakkana, sillä hän oli saanut TVT-vastuuhenkilön roolin, mutta yritti päästä siitä aktiivisesti eroon.

Teknologisen osaamisen mieltäminen maskuliiniseksi tai miesten osaamisalueeksi ei näy vain työelämän segregaatiossa. Populaarikulttuuri, kasvatus ja mainonta mallintavat myös omalta osaltaan ajatusta siitä, että teknologisella osaamisella ja maskuliinisuudella olisi yhteys. Mainoksien perusteella miehet tulevat korjaamaan digitaaliset laitteet ja he ovat myös keskeisinä toimijoina erilaisissa tiede- ja teknologiauutisissa. Miehen elämään näyttäisi siis teknologia kuuluvan vahvasti, mutta kuinka maskuliinista teknologia on? Aiemmin esiteltyyn hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyen toinen sankarillisuuden teemoista voidaan yhdistää älykkyyteen ja teknologiaosaamiseen, jolloin miehestä haluttavan tekee hänen taitonsa teknologian parissa. Älykkyys ja teknologiaosaaminen tekevät miehestä hegemonista maskuliinisuutta edustavan, jolloin hän on maskuliinisuuksien hierarkian huipulla. Arkielämän ajattelussa teknologiaksi liitetään usein koneet ja tieteen sovellukset. Tämän lisäksi sen ajatellaan olevan tiedon muoto, jolloin teknologinen osaaminen voidaan liittää koneiden käyttämiseen liittyvään tietotaitoon. (Rojola 2010, 197-200, Burstyn 1999, 37.)

Sukupuoli on rinnastettavissa sosioekonomiseen luokkaan, kun puhutaan teknologian muotoutumisesta. Teknologiaan liittyvä maskuliinisuus uusintaa itseään tehokkaasti, sillä valtaosa teknologiaa suunnittelevista insinööreistä ja koodaajista on miehiä. Esimerkkinä vuonna 2001 Yhdysvalloissa työskentelevistä insinööreistä noin 90 prosenttia oli miespuolisia. Voidaan nähdä, että käytössä oleva teknologia on siis enemmän miehille suunnattua, jolloin se on luonnollisesti myös miehille helpompaa käyttää. Tästä kielii myös se, että useiden teknologisella alalla menestyneiden naisten on katsottu omaavan tai pystyneen omaksumaan maskuliinisia toimintatapoja ja ajatusmalleja. Teknologian nähdään myös muokkautuneen vahvasti sotilaallisten tarkoituksien kautta, joka on perinteisen miesvaltaista aluetta. (Rosser, S. 2006, 16, Fox, M. 2006, 47, 54-55.)

Sukupuolistavien erojen näkyminen teknologiassa nähdään sosialisointien tuotteena. Siinä missä pojat ovat pienestä pitäen kiinnostuneita erilaisista vempaimista ja laitteista, jäävät ne



tytöille vieraammiksi lapsuudesta lähtien. Tutkimusten mukaan poikalapset kuvaavat teknologisen maailman täynnä koneita ja numeroita; tyttölapset kuvaavat teknologista maailmaa enemmän tietokoneiden, harrastusten ja yhteydenpidon kautta (Vehviläinen 2005, 26). Sosialisaaion lisäksi ongelman ytimenä nähdään kasvatus, koulu ja kulttuuri. Ongelmaa voidaan siis ratkaista muuttamalla ajatusmallia siitä, että pojat olisivat synnynnäisesti kiinnostuneempia teknologiasta, tai että teknologia olisi enemmän miesystävällisempää. Tulisikin muistaa, että teknologia nähdään laitteina, koneina ja erilaisina tekniikkoina ja usein se näyttäytyy positiivisessa valossa yhteiskuntaa hyödyttävänä asiana, josta pääsevät siis kaikki nauttimaan sukupuolesta riippumatta. (Rojola 2010, 201-202.)

Cockburn ja Ormrod esittävät sukupuolittuneesta suhteesta teknologiaa kohtaan hyvän vertauksen, joka mielestämme kertoo siitä, kuinka vahvasti teknologiaan liittyvän osaamisen pohja on maskuliininen. Vaikka naiset ovat autonkuljettajina tutkimusten mukaan rauhallisempia, ajavat hiljempaa ja turvallisemmin, stereotyyppisesti naiset mielletään huonommiksi kuljettajiksi. Taitoa on miesten nopea reagointi äkillisissä tilanteissa, parkkeeraaminen hankalaan paikkaan tai auton huoltaminen. (Cockburn & Ormrod 1993, 1-2.) Näemme vastaavaa koulun teknologiaan liittyvissä asioissa. Naisopettaja voi osata neuvoa lapsille internetin asianmukaista ja turvallista käyttöä sekä huolehtia koneensa virustorjunnasta viimeisen päälle. Todellisuudessa teknologiaosaamisena pidetään kuitenkin erityisesti sitä, kun tiukassa paikassa koulun mieshenkilö pystyy auttamaan toista opettajaa tai oppilasta korjaamalla jonkin laitteen. Tässä on vahvasti näkyvissä hegemoniseen maskuliinisuuteen liitettävää sankarillisuuden teemaa, jossa miesopettaja "pelastaa" tilanteen omilla taidoillaan.

#### **4.1.1.2 Käsiyö**

Erityisesti entisajan kouluissa nainen sidottiin usein koulutyössä muuhun kuin teknisyyteen viittaavaan kasvatukseen. Kouluaineita voitiin sitoa oppisisältöjen perusteella äidillisiin ihanteisiin, joihin ei esimerkiksi tekninen työ kuulunut. Jo 1800-luvulla Suomessa esiintynyt naisliike oli sitoutunut järjestäytyneeseen, henkiseen ja yhteiskunnalliseen äitiyteen. Tähän myös naisopettajan, joko tiedostaen tai tiedostamattaan, haluttiin kuuluvan. Miesopettajalle tämä tarkoitti sitä, että miehellä oli valtaa valita itselleen sopivaksi katsomiaan aineita opetettavakseen. (Kujala 2008, 148.)

Käsiyön mieltäminen maskuliiniseksi aineeksi juontaa juurensa pitkälle historiaan. Perinteinen oppipoika, kisälli, mestari -jako on käsiyöammateissa ollut vallalla pitkään. Taitava käsiyöläinen otti toisten perheiden lapsia oppiinsa ja jo keskiaikaisissa luostareissa ja linnoissa toimi mestareita, jotka kouluttivat oppipoikia. Ammattikuntalaitoksen vuonna 1720 antamassa

asetuksessa säädetty kisällinkirja kertoo nuoren ammattimiehen vapautuvan mestarinsa isännyydestä vähintään viiden vuoden palveluksen jälkeen. (Räty 1982, 7-8.) Mestarin sukupuoli ei tässä jää kovin epäselväksi.

Ennen sotia suurin osa kansakoulunopettajista valmistui seminaareista, kunnes 1970-luvulla opettajien koulutus siirtyi korkeakouluihin. Verrattaessa seminaarien opetusta yliopistossa suoritettuun koulutukseen, oli seminaarien opetus paljon käytännönläheisempää. Opettaja nähtiin moniosaajana, mikä osin pohjautui odotuksiin opettajan erilaisista harrastustoiminnoista. Kujalan teoksessa haastateltavat kertoivat siitä, kuinka erilaiset tekniset ongelmat kiehtoivat miesopettajia, joiden myös toisaalta odotettiin tietävän, miten eri laitteet tulisi korjata. Tällaiset odotukset kumpusivat opettajankoulutuksesta ja sen luomasta monitaituruuden mielikuvasta, vaikka varsinaista korjaamokoulutusta opettajat eivät olekaan saaneet. Enemmän voidaan puhua teknisestä uteliaisuudesta sekä halusta osata toimia teknisten laitteiden ja töiden kanssa. (Kujala 2008, 147-148.)

Haastatteluissa odotukset miehen käsityöosaamista kohtaan tulevat esiin muun muassa seuraavissa kommentteissa:

*“Toki välillä olis kiva, jos koulussa olisi toinen miesopettaja laittamassa esim. teknisen koneita kuntoon ettei aina tarvitsisi yksin niiden kanssa vääntää”*

*“Käsityö on jaettu ns. koviin ja pehmeisiin materiaaleihin, joista itse opetan kovia. Tämä toistaa perinteistä sukupuolijakoa.”*

*“Tavallaan olen ehkä sellainen ns. kiintiömies, jolle alitajuisesti voi nakittaa esim. konehommia tms. Jos koulussa olisi enemmän miesopettajia, voisi ehkä vapaammin keskittyä sellaisiin aineisiin tai aiheisiin jotka itseä kiinnostaa enemmän.”*

Kuten lainauksista käy ilmi, pelkkä sukupuoli ilman minkäänlaista tietoa miehen kiinnostuksen kohteista tai osaamisesta ajaa miehiä kohti käsityön opettajan tehtäviä ja aineeseen liittyvien laitteiden huoltotyötä. Ylemmässä lainauksessa miesopettaja myös tulee itse olettaneeksi, että vain mies voisi auttaa häntä. Tämä on mielenkiintoista erityisesti siltä kannalta, että ulkopuoliset loivat opettajakoulutuksen perusteella kuvaa miesopettajan käsityöosaamisesta, mutta naisopettajatkin asettivat vastaavanlaisia odotuksia miesopettajille. Ajatus miehen käsityöosaamisesta johtuu siis laajemmasta mielikuvasta feminiinisistä ja maskuliinisistä käsitöistä, jotka ovat hyvin syvällä kulttuurissamme. Osittain tämä saattaa olla perintöä kansakoulun “tyttöjen käsityöstä” ja “poikien käsityöstä”, mutta sekään ei ole koko totuus käsitöiden sukupuolirajojen muuttuessa ja joustaessa. Esimerkiksi lumilautailijapoikien innostus virkkaamiseen voi rohkaista poikia kiinnostumaan tekstiilitöistä enemmän. (Kokko 2008, 357.)

### 4.1.1.3 Liikunta

Hegemonisen maskuliinisuuden sankarillisuus jaettiin kolmeen pääteemaan, joista viimeisin käsitti rohkeuden ja lihaksikkuuden. Heikompien puolustaminen ja oman hengen riskeeraaminen toisten puolesta tekevät miehestä haluttavan ja täten toiminta katsotaan olevan sankarillista. Nykypäivänä urheilu on paikka, jossa nämä ominaisuudet ovat laajasti esillä. Maskuliinisuus ja urheilu ovat vahvasti yhteydessä myös siinä mielessä, että urheilussa vaadittava fyysisuus nähdään tärkeänä ominaisuutena vastakkaisen sukupuolen kiinnostuksen herättämisessä.

Yleisellä tasolla maskuliiniseksi piirteiksi yhdistetään usein sellaisia ominaisuuksia kuten kovuus, aggressiivisuus, viha ja väkivalta. Kuitenkin myös urheilulla on havaittu olevan maskuliinisia piirteitä ja voidaankin sanoa, että miesten urheilujoukkueen käyttäytyminen on malliesimerkki hegemonisesta maskuliinisuudesta. Sen lisäksi, että se on hierarkkinen rakenne, jossa toiset pelaavat ja toiset katsovat peliä, niin se on myös ympäristö, jossa “machoillaan” ja tuotetaan erilaisia maskuliinisuuksia. Usein hegemoninen maskuliinisuus on miesten urheilussa todistettu soturimaisella asenteella, aggressiivisella käyttäytymisellä ja joskus jopa väkivallalla. Valmentajan, fanien ja joukkueovereiden väkivaltaan rohkaiseva asenne on myös lisännyt aggressiivista käyttäytymistä. (Erhart 2011, 88-89.) Messner (1987, 54-55) kuvaa urheilua perinteisten miesten arvojen ilmaisukeinona, joka on miehisen vallan viimeisiä linnakkeita feminisoituvassa yhteiskunnassa.

Connell (2005, 833) on tehnyt huomion siitä, kuinka kaupallinen media keskittyy esittämään urheilulajeja, joissa maskuliinisuus on vahvasti esillä. Tällaiset lajit, joihin kuuluvat kontaktit ja yhteenotot, ovat myös hyvin suosittuja suurelle yleisölle. Urheilutähdet ja fanikulttuuri ovat merkittävässä roolissa ilmentäessään tätä kolmatta sankarillisuuden pääteemaa. Erityisesti esimerkiksi nyrkkeilyssä on selkeästi nähtävissä hyvyyden ja pahuuden vastakkainasetteluja ja muun muassa Michael Tysonin ympärillä oleva aggressiivisuus ja kovuus ovat kiinnostaneet mediaa valtavasti. Fanikulttuuri luo erilaisia lempinimiä urheilijoille, jotka kuvaavat usein massiivisia koneita, kuten NFL-puolustaja Dick “Yöjuna” Lanen tapauksessa. Fanien ja median suosioon pääsemisessä urheilijat ovat ensinnäkin taitavia omissa lajeissaan, mutta monella supertähdellä on tänä päivänä älykkyyttä, rahaa ja fyysisyyttä, eli kaikkia kolmea maskuliinisen voimakkuuden muotoa. (Burstyn 1999, 37-38.)

Lammi-Taskula (1993) huomasi, että liikunta, urheilu sekä muu fyysinen toiminta oli helpoiten nähtävissä ollut miehinen saareke myös päiväkodissa työskentelevillä miehillä. He pelasivat usein mielellään lasten kanssa ulkona erilaisia pallopelejä, erityisesti jalkapalloa ja jääkiekkoa. Mieslastentarhanopettajat saattoivat korostaa sitä, että pallopelit olivat naisille vieraampi asia kuin miehille. Täten miehet toivat päiväkodin liikuntakulttuuriin monipuolisuutta.

(Lammi-Taskula 1993, 25-26.) Vastauksien perusteella liikunnallisten asioiden hoitaminen sekä niihin osallistuminen kuuluivat myös monelle miesopettajalle, ja he kokivat näiden asioiden langenneen heille sukupuolen perusteella.

*“Lukion puolella liikunnan opettaminen tulee myös sukupuolen myötä”*

*“Koen, että sukupuoli ei ole vaikuttanut työtehtävien määräytymiseen, poislukien poikien liikunnanopetus”*

Osa kertoi omalla motivaatiolla olleen osuutta asiaan, mutta kaikki eivät edes pitäneet liikunnasta. Toisaalta liikunnasta ja muista maskuliiniseksi mielletyistä aineista vastuuta ottamalla pääsi myös luistamaan ei-maskuliinisista tehtävistä, kuten koristelusta ja musiikkiin liittyvistä asioista.

#### 4.1.2 Opetuksen ulkopuoliset tehtävät

Opetuksen ulkopuolisiksi tehtäviksi mainittiin pääasiassa kurinpitoon liittyvät tehtävät. Moni miesopettaja oli sitä mieltä, että koulun “kovisten” ruotuun laittaminen sekä yleinen järjestyksenpito kasautuivat miesopettajille herkemmin kuin naisopettajille. Syitä tälle ei kukaan sen tarkemmin eritelletty, mutta miesopettajiin liitetään usein toive hyvästä kurinpidosta, sillä heillä katsotaan löytyvän luontaista auktoriteettia enemmän kuin naisilta. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka naisopettaja saisikin hallittua oppilasryhmää, käy se miesopettajalta ikään kuin luonnollisemmin. Voidaan nähdä, että heidän sanansa painaa enemmän, kuten isän sana painaa kotona. Auktoriteetin muodostumisen osasyynä voi olla esimerkiksi fyysiset ominaisuudet. Toisin sanoen isokokoinen mies on uskottavampi kuin pienikokoinen nainen. Miesopettajissakin on kuitenkin lepusuja tapauksia ja topakka naisopettaja on toivottavampi opettaja kuin kurinpidon laiminlyövä “hällä väliä” -asenteen omaava miesopettaja. (Hakala 2002, 293-295.)

*“Joskus voidaan järjestyksenpidossa herkemmin turvautua mieheen kuin naisiin.”*

*“Tietyllä tavalla vastuuksi tulee kuunnella naisopettajien väsymystä haastaviin oppilaisiin tai heidän vanhempaihin. Myös koulun kovien sällien paimentaminen.”*

*“Paljon tulee käytösasioita setvittyä poikien kanssa.”*

Miesopettajien ylläpitämästä kurinpidosta on nähtävillä tarinoita Kujalan (2008, 100-103) “Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan” -teoksessa. Kirjassa miesopettajat muistelevat koulutustaan ja kertovat tarinoita omista opettajakokemuksestaan eri ajankohdilta itsenäistyneessä Suomessa. Miehet muistelevat opettajaseminaarien kovaa kuria ja sitä, kuinka sillä on ollut vaikutusta heidän malliinsa

miesopettajasta. Miesopettajamalliin liittyi vahvasti ajatus siitä, että miesopettajalta odotettiin kuria ja järjestystä. Mikäli miesopettaja ei hallinnut omaa oppilasryhmäänsä, hänet nähtiin “luuserimiehenä”, joka oli kaksin verroin heikompi kuin naisopettaja, jolla oli vaikeuksia hallita omaa oppilasryhmäänsä. Tiukan kurin mukana kulki usein oikeudenmukaisuus, jolloin oppilaille ei jäänyt katkeruutta opettajaa kohtaan. Tarinoiden kertojatkin muistelevat lämmöllä oman ajan miesopettajia, jotka pitivät kovaa kuria huumorilla höystettynä. Selkeästi rajat ilmoittava, oikeudenmukainen opettajapersoona on koulumaailmassa ajaton subjekti, joka jättää myönteiset jäljet oppilaisiin. (Kujala 2008, 116.)

Tällä vuosikymmenelläkin kuri on toivottu asia koulumaailmassa. “Kuri”-käsite saatetaan mieltää kuitenkin negatiiviseksi ja käsitteessä on mielikuvia vanhanajan koulunkäynnistä. Nykymuotoisempana käsitteenä voitaisiinkin pitää esimerkiksi rajojen asettamista kuvaamaan opettajan työhön kuuluvaa oppilaiden ja luokan hallintaa. Kujalan teoksessa esiintyvät haastateltavat eivät niinkään korosta sukupuolta auktoriteetin muodostumisessa, vaan se on enemmän persoonalähtöistä. (Kujala 2008, 117.)

Miesopettaja voi kuitenkin edelleen pyrkiä muodostamaan auktoriteettiaan sukupuolensa perusteella, mutta se ei ole aivan yhtä yksinkertaista kuin ennen. Perheiden auktoriteettisuhteet voivat nykyään olla moninaisia, jolloin lapsen tai nuoren kohdatessa sukupuolisesti korostuneen miesauktoriteetin, saattaa miesopettaja ajautua ristiriitaan oppilaan kanssa. Tällainen tilanne on miesopettajalle haastava ja se vaatii mieheltä kykyä vastata sekä sukupuolisiin odotuksiin että vaatimuksiin rakentaa auktoriteettiaan. Yhtä hyväksi havaittua mallia auktoriteetin rakentamiseen ei ole, mutta Kujalan tutkimuksessa voidaan nähdä viitteitä siitä tarkastelemalla joidenkin tutkimuksessa esiintyvien miesopettajien toimintamalleja, joissa korostettiin oman mallin ja esimerkin roolia. (Kujala 2008, 250-251.)

Myös muita kuin kurinpidollisia tehtäviä ilmeni vastauksista. Eräs vastaajista koki, että koulussa on “miestenhommia”, jotka tuntuivat kerta toisensa jälkeen kasautuvan hänen tai muiden miesopettajien hoidettavaksi. Tehtävät eivät olleet fyysisesti raskaita, mutta ne sisälsivät usein esimerkiksi huonekaluihin liittyviä asennustöitä, jotka usein mielletään miesten hoidettaviksi. Tämän lisäksi erilaiset isänmaallisuuteen liitettävät tapahtumat, kuten lipunnosto ja -lasku saattoi olla koulussa pelkästään miehen tehtävänä.

### 4.1.3 Miesopettajan ammattiylopeys

Ylpeyttä koetaan tilanteissa, jotka linkittyvät esimerkiksi taitoon tai konkreettiseen suoritukseen, menestymisen kokemukseen, sosiaalisessa toimessa onnistumiseen tai muille näyttämiseen.

Ihminen tarkastelee ylpeyttään kolmesta näkökulmasta: sisäisestä hyväksyttävyydestä, ulkoisesta ilmaistavuudesta ja koetusta merkityksellisyydestä. Ylpeyden tunteen ilmaiseminen edellyttää kyseiseltä ihmiseltä ensin tunteen sisäistä hyväksymistä. Tunteen hyväksyttävyys taas on yhteydessä siihen, miten merkityksellisenä ihminen sen kokee. Sisäisen hyväksyttävyyden ja ulkoisen ilmaistavuuden vaikeutuessa ylpeyden vastatunteiden käsittely lisääntyy ja tunteen selkeys haalenee. (Varila & Ikonen-Varila 2002, 132.)

Kouluun liittyvästä kunniatehtävästä kysyttäessä törmäsimme mielenkiintoiseen huomioon, joka mielestämme vahvasti kielii miesopettajissa heränneistä vastatunteista tämän ilmaisun kohdalla; vaikka lomakkeessa selkeästi asiaa tiedusteltiin, vain 14 miesopettajaa 33:sta mainitsi sen mitenkään vastauksessaan ja heistäkin seitsemän vain kertoakseen, ettei koe mainitsemaansa tehtävää tai mitään muutaakaan kunniatehtäväkseen koulussa.

*“Kai voisi sanoa, että suhtaudun tähän vastuuseen arvostaen mutta termi 'kunniatehtävä' tuntuu liioittelulta.”*

*“En koe mitään tehtävistä erityisesti kunniatehtäväkseni.”*

*“Joku voisi ottaa tutorhommat kunniatehtävänä, mutta en täysin allekirjoita tätä näkemystä.”*

*“Mitään en varsinaisesti koe 'kunniatehtäväksi', mutta OAJ:n yhteysopettajana toimiminen on tuntunut mieluisalta haasteelta.”*

*“Joskus voidaan järjestyksenpidossa herkemmin turvautua mieheen kuin naisiin. Ei voi sanoa kunniatehtäväksi.”*

*“Olen koulussa töissä, en kunniatehtävissä.”*

Kunniatehtävä-sanaa siis epäilemättä miesopettajien keskuudessa vieroksutaan. Halutaanko sillä luoda kuvaa, että miesopettajien kunniatehtävät sijoittuvat elämässä muualle kuin työpaikalle? Tämä kielii siitä, että valtaosalla miesopettajista ylpeyden sisäiseen hyväksyttävyyteen vaikuttava koetun merkityksellisyyden vaatimus ei koulumaailmassa toteudu ja nämä miehet eivät koe työtään tärkeäksi.

Juha Varila ja Merja Ikonen-Varila laskivat kahdesta suomalaisesta perinneteoksesta 33 mainintaa ylpeydestä. Vain kaksi kertaa se mainittiin positiivisessa valossa, jolloin se ei kielinyt rehvakkuuteen tai kopeuteen yhdistettävästä ominaisuudesta (Varila & Ikonen-Varila 2002, 16-17). Suomalaiseen perinteeseen kuuluu siis myös vahvasti se, että ylpeyttä omasta työstä voi tuntea, mutta sitä ei ole sopivaa tuoda esille.

Ylpeyden voidaankin sanoa olevan kaksitahoinen tunne, jolla on sekä myönteinen että kielteinen ulottuvuus. Positiivisena tunteena ylpeys on merkki itsearvostuksesta, negatiivisena se ilmaisee koettua ylivertaisuutta tai muiden kokemista alempiarvoisina. Ylpeyden tunnesäännöt kiinnittyvät yksilöön jo primäärisosialisaatiossa ja myöhempi elämäkokemus muuttaa niitä vain poikkeustapauksissa. Ihmisellä siis joko on tai ei ole kykyä tuntea ammattiyлpeyttä. (Varila & Ikonen-Varila 2002, 16-18.)

Ylpeyden kokemukset itsessään liittyvät joko muista erottautumiseen tai muihin liittymiseen. Muista erottavat kokemukset liittyvät pääosin menestykseen, rohkeuteen sekä yksilöllisyyden korostamiseen ja esiintyvät usein tavoitellun arvon saavuttamisen tai projektin läpiviennin yhteydessä. Ne ovat myös usein ajallisesti pitkäkestoisempia kuin liittymiseen liittyvät tunnekokemukset. Muihin liittymiseen yhdistyvät kokemukset ovat enimmäkseen ympäristön tuottamia ja ylpeys tunteena liittyy toisten suorituksen havainnointiin tai sosiaalisissa tilanteissa onnistumiseen. Se ilmenee usein perheen, suvun tai muun ihmiselle tärkeän ryhmän, kuten tässä tapauksessa työyhteisön tai luokan läsnä ollessa. (Varila & Ikonen-Varila 2002, 133.)

Kunniatehtävänsä kertoneilta miesopettajilta selkeäksi teemaksi nousi ylpeys jostain omasta erikoistaidosta tai osaamisesta, joka hyödyttää työyhteisöä tai oppilaita:

*“Kunniatehtäväksi voi laskea kaikkien liikuntatapahtumien järjestämisen/organisoinnin. Sekä liikunnalliset kerhot. Ilman omaa panosta tarjonta olisi ohuenlaista.”*

*“TN (tekninen työ) on vahvuuteni ja olen ylpeä kun luokka ja koneet ovat kunnossa ja oppilaat saavat tehdä kunnollisia töitä.”*

*“Kunniatehtäväksi koen ilmapöörin rentouttamisen opettajanhuoneessa.”*

Esille nostetut aineet olivat tässä samoja kuin jo aikaisemmissa luvuissa mainitsimme, joka entisestään vahvistaa näiden osaamisalueiden merkitystä miesopettajan identiteetin osana. Toisena asiana miesopettajien vastauksista nousi erityisoppilaiden auttamisesta kumpuava ylpeys:

*“Olen perustanut koulullemme ns. JOPO-ryhmän, pidän sitä kunniatehtävänä, kuten omaa asemaani erityisopetuksen asiantuntijana yhteisössä.”*

*“Kunniatehtäväksi koen huolenpidon etenkin erityisistä oppijoista ja elämää nurjalta puolelta nähneistä lapsista.”*

Erityisopetusta voidaan jossain määrin pitää peruskoulun maskuliinisena saarekkeen. Vaikeat oppilaat tarjoavat miesopettajalle kaivatun lisähaasteen, johon miesopettaja mielellään tarttuu ja kokee tekevänsä tärkeää, “normaalista” opettamisesta poikkeavaa työtä. Erityisopetus tarjoaa

opettajalle myös jonkin verran enemmän liikkumavaraa ja mahdollisuutta toteuttaa työtään omalla tavallaan, minkä on jo aiemmin todettu olevan miesopettajille tärkeää.

Osa opettajista määritteli kunniatehtäväkseen laajemmin koko työnsä, jonka tulkitsemme tässä kontekstissa enemmän kysymyksen väistämiseksi, sillä kysymyksen asettelustamme käy selvästi ilmi, että haemme tiettyä työtehtävää.

Yhteenvedona näemme, että miesopettaja ammattiylpeyteen liittyy selkeästi sukupuoliperäistä problematiikkaa. Opettajan ammatti istuu monilta osin huonosti hegemonisen maskuliinisuuden ideologiaan, mikä vaikuttaa, toisilla enemmän toisilla vähemmän, ammatti-identiteetin rakentumiseen. Tämä käy vahvimmin ilmi tässä ylpeyteen liittyvässä kysymyksessä, joka osoittaa, että monet miesopettajat eivät pidä omia työtehtäviään merkityksellisinä ja se estää heitä tuntemasta ylpeyttä työtään kohtaan. Perehdymme pohdinnassa vielä tarkemmin tämän mahdollisiin seurauksiin.

Miesopettajan ammatissa työskenteleviä miehiä voi perustellusti pitää arvoiltaan sellaisina, että he eivät ole halunneet itselleen työpaikkaa, jossa työpaikan hierarkiassa eteneminen olisi merkityksellisessä roolissa. Tässä suhteessa opettajamiehet poikkeavat valtaosasta miehistä, jotka pitävät ammatissa etenemistä ja sitä kautta suuremman vaikutusvallan saamista merkityksellisenä tekijänä työssä. Yleensä miesvaltaisilla aloilla, kuten armeijassa ja rahtilaivoilla, hierarkiatasot ovat vahvasti esillä. Esimerkiksi Ala-Pöllänen (2017) on tutkinut rahtilaivojen työtapoja. Rahtilaivoilla työnjako pohjautuu tarkasti henkilön asemaan eli positioon, joka määrittää henkilön työtehtäviä. Kansipuolella työskenteleviä pidettiin miehisempinä, koska työ oli merenkulun vanhin ammatti ja he vastaavat laivan liikkumisesta ja navigoinnista. Purjelaivoissa työ korostui entisestään hegemonisen maskuliinisena, sillä se nähtiin liikkuvana ja vaarallisena työnä. (Ala-Pöllänen 2017, 143-145.)

Opettajan ammatissa työskentelevien “etenemismotivaatiota” ei kuitenkaan kyseenalaisteta, sillä ammattia arvostetaan yleisesti sellaisenaan. Näemme, että motivaatio työtä kohtaan tulee opettajan ammatissa erilaisista asioista, kuten työn merkityksellisyydestä, itsenäisyydestä ja ihmisten kanssa toimimisesta. Mietimmekin tämän kohdan tulosten valossa, ovatko nämä motivaatiotekijät unohtuneet miesopettajilta ja tuottaneet lieveilmiönä ammattiylpeyden heikkenemistä? Miehet ovat perinteisesti toimineet monilla miehisiksi miellettyillä aloilla, kuten palomiehinä, poliiseina, sotilaina ja toimihenkilöinä. Työuran saatossa mies voi alkaa vertailla itseään toisiin sukupuolensa edustajiin, joista valtaosa työskentelee hyvin erilaisilla, rahakkaammilla ja maskuliinisemmilla aloilla.



## 4.2 Mistä asioista syntyy miesopettajan kaipuu?

Analyysia aloittaessamme olimme kiinnostuneita siitä, miten miehet puheessaan usein korostavat, että naiset kelpaavat kyllä työkavereiksi, mutta toiset miehet lisäisivät viihtyvyyttä. Tässä osuudessa pohdimme syitä sille, miksi miehet haluavat toisia miehiä kouluunsa ja miten naiskollega eroaa mieskollegasta. Vastauksista nousi esille neljä erillistä kategoriaa, joiden kautta miehet argumentoivat mieskollegoiden tarpeen puolesta. Tuloksiksemme muodostuivat erilaiset keskustelutavat, olemukselliset erot yhteisössä toimimisessa ja suhtautumisessa työhön, erilaiset vapaa-ajanviettotavat ja kiinnostuksen kohteet sekä identiteetti ja vertaistuki.

### 4.2.1 Erot keskustelutavoissa

*“Aika paljon kuulee setvimistä tyhjäänpäiväisistä asioista (naisilla). Hyvä olis olla tasan miesten ja naisten sekä nuorien ja vanhojen suhde.”*

*“Miesten kanssa monesti (silloin kun koulussa oli miehiä) keskustelu painottuu vapaa-aikaan, harrastamiseen ja vitsailuun. Kaipaan totisestikkin lisää miesopettajia kouluuni.”*

*“Olen ottanut mahdolliset vuorovaikutuserot vastaan mielenkiinnolla. Tuntuu, että meidän koulun naiskollegat kyselevät enemmän kuulumisia ja jaksamista, kuin miehet. Yritän muistaa kysyä samaa heiltä.”*

Miesten ja naisten keskustelukulttuureissa lähtökohdat puhumiseen ja kuuntelemiseen ovat erilaiset. Naiset pyrkivät keskustelussa yhteenkuuluvuuteen ja läheisyyteen, kun taas miehet tavoittelevat riippumattomuutta ja haluavat vahvistaa omaa asemaansa hierarkiassa. Miehet myös tutkimuksien mukaan keskeyttävät keskustelukumppaninsa useammin, antavat enemmän määräyksiä ja heillä on tapana olla suurempia, voimakkaampia, tuomitsevampia sekä mielipiderikkaampia. Naisten keskustelukulttuuria taas määrittävät tutkimusten mukaan huomaavaisuus, asioiden pidempi pyöritteleminen sekä itsensä erottaminen kertomastaan. Naiset ovat myös parempia tulkitsemaan sanattomia viestejä. (Tannen 1990, 40, Kalbfleisch & Herold 2006, 302.)

Erityisesti kommunikointiin liittyvistä eroista esille nousi huumori. Huumorin sisällöt, muodot ja teemat ovat ihmisen luoma malli todellisuudelle. Täten se paljastaa arvostuksia, ihanteita ja normeja, joita oletetaan yhteiskunnassa noudatettaviksi. Huumorilla on merkittävä rooli jo lapsuudesta saakka statuksen luomisessa erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä, jonka lisäksi sen on huomattu olevan yksi tärkeimmistä keinoista nostattaa myös maskuliinisuutta. Miehet lähestyvät usein maskuliinisen olemuksen tavoittelua ja sen vajavuutta itsessään huumorin kautta.

Esimerkiksi jo kouluaikana tappeluun joutunut ja siellä nyrkistä saanut poika voi kuitata tilanteen toteamalla, että poskipää tarvitsikin hieman hierontaa. Myös muita miehen elämässä olevia heikkouksia, kuten esimerkiksi liiallista alkoholin käyttöä, lähestytään usein huumorin kautta. (Kinnunen 1988, 120, Huuki ym. 2010, 369-379.)

Huumorin muodot voidaan jakaa pääpiirteittäin kolmeen kategoriaan: keskusteluhuumoriin, vitseihin ja tahattomaan huumoriin. Valtaosa huumorista ilmenee jokapäiväisen elämän sosiaalisissa tilanteissa esiintyvänä keskusteluhuumorina. (Anttila 2008, 23.) Miesopettajien vastauksissa huumorilla viitattiin pääosin nimenomaan keskusteluhuumoriin. Havaittavissa oli selkeää erontekoa naisopettajiin sekä huumorin käytön määrässä että sen laadussa:

*“Miesten keskinäinen huumori välillä ”naisten korville sopimatonta”. “*

*“Miesten kesken jutut on usein rempseämpiä ja avoimempia.”*

*“Ehkä miesopettajien kanssa tulee helpommin heitettyä ”äijähuumoria” tms.”*

*“Huumori, rentous, pelisilmä miehillä. Naisilla ei.”*

Vastausten perusteella naisopettajien huumori loistaa koulussa poissaolollaan, tai se on ainakin miehiltä piilossa. Millaista sitten on naisten huumori ja miksi se ei osu yhteen miesten huumorin kanssa? Eeva-Liisa Kinnunen sivuaa tätä kysymystä artikkelissaan ”Kertovatko naiset tuhmia juttuja? Naisten seksuaalisen työpaikkahuumorin tarkastelua” (1988). Hän kritisoi heti alussa huumorin jaottelusta ”miesten huumoriin” ja ”naisten huumoriin”. Tutkimuksessaan hän on kuitenkin saanut selville, että ero tulee enemmän siitä, missä ryhmässä miehet ja naiset käyttävät huumoria. Naiset käyttivät huumoria pääosin toisten naisten keskuudessa, kun taas miehillä kuulijoina oli selvästi useammin myös toisen sukupuolen edustajia. Vaikuttaa siis siltä, että huumori on tässä tapauksessa enemmän miehiltä piilossa, mikä vahvistaa stereotypiaa miesten runsaammasta ja rajummasta huumorin käytöstä. (Kinnunen 1988, 119,124.)

Kinnunen tekee mielenkiintoisen huomion myös työpaikan raamittavasta vaikutuksesta huumoriin, mikä on kytköksissä esimerkiksi sukupuoliasenteisiin, ammatin arvostukseen ja palkkaukseen. (Kinnunen 1988, 120.) Näkisimme, että tästä miesopettajien huumorin korostamisesta voi osaltaan olla kyse, sillä perinteisen naisvaltaisella ja heikkopalkkaisella alalla miesopettaja pyrkii ilmentämään maskuliinisuuttaan usein toisten miesten kanssa huumorin keinoin ja erottumaan sillä naisopettajista. Charles R. Gruner puhuu kirjassaan *The game of humor* (1997) siitä, että huumorissa on lähes aina olemassa voittaja ja häviöjä. Miesten kuvaileman naisille sopimattoman huumorin tai rempseyden taakse kietoutuu näkemyksemme mukaan myös piilotettua erontekoa. Jos nämä aiheet käsittelevät esimerkiksi naisia, urheilua tai alkoholinkäyttöä

ovat "huumoripelin" voittajia ne, jotka huumorin kohteisiin nähden jäävät kertomuksessa ylempiarvoiseen asemaan tai pystyvät asiantuntemuksensa myötä näkemään asian humoristisuuden.

Keskusteleminen työyhteisön toisten miesten kanssa on siis miesopettajille sekä tärkeä voimavara opettajaidentiteetin rakentamisessa että tapa ilmentää maskuliinisuuttaan vähemmistönä ollessaan. Keskustelua väritetään vahvasti huumorin keinoin, mikä sekä tilanteiden että aihepiirien osalta eroaa naisopettajien käyttämästä huumorista. Sillä on myös tärkeä rooli koheesion rakentajana miesopettajien välille.

#### 4.2.2 Olemukselliset erot yhteisössä toimimisessa ja suhtautumisessa työhön

*"Miesten ja naisten ajattelu- ja toimintatavat ovat niin erilaiset, että tarvitaan miehiä tukemaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa ja ratkaisujaan."*

Miesten ja naisten kommunikointitavoissa on nähtävillä eroavaisuuksia tunnepohjaisessa kommunikoinnissa aiempien tutkimuksien perusteella. Ensinnäkin, naiset omaavat enemmän erityisesti tunteisiin liittyviä sosiaalisia taitoja kuin miehet, mutta toisaalta miehet pystyvät kontrolloimaan tunteitaan usein naisia paremmin. Kolmanneksi, naisten kommunikointiin liitetään usein hymyilemistä tai muuta vastaavanlaista käyttäytymistä, jolla osoitetaan läsnäoloa keskustelun aikana. Miehet osoittavat suuttumuksensa näkyvämmiin, kun naisilla vihan tunteet ovat enemmän passiivisaggressiivista käyttäytymistä kuin varsinaista suuttumista. Viidenneksi, naiset murehtivat ongelmistaan ja kaipaavat sosiaalista tukea miehiä enemmän. Lopuksi, naiset nostavat todennäköisemmin keskusteluissa esiin heidän ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. (Guerrero ym. 2006, 255.) Näyttäisi siis siltä, että miesten ja naisten tavat käydä keskusteluita eroavat toisistaan monella tavalla. Kuitenkin moni tutkimus on myös epäonnistunut tutkiessaan sukupuolten välisiä eroavaisuuksia käyttäytymisessä. Voidaan siis myös ajatella, että sukupuolten väliset erot ovat jossain määrin myös liioiteltuja. (Burgoon ym. 2006, 263.)

*"Molemmista tilanteissa oman näkökannan esiintuonti on olennaista, mutta tietyllä tavalla miesyhteisöissä tämä tapahtuu olettamuksena ja automaattisesti kun taas naisyhteisöissä se on jotain uutta minkä avulla ilmapiiri usein rauhoittuu ja kommunikointi avautuu. Tätä on hyvin vaikea saada kuvailtua tekstissä."*

*"Miesyhteisöt takertuvat valitettavan usein tiukasti kiinni sukupuolistereotyyppiin ja seksistisiin toimintamalleihin."*

*"Olin aiemmin töissä varsin miesvaltaisessa yhteisössä. Työskenteleminen koulumaailmassa ja naisvaltaisessa porukassa on suht luontevaa. Sen olen*

*kuitenkin huomannut, että palaverit, opekokoukset ja suunnittelu yleisesti on ajoittain aika haastavaa. Kamalaa säätää välillä jos totta puhutaan.”*

Vastaajat näkivät miesten ja naisten työhön suhtautumisessa samankaltaisia havaintoja, kuin Guerrero ym. tekivät. Erityisesti esiin nousi naisten sosiaalisen tuen tarve ja se, että ongelmia pyöriteltiin miesten mielestä liikaa. Varsinkin nuorten naisopettajien keskuudessa koettiin murehtivan liikaa työasioita tehden niistä suurempia ongelmia kuin ne miesten mielestä olivatkaan. Vanhemmilla naisopettajilla taas oli jäänyt turha “hössöttäminen” ja muu ylimääräinen stressaaminen pois, jolloin he olivat mukavia kollegoita. Silti merkittävin ero työpaikan keskusteluissa oli se, että siinä missä naisten keskustelunaiheet rajoittuivat työhön, miehet puhuivat keskenään muista asioista kuin töistä. Tällä oli positiivinen vaikutus työilmapiiriin, jonka vuoksi mieskollegat olivat toivottuja työyhteisöön.

*“Välitunnit menivät rattoisammin, kun oli muita puheenaiheita. On välillä rasittavaa "jauhaa" samoja työasioita päivästä toiseen. Mielestäni asiat eivät korjaannu puhumalla ja "märehtimällä" niitä asioista, pitää toimia”*

*“Joissakin tapauksissa miesten kesken on kuitenkin helpompi ja varsinkin nopeampi sopia asioita.”*

Matti Kortteinen (1992) kuvaa väitöskirjassaan “Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona” sitä, että naiset antavat työn puolesta itsensä, omat tarpeensa ja halunsa kun taas mies fyysisen terveytensä. Miesopettajat luovat kuitenkin vastauksissa kuvaa nimenomaan siitä, että he ottavat asiat koulussa rennommin ja pystyvät suhtautumaan työhön vain yhtenä osana elämää. Naisopettajille tämä osoittautuu heidän mukaansa vaikeammaksi.

*“Olkoon klisee tai ei, niin miesopettajat meidän koululla (n. 35 opettajaa, 7 miestä) suhtautuvat paljon rennommin moniin asioihin kuin naiset.*

*Ei turhaa nipottamista ja silti hommat hoituu!”*

*“Naisten kanssa keskustelu on monesti ammatillista ja hieman jähmeää. Monesti naiset valittavat työoloista ja tehtävistä ja minä kuuntelen.”*

*“Ensimmäiset työpaikkani olivat 2-opettajaisia kouluja, joissa kollegat olivat vanhahkoja naisopettajia. Nämä vanhahkot naisopettajat olivat mukavia työkavereita. He eivät liikaa murehtineet työasioita. Nuoremmat naisopettajat "hössöttävät" ja "käyvät ylikierroksilla", yrittävät liikaa. Ei nämä työt tekemällä lopu! Johonkin täytyy vain vetää raja. Itsellä raja menee siinä, kun lähtee töistä ja laittaa koulun ulko-oven kiinni, työasiat unohtuvat.”*

Toisaalta myös naisilla nähtiin olevan vahvuuksia vuorovaikutustilanteissa, koska heillä nähtiin olevan paremmat taidot sosiaalisissa tilanteissa ja tunteiden ymmärtämisessä. Eräästä vastaajasta

tuntui, että hänen työpaikkansa naispuoliset kollegat kyselivät enemmän työntekijän hyvinvoinnista ja olivat kiinnostuneita jaksamisesta. Naiselle puhuminen omasta jaksamisesta ja muista herkemmistä tunteista onkin usein helpompaa (Ala-Pöllänen 2017, 51).

*“Yleensä toki asiat helpompi hoitaa miesten kanssa. Ei tarvitse joka asiaa selittää täysin auki, enemmän joustoa ja jätetään muuttujille tilaa. Naiset myös ehkä enemmän kyräilee selän takana. Toki naisten määrä. En tiedä kyräilevätkö naiset miesvaltaisilla aloilla.”*

*“Se mitä olen huomannut naisenenemmistöisissä työyhteisöissä työskennellessä on se, että näissä ilmenee miesenenemmistöisiä työpaikkoja enemmän kuppikuntia ja toisia kohtaan kyräilyä. Naisenemmistöisissä työyhteisöissä omalla persoonallani olenkin usein jossain määrin vähentänyt naispuolisten kollegojen äksyilyä ja paikalla olemalla parantanut yhteishenkeä.”*

Selän takana puhuminen, toisten epäsuora mollaaminen sekä luulot ja vihjailut olivat myös Leena Eräsaaren teoksessa “Nilkin naamio” esiintyneen henkilön havaintoja naisvaltaisella työpaikalla esiintyneistä ilmiöistä. Kiireellä ja ylenpalttisella tunneperäisellä stressillä oli vahva vaikutus keskinäisiin suhteisiin työpaikalla, jotka korostuivat entisestään erilaisina vastenmielisinä ilmiöinä, kun esimiehenä toiminut naisihminen ei saanut työntekijöitä kuriin. Kirjan henkilö kertoi, että yksikin mies toimistossa rauhoitti ilmapiiriä merkittävästi. (Eräsaari 1990, 94-96.) Myös Kaisa Mattila (2012) huomasi tutkimuksessaan naisyhteisöihin liittyen, että miehen tuleminen työyhteisöön muutti sen toimintaa.

Tämän perusteella voisi olettaa, että kyräilyä tapahtuu enemmän nimenomaan naisvaltaisilla aloilla. Naisvaltaisten alojen epäviihtyisyydestä on tehty myös huomioita opetuslalla, sillä miesten on nähty tasapainottavan työilmapiiriä myös päiväkodeissa. Mies saatetaan valita helpommin päiväkodin johtajaksi, sillä sen koetaan tasapainottavan naisten keskinäisiä ristiriitoja. Tämän lisäksi naiset hyväksyvät miespuolisen kollegansa johtajaksi paremmin kuin naispuolisen. (Lammi-Taskula 1993, 32.)

#### 4.2.3 Erilaiset vapaa-ajanviettotavat ja kiinnostuksen kohteet

*“Miesten kanssa monesti (siltoin kun koulussa oli miehiä) keskustelu painottuu vapaa-aikaan, harrastamiseen ja vitsailuun. Kaipaen totisesti lisää miesopettajia kouluuni.”*

Moni vastaajista koki tärkeäksi päästä keskustelemaan työpaikalla vapaa-aikaan liittyvistä tapahtumista, harrastuksista ja urheilusta. Miesten kesken oli tehty esimerkiksi erilaisia veikkausporukoita, jotka piristivät arkea ja lisäsivät työvihtyvyyttä. Tämän lisäksi miehet kokivat,

että naisten kiinnostuksen kohteet poikkeavat miesten vastaavista. Miehet jäävät helposti ulkopuolisiksi naisten keskustellessa yksityiskohtaisesti omasta sekä muiden yksityiselämästä, joka tuntuu miehestä vieraalta ja turhanpäiväiseltä juoruilulta (Lammi-Taskula 1993, 21). Juoruilun sijaan erityisesti urheilu koettiin tärkeäksi puheenaiheeksi ja siitä keskusteleminen oli helpompaa muiden miesopettajien kanssa. Toisaalta mikäli nainen osoitti kiinnostusta urheiluun, otettiin hänet mukaan keskusteluihin.

*“Muutaman mieskollegan kanssa tulee puhutuksi enemmän jääkiekosta kuin naisten kanssa - poikkeuksena eräs naiskollega, jolla on Jokereiden kausikortti...”*

Se miksi juuri urheilusta puhuminen on tärkeää voi johtua tarpeesta korostaa maskuliinisuutta, joka erityisesti ainokaisilla oli usein nähtävillä. Urheilustadionit voidaan nähdä maskuliinisuuden linnakkeina ja urheilutapahtumissa machoilua voidaan nähdä monella eri tavalla. Esimerkiksi jalkapallokulttuurissa oleva ohikulkijoiden terrorisointi ennen tai jälkeen ottelun, stadionin vandalisointi, tuolien repiminen ja vessan peilien rikkominen ovat toimintoja, joilla pyritään korostamaan voimaa ja hallintaa. Tällaisten radikaalien toimintojen lisäksi urheilustadion on usein paikka, johon isä vie poikansa viettämään yhteistä aikaa, ja ensimmäistä katsomokokemusta muistellaan pitkään. (Erhart 2011, 89.)

Maskuliinisuus näkyy toimintojen lisäksi myös verbaalisena diskurssina. Puhetavoilla on suuri merkitys asenteissa ja uskomuksissa kulttuurin muodostumisessa. Täten maskuliiniseksi miellettyillä tiloilla on muodostunut usein oma kieli, jolla saadaan tehtyä eroa muihin urheilua vieroksuviin henkilöihin. Miehet alkavat käyttää urheilun puolelta opittua puhetapaansa myös arkielämän puhetyylissä jo hyvin varhain, sillä penkkiurheilu on miesten elämässä jo nuoresta saakka. (Erhart 2011, 90.) Tämä voi vaikuttaa siihen, että opettajanhuoneessa käydyissä keskusteluissa miesopettajalle on tärkeää päästä puhumaan urheilusta sekä muista maskuliinisista aiheista, jolloin hän pääsee korostamaan omaa eroavaisuuttaan. Eronteko muun ryhmän ja ainokaisen välillä oli näkyvillä varsinkin enemmistön puolelta, mutta näkisimme, että tällaisessa tapauksessa myös miesopettaja haluaa korostaa omaa miesidentiteettiään naisvaltaisessa työpaikassa.

Myös vapaa-ajanviettotavoissa miesopettajat kokivat eroavaisuuksia. Oli tavallista, että koulun miestyöntekijät kokoontuivat enemmän kollektiivisesti tekemään jotain aktiviteettia myös työajan ulkopuolella.

*“Koulussa ja työyhteisössä pitää ehdottomasti olla miehiä. Mahdollisimman paljon. Oma työyhteisöni on siitä kiitollinen, että miehiä on kaiken kaikkiaan kohtuullisen paljon 8/30. Meillä on tiivis kolmen äijän työporukka (kaksi opettajaa ja koulunkäynnin ohjaaja), vietämme paljon aikaa yhdessä myös työajan ulkopuolella. Lisäksi itse teen paljon yhteistyötä koulumme talonmiehen kanssa.”*

Porukassa oleminen koettiin tärkeäksi miesopettajien vastauksissa, sillä eräskin vastaajista haikaili opiskeluaikojen aktiviteettien perään, jotka tapahtuivat nimenomaan suuremmissa porukoissa, joita ei enää työpaikalla ole.

*“Opiskeluaika oli mahtavaa aikaa, oli paljon aktiviteetteja miesporukoissa (oli joskus myös naisia mukana). Sellaista yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta en ole missään muualla kokenut. Oli liikunta-juttuja, tapahtumia, baari-iltoja, yhteisiä illanviettoja jne. Niitä jäin kaipaamaan.”*

Se mistä kaipuu suuremman miesporukan kanssa yhteiseen tekemiseen tulee, voi johtua tyttöjen ja poikien eroista viettää aikaa jo lapsena. Deborah Tannen teki huomion siitä, että tyttö- ja poikalapsien aktiviteetit alkoivat poiketa toisistaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Siitä huolimatta, että lapset asuivat samassa naapurustossa tai jopa samassa taloudessa, heidän tapansa viettää aikaa muiden lasten kanssa poikkesi toisistaan. Pojat tapasivat leikkiä ulkona suuremmissa ryhmissä, joissa usein saattoi olla yksi johtaja kertomassa mitä tehdään. Tämän lisäksi voittaminen ja häviäminen kuuluivat oleellisesti kaikkiin leikkeihin. Tytöt sen sijaan leikkivät pienemmissä ryhmissä tai usein pareittain eikä heidän leikeissään ollut voittajia ja häviäjiä. (Tannen 1990, 43.)

Jotkut miesopettajista eivät kaivanneet lisää miehiä työpaikalleen. Syynä tähän oli yleisimmin joko miesopettajien sopiva määrä nykyisellään tai kiinnostuksen kohteiden poikkeaminen aihealueista, joita miehet yleensä pitävät kiinnostavina, kuten esimerkiksi urheilusta. Tämän lisäksi ikäerot miesopettajien välillä vaikuttivat siihen, ettei vuorovaikutus ollut niin viihdyttävää ja samanhenkistä kuin omanikäisten naiskollegoiden kanssa. Mielenkiintoinen huomio oli se, että lähes jokainen, joka ei kaivannut lisää miehiä vertaistueksi työskenteli koulussa, jossa miehiä oli jo vähintään kaksi heidän lisäksi. Niissä kouluissa, joissa mies oli ainokaisena, tarve saada muitakin miehiä työyhteisöön oli lähes kaikilla vastaajista.

#### 4.2.4 Identiteetti ja vertaistuki

Koulun työyhteisössä ainokaismiehillä ei ole välttämättä ollenkaan mahdollisuutta keskustella muiden miespuolisten henkilöiden kanssa. Siitä huolimatta, että miesopettaja kokee tulevansa

naiskollegoiden kanssa toimeen, voivat he tuntee yksinäisyyttä. Erilaisten keskusteluiden lisäksi miehet kaipaavat myös ammatillisissa keskusteluissa miesnäkökulmaa. Maskuliinisen kasvattajan identiteetin ja oman paikan löytyminen helpottuvat huomattavasti, jos työyhteisössä on muitakin miehiä.

*“Onhan siinä jollakin tapaa aina ulkopuolinen (työpaikalla). Kyllä se on välillä henkireikä, kun voi jutella kahden kesken jonkun miesopettajan kanssa.”*

Miehillä voi olla myös erilaisia pedagogisia näkemyksiä kuin naisilla, jolloin kommunikointi toisen miehen kanssa on helpompaa. Keskusteluissa miehet kokevat olevansa ikään kuin samalla aaltopituudella mieskollegan kanssa. Väärinymmärryksi tuleminen huolettaa miehiä niin, että he saattavat varoa puheitaan keskustellessaan naisten kanssa. Tämän lisäksi miehelle saattaa olla paineita olla tarpeeksi asiallinen opettajana. (Lammi-Taskula 1993, 20-21.)

*“Miesten kesken vuorovaikutus on suorempaa ja vähemmän seksuaalisesti väritynyttä. Koulumme naistyöntekijät puhuvat usein hyvin seksistisesti ja arvostelevat miesharjoittelijoiden vartaloita yms. Jos me miehet puhuisimme samalla tavalla, epäilisin että saisimme vähintään potkut.”*

Vastaaja kokee, että naisille on sallitumpaa puhua eri tavalla kuin miesten. Myös Lammi-Taskulan (1993) vastaajat tekivät huomion, että naisille sallitaan enemmän “höpinöitä”. Keskusteluiden lisäksi vastaajat nostivat esiin oman miesverkoston merkityksen sekä työpaikalla että vapaa-ajalla. Seuraavassa esimerkissä vastaaja pohtii miesverkostojen merkitystä oman miesidentiteetin muodostumisen tueksi.

*“Miehet tarvitsevat omia ”rinkejään” niin työpaikoilla kuin vapaa-ajallakin, harrastuspiireissä ja kaveriporukoissa. Miehillä on omat ajatus- ja arvomaailmansa, kuten naisilla. Oma miesverkostoa tarvitaan tämän säilyttämiseksi ja oman miesidentiteetin tueksi naisistuvassa maailmassa.”*

Naisvaltaisilla aloilla työskentelevillä miehillä on työn vastapainona erilaisia miesten välisiä epävirallisia kerhoja täyttämään tarpeet miespuolisille keskustelukumppaneille. Tällaisissa kerhoissa miehet voivat kokoontua keskustellakseen sekä työhön liittyvistä että liittymättömistä aihepiireistä. Lastentarhanopettajilla on olemassa esimerkiksi Nalle-kerhoa ja Ukko-klubia, jotka toimivat ammatti-identiteetin vahvistajina ja toisaalta naiskulttuurin ulkopuolisina maskuliinisuuden ylläpitäjinä. Olennaisena osana kerhojen toimintaan kuuluu muun muassa miehinen palloilu- ja saunakulttuuri. (Lammi-Taskula 1993, 22-23.) Vastaavanlaista toimintaa on

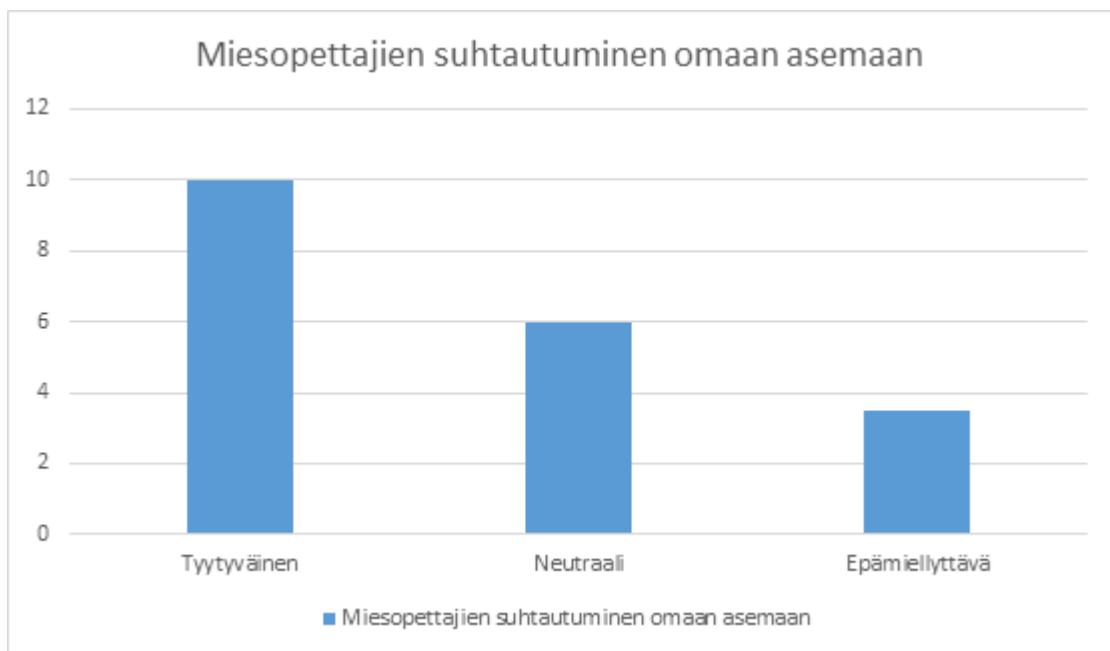


myös nähtävillä luokanopettajaopiskelijoilla jo opiskeluvaiheessa, jolloin myös tulevan opettajan identiteetin muodostuminen alkaa.

### 4.3 Miesopettajana naisvaltaisella alalla

Tässä kappaleessa pyrimme tuomaan ilmi, miten miesopettaja suhtautuu paikkansa koulun työyhteisössä. Toisaalta olemme kiinnostuneita myös siitä, miten hän argumentoi omaan asemaansa vaikuttavista tekijöistä ja siitä, miten hän kokee toisten miesten vaikuttavan omaan asemaansa. Käytämme tässä kappaleessa tietoisesti paljon lainauksia, sillä koemme, että niiden kautta miesopettajan kokemusmaailma välittyy lukijalle parhaiten. Esille nousseet asiat itsessään ovat pitkälti samoja, joita olemme käsitelleet jo tässä tutkimuksessa aiemmin, joten emme enää tässä osiossa paneudu tarkemmin esimerkiksi huumoriin tai miesten ja naisten eroihin, vaan pyrimme enemmän luomaan kokonaiskuvaa miesten kokemusmaailmasta. Keskitymme ensin miesopettajan suhtautumiseen omaan asemaansa kohtaan ja siirrymme sen jälkeen käsittelemään muiden työyhteisön miesten vaikutusta. Lopuksi vertailemme miesopettajaopiskelijoiden ja miesopettajien näkemyksiä vähemmistönä toimimisesta.

#### 4.3.1 Miesopettajan asema



**KUVIO 4.** Miesopettajien suhtautuminen omaan asemaansa

Oman asemansa koulun työyhteisössä tyytyväisiä oli asiaa kommentoineista kymmenen. Asemaansa tyytyväisiä miehiä yhdisti haastatteluihinsa ennen kaikkea arvostuksen kokemus muiden työntekijöiden suunnalta. Miesopettajalle on tärkeää tietää, että häntä kunnioitetaan työyhteisössä. Arvostus edesauttaa myös miesopettajan ammatti-identiteetin rakentumista koulussa tärkeänä toimijana.

*“Kaikesta välittyi, että olen arvostettu ja samaa pyrin tietoisesti välttämään naisillekin.”*

*“Asemani on virattomanakin opettajana hyvä, ja tunnen itseni yhteisön tärkeäksi osaksi.”*

*“Olen aina saanut ääneni kuuluville. Olen pyrkinyt kunnioittamaan työtovereitani ja he ovat mielestäni kunnioittaneet minua.”*

Miesopettajan identiteettiin liitetään vahvasti myös odotukset tiettyjen aineiden osaamisesta, kuten tutkimuksestamme aiemmin kävi ilmi. Miesopettajien vastauksista ilmenee, että positiivinen kokemus omasta asemasta on vahvasti kytköksissä myös omiin taitoihin.

*“Oma asemani on vahva, sillä teknisen osaajia ei työyhteisössä juuri ole.”*

*“Olen pidetty ja kunnioitettu, osaamistani arvostetaan.”*

Asemansa neutraaliksi kokeneiden miesten vastauksista kävi ilmi, että he ovat ikään kuin sopeutuneet omaan asemaansa, johon usein sisältyy tietty, varsin kapeastikin rajattu rooli. Huomattavaa oli myös se, miten miehet välillä yleistivät omat havaintonsa koko sukupuolta koskeviksi, stereotyyppioita vahvistaviksi rooleiksi. Tämä liittyi usein aiemmin mainitsemiimme maskuliiniseksi miellettyihin ominaisuuksiin, kuten kurinpitoon, voimaan tai huumoriin.

*“Mies on hauskuuttaja, rennon olon ylläpitäjä ja takaseinä tarvittaessa.”*

*“Oma asema työyhteisössä on edellä mainituista toimista huolimatta verrattain näkymätön. En jaksa/halua/viitsi ottaa osaa opettajankokousten keskusteluun siitä, pitäisikö käytävien huonekalujen verhoilut vaihtaa vai ei. Valitsen ennemmin kuuntelevan ja myötäilevän roolin. Sama aktiivinen passiivisuus toistuu esimerkiksi liikuntatilojen valinnassa. Jos joku naisopettaja haluaa mennä samaan aikaan liikuntatunteja pitäessään painisaliin, hän menee painisaliin. Itse sopeutuu, keksii ja toteuttaa vaihtoehtoisen tavan liikkua. Vanhemmat mieskollegat ovat opastaneet tälle tielle, jonka olen kieltämättä havainnut helpoimmaksi tavaksi toimia. Toisaalta toisinaan en malta olla puuttumatta älyttömyyksiin, joita aina välillä ilmenee.”*

*“Koen asemani aika neutraaliksi. Joskus 1980-90-luvuilla oli vielä paljon ”vanhan kansan” opettajia, joille sukupuoliroolit olivat tärkeämpiä. Kyllä vieläkin*

*joskus pyydetään miestä apuun, jos on jokin häiriötilanne tai tarvitaan fyysistä voimaa.”*

Kahdessa viimeisessä lainauksessa huomionarvoista oli historiallisen näkökulman esiin tuominen miesopettajuuteen liittyen, tosin toisistaan eriävällä tavalla. Ensimmäisessä lainauksessa miesopettaja on kokeneempien mieskollegoiden opastuksen myötä omaksunut stereotyyppisen miesopettajan sukupuoliroolin ja näin uusintaa sitä myös omalla toiminnallaan. Lainauksesta paistaa myös läpi vahva eronteko mies- ja naisopettajien toimintatapojen välillä. Jälkimmäisessä lainauksessa miesopettaja oli pitkän työuransa ansiosta nähnyt koulua useampien vuosikymmenien ajan. Hän pystyi näin vertailemaan aikaisempien kollegoidensa asennoitumista nykytilanteeseen. Vaikka aikaisemmin hänen kanssaan työskennelleiden opettajien asenteet sukupuolirooleja kohtaan olivat stereotyyppisiä, hän ei kuitenkaan itse ollut omaksunut samaa linjaa ja näin mahdollisesti vaikuttanut vuosien saatossa kouluun tulleiden miesopettajien asenteisiin.

Tässä tullaan mielestämme ydinkohtaan, kun puhutaan miesopettajan asemasta koulun työyhteisössä. Miesopettajalla on mahdollisuus valita, mahdollisesti vanhempien alalla työskentelevien miesten esimerkin mukaisesti, stereotyyppinen työskentelytapa ja suhtautuminen naisopettajiin ja omaan rooliinsa tai muuttaa sitä tasa-arvoisempaan suuntaan. Palaamme tämänkin asian laajempiin vaikutuksiin vielä pohdinnassamme.

Omaan asemaansa kantaa ottaneista 23:sta miesopettajasta seitsemän kuvaili positiotaan koulussa vaikeaksi tai epämiellyttäväksi. Valtaosa näistä miehistä koki, että heitä ei sukupuolensa vuoksi hyväksytty tai arvostettu työyhteisössä omana itsenään, vaan he kokivat painetta olla kuten naiset tai heihin kohdistuu sukupuoleen liitettäviä ennakko-odotuksia:

*“Minua ei pidetä miehenä, kymmeniä kertoja paikallaolijoista puhutaan termillä naiset, vaikka olisin paikalla.”*

*“Oma asema on vaikea, kaikki naiset eivät osaa lähestyä, jotkut eivät hyväksy miestä. Minun pitäisi olla nainen, mutta kun en ole.”*

*“Olen mies. Erilainen. Sain viran monen mielestä juuri tästä syystä. Miehiin kohdistuu usein ennakko-odotuksia, että ei hoidettaisi töitä kunnolla. Löysäillään ja kuri on niin ja näin. Säännöt eivät kiinnosta.”*

Näissä vastauksissa näkyy erityisesti se, että miehillä on tarve päästä toteuttamaan ja ilmentämään omaa miehenä olemisen tapaansa myös työyhteisössään. Miesopettaja turhautuu, jos tätä oikeutta työpaikalla rajoitetaan ja heitä pyritään ajamaan samaan muottiin joko naisopettajan tai stereotyyppisen mieshahmon kanssa. Tästä seuraa kielteinen kokemus työviihtyvyydestä. Se voi johtaa miesten vähenemiseen entisestään opettaja-alalta, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi.

*“Kun olin ainoa mies ja vielä nuorin opettaja, minusta tuntui ettei minua oteta tietyn pisteen jälkeen kovin vakavasti tai mukaan päätöksentekoon. Juuri tämän takia aloinkin hakeutua muihin tehtäviin ja tällä hetkellä työskentelen päinvastoin erittäin miesvaltaisella alalla.”*

*“Tällä hetkellä lähinnä koitan uida vanavedessä pahoittamatta kenenkään mieltä. En koe oloani työyhteisössä tasavertaiseksi, vaan jokseenkin poljetuksi. Mielessä on käynyt erilaiset uravaihtoehdot, vaikkakin pidän suuresti työstäni opettajana. Lasten opettaminen on juuri sitä mitä haluaisin tehdä.”*

Sukupuolistereotyyppioiden myötä tulleet työtehtävät ja sukupuolieroihin pohjautuva roolijako nousi myös tässä kohtaa esille määrittämään miesopettajan kokemusta omasta asemastaan.

*“Tavallaan olen ehkä sellainen ns. kiintiömies, jolle alitajuisesti voi nakittaa esim. konehommia tms.”*

*“Tällä hetkellä tuntuu, että minulle kasautuu turhankin paljon kaikenlaista omaan opetustyöhön kuulumatonta tvt-laitteiden ylläpidosta pyöränketjujen nosteluun.”*

*“Rooli on kuunnella huolia, vaikka en haluaisi tai jaksaisi.”*

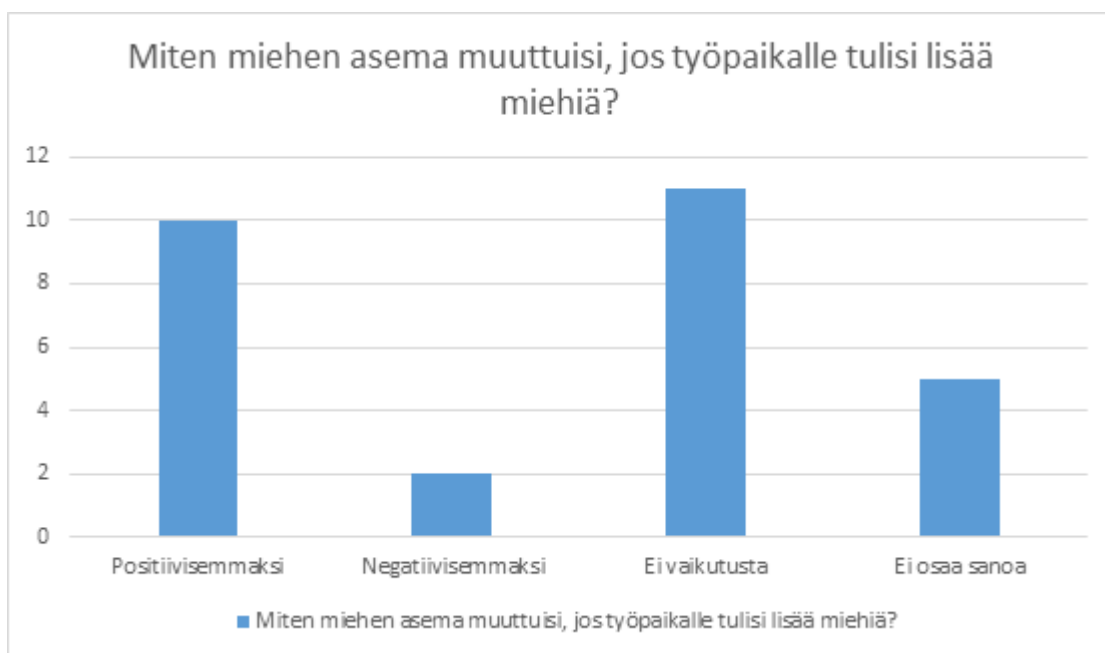
Yhteenvedona miesopettaja suhtautuu asemaansa myönteisesti, kun hän kokee saavansa koulun työyhteisössä arvostusta sellaisena, kuin hän on. Osaa miehistä ei tietynlaiseen maskuliiniseen rooliin ajautuminen haittaa ja he ovat sopeutuneet ja omaksuneet itselleen tähän asemaan sopivat työskentelytavat. Epämiellyttäväksi tai vaikeaksi oman asemansa kokeneet olivat kohdanneet arvostuksen puutetta tai painetta sopeutua heille annettuun rooliin joko feminiinisenä tai maskuliinisenä toimijana. Voidaan myös todeta, että miehet tiedostivat oman asemansa koulun työyhteisössä hyvin selkeästi.

#### 4.3.2 Muiden miesopettajien merkitys

Tutkimusta aloittaessamme merkittävimpiin kiinnostuksen kohteisiimme kuului, millaista on olla koulun ainoa miesopettaja ja miten paljon toisen miehen läsnäolo muuttaa miehen asemaa työyhteisössä. Miehet olivat selvästi innokkaita pohtimaan tätä ajatusta, sillä edelliseen kohtaan verrattuna selvästi suurempi määrä (28) kommentoi jotain aseman muuttumiseen liittyen. Vastaajista yksitoista koki, että miesten määrällä ei ole merkitystä oman aseman kannalta. Roolinsa muuttumattomuuden puolesta argumentoineet vastaajat perustelivat aseman muuttumisen riippuvan enemmän yksilön ominaisuuksista ja luonteesta kuin sukupuolesta. Samaa perustelua käyttivät myös ne, jotka eivät osanneet sanoa muuttuisiko rooli vai ei. Heistä muutama kuitenkin ilmaisi, että koulussa miesten ja naisten määrä on niin tasainen, etteivät lisämiehet enää muuttaisi

asemia. Vertailua ei siis näissä tapauksissa suoritettu vähempään miesten määrään. Miesopettajat, jotka eivät kokeneet lisämiehillä olevan merkitystä työskentelivät kuitenkin pääosin kouluissa, joissa miehiä oli jo valmiiksi yli kaksi kappaletta. Miesten suurempi määrä siis vaikutti miesten kokemuksiin mieskollegojen tarpeesta. Lisämiesten myönteisen vaikutuksen puolesta argumentoineilla miesopettajilla taas ei usein ollut montaa mieskollegaa. Vastauksissa nousikin esille, että miesten ja naisten tasainen määrä vähentää sukupuolten merkitystä, siis päinvastoin kuin ainokaisten kohdalla.

Aseman muuttuminen positiivisesti oli siis vahvasti kytköksissä vähäiseen miesten määrään. Seitsemästätoista aseman muuttumisen puolesta argumentoineesta kymmenen kirjoitti aseman muuttuvan positiivisesti ja kahden mielestä muutos olisi oman aseman kannalta negatiivinen. Viiden miesopettajan mielipiteistä kävi ilmi muutos, mutta ei omaa suhtautumista suuntaan tai toiseen.



**KUVIO 5.** Miesopettajien näkemys muiden miesten vaikutuksesta omaan asemaansa.

Aseman muuttumista positiiviseen suuntaan perusteltiin melko kirjavasti. Johtavina teemoina näkyivät aikaisemmin tässä luvussa esittelemämme miehiin liitettävät asiat, joita miesopettajat nostivat esille omaa työviihtyvyyttään parantavina tekijöinä. Epämiellyttävien työtehtävien

poistuminen tai miesten harteille kasautuvien odotusten tasaisempi jakautuminen otettiin useissa vastauksissa esille.

*“Jos koulussa olisi enemmän miesopettajia, voisi ehkä vapaammin keskittyä sellaisiin aineisiin tai aiheisiin jotka itseä kiinnostaa enemmän.”*

*“Uskoisin, että jos miehiä olisi enemmän, nämä naisten yleensä vierastamat tehtävät jakautuisivat useamman miehen kesken.”*

*“Sanon asiat niin kuin ne ovat. Jos olisi enemmän miehiä niin ehkä sitä asioiden suoraviivaistamista voisi jakaa.”*

*“Ns. miehen mallina oleminen jakautuisi silloin useammille harteille.”*

*“Jos miehiä olisi enemmän, roolini muuttuisi ja en joutuisi auttamaan naisia niin paljon. Myös työyhteisön kokema häirintä vanhempien taholta vähenisi.”*

Miehet olivat myös sitä mieltä, että tasa-arvo lisääntyisi miesopettajien vaikutusmahdollisuuksien parantuessa ja niin vertaistukea kuin vapaa-ajan seuraakin olisi paremmin tarjolla. Tämän koettiin vaikuttavan myönteisesti työviihtyvyyteen:

*“Luulisin, että jos alalla olisi enemmän miehen ääni tulisi paremmin kuulluksi.”*

*“Varmasti jonkinlaista vertaistukea saisi paremmin ja työpäivän aikana voisi jutella muistakin asioista. Miesopettajien kanssa ehkä tapaisimme joskus myös vapaa-ajallakin. Edellisessä koulussa meillä oli kerran viikossa miesten kesken liikunta-iltapäivä, jossa pelattiin aina jotain, jonka jälkeen saunottiin. Tämä on jäänyt mieleen mukavana työviihtyvyyttä lisäävänä juttuna.”*

Työyhteisön ilmapiiriin ja toimintaan miesten nähtiin lisäksi tuovan muun muassa liikunnallisuutta ja huumoria.

*“Ilmapiiri varmasti olisi myös erilainen ja teatterireissujen sijasta useammin liikuttaisiin ja muutenkin meno saattaisi olla vauhdikkaampaa.”*

*“Voisin kuvitella että olisi hauskeempaa yleisesti. Kaikista asioista ei tehtäisi niin suurta numeroa tai väittelyä.”*

Kaksi vastaajaa koki miesten määrän kasvamisen vaikuttavan koulun työyhteisössä omaan asemaansa negatiivisesti. He perustelivat väitettään maskuliinisuuden hegemonian negatiivisilla puolilla. Näissä vastauksissa korostettiin hegemonisen maskuliinisuuden alistavaa puolta stereotypisoimalla työpaikalle tulevat miehet sellaisen maskuliinisuuden kannattajiksi, mikä uhkaa työyhteisön suvaitsevaisuutta tai heidän omaa asemaansa.

*“Asemani ei välttämättä muuttuisi jos miehiä olisi enemmän, mutta työyhteisön umpimielisyys ja kje kje tyä ukko -jutut lisääntyisivät eksponentiaalisesti.”*

*“Homomiehenä oleminen naisenemmistöisessä työyhteisössä voi olla joskus jopa helpottavaa. Jos tässä olisi äijäkulttuurilla vouhkaavia heteromiehiä, olisi tunnelma erilainen, samoin asemani. Onneksi niin ei ole.”*

Miesten määrän lisääntyminen koulun työyhteisössä nähtiin siis miesopettajien oman aseman kannalta pääosin positiivisena ilmiönä. Myönteisiä vaikutuksia perusteltiin muun muassa maskuliinisten tehtävien jakaantumisella, vertaistuen mahdollisuudella, tasa-arvon lisääntymisellä ja ilmapiirin parantumisella. Oman asemansa heikkenemisen puolesta argumentoineet nostivat esille hegemonisen maskuliinisuuden negatiivisia puolia.

### 4.3.3 Miesopettajaopiskelijasta miesopettajaksi

*“Työyhteisöni jäsenet ovat vanhempia, mutta muuten yhteisö muistuttaa hämmentävän paljon OKL:ää.”*

Miesopettajan ammatti-identiteettiä koskevassa osiossa nostimme esille, että opettajan, kuten monen muunkin ammatin, identiteettityö alkaa jo opiskeluvaiheessa. Miesopettajaopiskelija on ensin vähemmistönä omalla alallaan yliopistossa ja siirtyy hyvin todennäköisesti sen jälkeen työpaikan sukupuolivähemmistöön. Mitkä asiat ja asenteet jäävät opiskeluaikaan? Mitkä näkemykset ovat läsnä sekä opiskelija- että työyhteisössä? Ja toisaalta, mitä ovat ne asiat, jotka korostuvat vasta työelämässä?

Näihin kysymyksiin pyrimme vastaamaan tässä kappaleessa suorittamalla vertailua tämän tutkimuksen ja kandidaatin tutkielmamme “Huumoria, perinteitä ja tasa-arvokeskustelua - miesluokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä miesten välisestä toiminnasta opintojensa aikana” (Kattelus & Salminen 2016) välillä. Kandidaatin tutkielmassamme tarkastelimme miesopiskelijoiden näkemyksiä miesten välisestä toiminnasta ja sen suhteesta koko opiskelijayhteisöön. Varsinkin opiskelijayhteisöön liittyvässä kysymyksessä miesopettajaopiskelijat lähestyivät miesten välisen toiminnan täyttämiä tarpeita vahvasti miesten ja naisten eroavaisuuksien kannalta. Kartoitimme myös mielipiteitä miesten keskinäisen toiminnan oikeutuksen puolesta ja vastaan, mutta palaamme tähän vasta pohdinnassa, koska siihen rinnastettavia kokemuksia ei miesopettajilta kysytty. Vaikka aiempi tutkimuksemme tarkastelee miesten kokemuksia hieman eri näkökulmasta, on molemmissa tutkimuksissa kuitenkin taustalla miesten tarve keskinäiseen vuorovaikutukseen ja suhde ympäröivään naisiyhteisöön. Myös tässä

tutkimuksessa miehet pääsivät kertomaan omia kokemuksiaan opiskelijayhteisöstä työyhteisöön siirtymisestä.

Kandidaatin tutkielmassamme miehet perustelivat miesten välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä ystävyysuhteiden muodostamisella, perinteiden vaalimisella ja opiskelijayhteisöön kiinnittymisellä. Miehet kertoivat myös vähemmistöasemansa vaikuttavan siihen, että oli mukava tavata samassa asemassa olevien ihmisten kesken. Muuhun opiskelijayhteisöön, eli tässä tapauksessa naisopiskelijoihin nähden miehet näkivät tapahtumissa mahdollisuuden maskuliinisempaan toimintaan rennommassa ilmapiirissä, jossa huumoria oli enemmän ja sanomisiaan ei tarvinnut varoa. Rentous nousi esiin myös miesopettajien teksteissä, nyt enemmän sen puutteena.

*“Töissä meno on vakavampaa ja stressi näkyy monissa.”*

*“Opiskelijayhteisöstä kaipaen enemmän sellaista vapautta ja rentoa yhdessäoloa. Töissä päivät ovat aika kiireisiä eikä työkavereita ehdi välttämättä kuin pikaisesti näkemään päivän aikana, jolloin ehtii esim. vaihtaa kuulumiset tai hoitaa juoksevia asioita.”*

*“Työyhteisössä yhteinen aika on kortilla. Ei ehdi jutella, viettää rentoa aikaa tarpeeksi tai keksiä hulluja tempauksia.”*

Työn vakavuus suhteessa opiskelijaelämän rentouteen nousi siis monissa vastauksissa pinnalle. Tämän ilmiön syitä pohdittiin myös vastauksissa ja monet kokivat, että kiireen ja yhdessä vietetyn ajan vähenemisen lisäksi asema kasvatuksen ammattilaisena tuo mukanaan vastuuta, jota ei opiskelijaelämässä ole läsnä.

*“Yksi iso tekijä erossa on ainakin se, että opiskelijayhteisössä kukin vastaa loppuviimein itsestään. Työyhteisössä vastaat jo lähtökohtaisesti n. 20 oppilaasta ja omasta roolistasi koulun pyörittämisessä. Vastuita on yksinkertaisesti enemmän.”*

*“Tietenkin työelämän myötä tietynlainen spontaanius väheni huomattavasti.”*

Yliopiston opiskelijaelämään liitetään varsinkin miesten osalta usein tietty huolettomuus ja mahdollisuus keskittyä vapaa-ajan aktiviteetteihin, osin opintojenkin kustannuksella. On mahdollista jättää luento väliin ja lähteä opiskelukavereiden kanssa pelaamaan lentopalloa ainejärjestön vuorolle. Opiskelijayhteisöön kiinnittyminen nähtiin kandidaatin tutkielmassammekin merkittävänä perusteena miesten välisen toiminnan järjestämiselle. Harri Suhonen ja Olli Ryyänen kuvailevat pro gradu -tutkielmassaan “Helppoo kun heinänteko...” (2015) opiskelijaelämän korostetun helppouden ja huolettomuuden johtuvan osaltaan



opiskelijayhteisön vuoksi. Opiskelijayhteisön tiiviys ja yhteishenki pääsevät kasvamaan, kun sen muodostavat opiskelijat osallistuvat aktiivisesti koulun järjestämiin tapahtumiin ja viettävät näin paljon aikaa yhdessä myös luentosalien ulkopuolella. Tämä vaikutus tunnistettiin myös miesopettajien keskuudessa:

*“Opiskeluaika oli mahtavaa aikaa, oli paljon aktiviteetteja miesporukoissa (oli joskus myös naisia mukana). Sellaista yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta en ole missään muualla kokenut. Oli liikunta-juttuja, tapahtumia, baari-iltoja, yhteisiä illanviettoja jne. Niitä jäin kaipaamaan”*

*“Opiskeluajasta jäin kaipaamaan miesten peli-iltoja ja yhteistä illanviettoa sekä hurttia huumoria.”*

*“Opiskeluajasta kaipaa omaa pienryhmää ja juuri vahvaa yhteisöllisyyttä sekä vertaistukea.”*

Yhteisen ajan rajallisuuden lisäksi miesopettajat nostivat yhteisöllisyyden kehittymisen esteeksi erilaiset elämäntilanteet. Kun opiskelijaelämässä kaikki ovat pääosin samassa vaiheessa elämässään, työpaikalla porukka on usein heterogeenisempi ja perhe-elämän vaatimuksilla on oma vaikutuksensa.

*“Se oli jännää et joutui kohtaamaan ne ihmistyypit kollegoina joita pystyi opiskellessa välttelemään. On vieläkin.”*

*“Opiskelijamaailmassa yhteisö on aika samanikäinen ja samassa elämäntilanteessa oleva. Työyhteisössä ikäskala on noviisista paatuneeseen, kahdestakymppistä kuuteenviiteen, mikä väistämättä vaikuttaa työyhteisön dynaamisyyteen”*

*“Kollegoiden kanssa toimiminen painottuu enemmän töihin. Vapaa-ajalla nähdään harvoin, mikä osaltaan liittyy ihmisten perhe-elämien muutoksiin”*

Tämä havainto piti paikkaansa myös toisinpäin. Seuraavassa esimerkissä vastaaja oli kokenut ajan puutteen ja oman erilaisen elämäntilanteensa estäneen yhteisöön kiinnittymisen opiskeluaikana.

*“Suoritin opinnot kohtuullisen nopeassa tahdissa, enkä juuri ehtinyt harrastaa sosiaalistumista yliopistolla. Työelämässä on enemmän kollegoja, jotka ovat samassa elämäntilanteessa kanssani ja ehkäpä siksi siirtyminen sinne oli mutkatonta.”*

Näiden asioiden lisäksi miehet argumentoivat muutoksista elämänsä maskuliinisilla sektoreilla, kuten rahatilanteen paranemisella ja vapauden menettämällä.

*“Toimeentulo parani, se oli perheelliselle tärkeää.”*

*“En jäänyt kaipaamaan muuta kuin vapautta.”*

*”Opiskelujen vapautta, paskanjauhantaa ja liian pitkiä kahvihetkiä jäin kaipaamaan.”*

*”Uutta se, että käytännössä pakko mennä joka päivä töihin. Tietynlainen vapaus puuttuu. Eli jäin kaipaamaan rentoa elämää siinä mielessä.”*

Vastauksista löytyi myös kritiikkiä yhteisöjen väliselle vertailulle. Osa miesopettajista koki, että perustehtävä ja työelämän pelisäännöt muuttavat asioita niin paljon, että yhteisöt eivät ole vertailukelpoisia. Voitaisiinko opiskeluyhteisöstä kuitenkin oppia jotain esimerkiksi työviihtyvyyteen liittyvien kysymysten kohdalla? Eräs vastaaja kiteyttää mielestämme hyvin, miten yhteisö myös työpaikalla parhaimmillaan toimii.

*“Työyhteisömme on tiivis ja samanhenkinen. Huumoria väläytellään keskusteluissa päivittäin ja jutustelu ja työtaakkojen jakaminen sujuu työkavereiden kanssa kuin itsestään. Tässä mielessä enempiä opiskeluympäristöä muistuttavaa työpaikkaa en tuskin olisi voinut löytääkään.”*

*”Työyhteisössä samanhenkisyys ei tietysti ole itsestäänselvyys ja toiminta on paljon kiinni myös henkilökemioista. Tiiviyyttä lisää kuitenkin rento ilmapiiri, jossa kaikkien on mukava työskennellä.”*

Miesopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessamme miehet näkivät eroavansa naisista ennen kaikkea huumorin ja rentouden vuoksi. Miesten kanssa oli heidän mielestään helpompi toimia. Miesopettajien kohdalla näkemykset eivät olleet muuttuneet, vaan edelleen naisopettajat nähtiin pääosin kireämpinä, joustamattomampina ja vaikeampina yhteistyökumppaneina. Opiskeluvaiheessa naisten suurempaa opiskeluorientaatiota ei nostettu esille, mutta työelämässä korostui myös naisten suurempi työorientoituneisuus miehiin nähden. Olisi mielenkiintoista tutkia syitä siihen, mistä tällä alalla se syntyy. Voisiko syynä olla miesten suhtautuminen alaan ylipäätään, jolloin työn tärkeyttä kyseenalaistavat miehet panostavat työhönsä vähemmän?

## 5 POHDINTA

Fenomenologisen tutkimus muodostuu kaksitasoisesta rakenteesta, jossa perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tutkija pyrkii käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Merkitysmaailma on usein tutkijalle tuttu, koska tutkija sekä tutkittava elävät usein samassa kulttuuripiirissä. Hermeneuttisen esiymmärryksen kerryttämisessä tutkijalle on tärkeää vapautua omista esioletuksistaan eikä tehdä ennakkoon hypoteeseja. Tämä olikin meille erityisen tärkeää, sillä tutkimuksemme aihe nousi meille opiskeluaikamme henkilökohtaisista kokemuksista.

Tämän matkan aikana olemme kehittyneet tutkijoina ja perehtyneet hegemonisen maskuliinisuuden, sukupuolittuneen toiminnan sekä miesten välisen vuorovaikutuksen erityispiirteisiin. Olemme myös päässeet haastamaan omia ennako-oletuksiamme ja tarkastelemaan asioita erilaisista näkökulmista. Oman mausteensa pohdintoihimme on tuonut asian ajankohtaisuus; sukupuoleen, tasa-arvoon ja sukupuolirooleihin liittyvät kysymykset ovat nyt enemmän pinnalla kuin koskaan. Ymmärrystämme on merkittävästi laajentanut alaa koskevaan tutkimustietoon tutustuminen. Tutkimuksien tekeminen yhdessä parina on mahdollistanut jatkuvan ajatustenvaihdon ja oman ajattelun reflektoinnin. Tutkimus olisi yksin tehtynä ollut varmasti paljon kapeakatseisempi. Oma mielenkiintomme henkilökohtaiseen tutkimusaiheeseen on pitänyt motivaatiomme korkeana.

Tutkimuksemme sai alkusyöksensä jo keväällä 2015, kun Tampereelle siirtyneessä kasvatustieteiden yksikössämme alkoi suuri tasa-arvokeskustelu. Keskustelu lähti liikkeelle miesten välisestä jalkapallo-ottelusta ja laajeni koskemaan koko yksikön mies- ja naisopiskelijoiden suhtautumista toisiinsa. Keskiössä oli kysymys siitä, pitäisikö myös naisilla olla oikeus osallistua peliin. Pelitapahtuma ja siihen liittyneet saunaillat nähtiin sukupuolittuneena toimintana, jota erityisesti tulevat luokanopettajat eivät saa mallintaa. Toiset taas näkivät tapahtuman olleen yksi vuoden parhaista yhteishengen kasvattajista, mikä tutustutti uudet opiskelijat vanhemman vuosikurssin opiskelijoihin.

Kyseisen kevään aikana olimme aloittelemassa kandidaatin tutkielmaa, ja keskustelun innoittamana lähdimme selvittämään, millaisia näkökulmia tieteellä on miesten väliseen

toimintaan liittyen. Kandidaatin tutkielmassamme selvitimme, miten miesluokanopettajaopiskelijat näkivät keskinäisen toimintansa. Jatkotutkimusaiheeksi kirjoitimme, että voisimme tutkia tarkemmin biologisia ja sosiaalisia syitä miesten toiminnan taustalla. Pro gradu –tutkielman aihetta pohtiessamme olimme edelleen kiinnostuneita sukupuolieroista, miesten keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä niihin kietoutuvista viitekehyksistä, joten oli luontevaa jatkaa aihetta Pro gradu –tutkielmassamme. Halusimme nyt keskittyä työelämässä vaikuttaviin miesopettajiin ja heidän kokemuksiinsa omasta asemastaan naisvaltaisella alalla.

Tutkimuksemme perusteella miesopettajien vastuulle lankesi koulussa tietotekniikan, käsityön ja liikunnan opetusta. Opetuksen ulkopuolisista tehtävistä miehet kokivat kurinpidon jäävän monesti heidän vastuulleen. Koulun opettajistossa ilmenee siis aineisiin ja toimintatapoihin perustuvaa sukupuolista segregatiota, kun miehille lankeavat voimaa, teknologiaa ja auktoriteettiä vaativat tehtävät. Nämä maskuliiniset tehtävät uusintavat koulussa sukupuolistereotyypistä roolijakoa. Kuinka suuresta ongelmasta on kyse, kun koulu itse on työpaikkana vahvasti segregoitunut ja oppilaita pitäisi kasvattaa tasa-arvoiseen maailmankatsomukseen?

Butler (2006, 233) esittää kaksi mielenkiintoista kysymystä maskuliinisen ja feminiinisen roolista ja sukupuolen performatiivisuudesta. Ensin hän pohtii, millainen esitys saisi yhteiskunnassa aikaan uutta tapaa ajatella maskuliinisen ja feminiinisen paikkaa. Näemme, että koulun instituutiossa lapset mallintavat alati heille näyttäytyviä toimintatapoja ja rooleja. Miesopettajien näyttäytyminen kouluissa tiettyjen alojen osajoina uusintaa ajatusmaailmaa näiden aineiden maskuliinisuudesta. Naisopettajia pitäisi siis saada lisää näiden aineiden opetukseen, jolloin oppilaat eivät näkisi aineita sukupuolittuneina. Miesopettajia olisi vastaavasti rohkaistava suuntaamaan työssään myös feminiinisenä pidetyille osa-alueille, kuten alkuopetukseen. Ongelma monimutkaistuu, kun otetaan huomioon miesopettajien halu rakentaa itselleen työssään maskuliinisia saarekkeitä, joita kyseiset aineet ja tehtävät myös edustavat. Riippumatta siitä, kokevatko miehet teknologiaan, käsitöihin ja liikuntaan liittyvät tehtävät sukupuolen mukaan annettuina tai eivät, miesten suuri osuus näissä tehtävissä kertoo myös siitä, että he myös näitä töitä mielellään tekevät.

Butlerin toisessa kysymyksessä pohditaan sukupuolen performatiivisuutta. Millainen sukupuolen esitys toteuttaa ja paljastaa sukupuolen itsensä performatiivisuuden tavalla, joka horjuttaa identiteetin luonnollistettuja kategorioita? Näemme tässä yhteyden erityisesti miehille kasaantuviin opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin. Identiteetin luonnollistetut kategoriat tulisivat kyseenalaistetuiksi, kun miehet ja naiset osallistuisivat enemmän toistensa stereotyyppisiksi miellettyihin työtehtäviin. Tässä asiassa näemme keskeiseksi miesten itsensä roolin. Miesopettajien pitäisi koulussa vaatia myös naisopettajia osallistumaan tehtäviin, jotka ovat heidän

ulottumattomissaan lähinnä henkisesti. Sen sijaan, että miehet yrittäisivät pärjätä näissä tehtävissä yksin toivoen lisää miesvoimaa avuksi kouluhinsa, he voisivat rohkaista naisopettajia osallistumaan ja oppimaan maskuliiniseksi miellettyjä ”miesten hommia”. Toisaalta miesten itsensä olisi oltava myös aktiivisia osallistumaan töihin, joita he ovat tähän asti vältelleet. Tutkimusvastauksissa tällaisiksi mainittiin esimerkiksi erilaiset askarteluun ja musiikkiin liittyvät työtehtävät.

Miesopettajan ammattiylpeyteen liittyen törmäsimme mielenkiintoiseen huomioon siitä, miten useat miehet eivät osaa tuntea ammattiylpeyttä työtään kohtaan. Kuten aiemmin kerroimme, miesopettajan ammatti ei työtehtäviltään tai palkkaukseltaan vastaa hegemonisen maskuliinisuuden ihanteita. Tämä yhdistettynä epämiellyttävänä koettuun asemaan työyhteisössä saattaa aiheuttaa miesopettajien alanvaihtoa. Vastaajistamme kaksi korosti, että oli nimenomaan oman asemansa takia miettinyt alanvaihtoa. Molemmat miehet olisivat toivoneet työyhteisöönsä lisää miehiä:

*”Luulisin, että jos alalla olisi enemmän miehen ääni tulisi paremmin kuulluksi. Tällä hetkellä lähinnä koitan uida vanavedessä pahoittamatta kenenkään mieltä. En koe oloani työyhteisössä tasavertaiseksi, vaan jokseenkin poljetuksi. Mielessä on käynyt erilaiset uravaihtoehdot, vaikkakin pidän suuresti työstäni opettajana. Lasten opettaminen on juuri sitä mitä haluaisin tehdä.”*

*”Opiskeluajasta jäin kaipaamaan miesten peli-iltoja ja yhteistä illanviettoa sekä hurttia huumoria. Tämä tilanne (miesten ja naisten määrä) oli jokseenkin entuudesta tiedostettavissa, joten varsinainen yllätys tilanne ei ollut. Tilanne on kuitenkin saanut miettimään erilaisia uravaihtoehtoja”*

Aliina Lehtinen tarkasteli tutkimuksessaan ”Ensin opettajaksi, sitten alanvaihto” (2014) mies- ja naisopettajien alanvaihtoa ja selvisi että miesopettajat vaihtavat alaa naisia useammin. Tämä vähentää entisestään miesten määrää kouluissa. Puhutaan, että teknologia on miesten suunnittelemaa, koska insinööreistä valtaosa on miehiä. Täten se on miehille myös luonnollisempaa ja helpompaa käyttää. Onko koskaan käyty keskustelua siitä, millaiset toimintatavat naisvaltaisella opetuslalla suosivat enemmän naisia kuin miehiä? Ohjaavatko koulun toimintakulttuuria liiaksi feminiiniset arvot, jolloin miehet kokevat tarvetta maskuliinisten saarekkeiden rakentamiseen? Voiko tämä olla osasyynä miesten tyytymättömyyteen työtään kohtaan ja sitä kautta suurempaan alanvaihtoprosenttiin, mikäli he eivät pääse toteuttamaan työtään omalla tavallaan?

Tutkimuksemme tulokset miesopettajien positiivisesta vaikutuksesta sekä miesten itsensä että koulun työyhteisön viihtyvyyteen ovat linjassa asiaa aiemmin sivunneiden tutkimusten kanssa. Kasvatustieteilijämiehiä koskevassa ”Miehiä naisvaltaisella alalla” olevassa tutkimuksessa selvisi,

että miesopiskelijoiden seura koettiin myönteisenä asiana (Karhulahti 2010, 82-83). Miesopettajalla on nähty olevan myös myönteinen vaikutus opettajanhuoneen ilmapiiriin heidän stressittömyytensä ja rentoutensa vuoksi (Vataja 2011, 51-54).

Mitkä sitten ovat suurimmat esteet miesten alalle hakeutumisessa ja toisaalta sinne pääsemisessä? Samankaltaisessa sukupuoleltaan segregoituneessa ammatissa työskentelevien miessairaanhoitajien määrä on viime vuosina kasvanut, mutta miesopettajien ei. (Karjalainen 10.4.2016) Karjalaisen artikkelissa "Hoitotyö on alkanut kiinnostaa miehiä - "Miehillä on toisenlaista pelisilmää" todetaan, että syynä olisi ennen kaikkea alan hyvät työllisyysnäkyvät. Opetusalalla työllisyysnäkyvät ovat viime vuosina saaneet negatiivista julkisuutta koulujen lakkauttamisten myötä. Miessairaanhoitajat kokivat sairaanhoitajan työn myös haasteellisena (Toivola 2009, 32). Tutkimuksemme vastauksien perusteella miehet eivät kokeneet luokanopettajan työtä itsessään riittävän haastavana, vaan etsivät työhönsä jonkin lisäosa-alueen, kuten erityisopetuksen, jonka kautta haasteellisuus lisääntyi. Sukupuolikiintiöiden poistaminen on opetuslalla vaikeuttanut miesten pääsyä alalle, jonne hakeutuvat pääosin koulussa hyvin menestyneet naiset. Monien opiskelutaidoiltaan heikompien miesten matka päättyy jo ennen soveltuvuuskokeita pidettävään kirjalliseen kokeeseen. Rajataanko tässä pois alalle soveltuvia miehiä väärin perustein ulkoa opeteltavan aineiston myötä?

Myös tasa-arvon näkökulmasta miesten saaminen opetuslalle olisi ensiarvoisen tärkeää, sillä ammattien tasoittuminen sukupuolellisesti lisää tasa-arvoa yhteiskunnassa. Kapitalistisessa kulttuurissa miesten ja naisten väliset erot palkkauksessa yhdistettynä siihen, että naisten lisääntymiskykyä ja lasten kasvattamista ei nähdä "tuottavana" toimintana, lujittavat miesten valta-asemaa yhteiskunnassa. (Rosser, S. 2006, 17.) Kun ammattien sukupuolinen segregoituminen vähenee, myös tasa-arvo lisääntyy. Tutkimuksessamme tämä kävi ilmi sukupuolen merkityksen vähenemisellä, kun naisten ja miesten määrä oli koulussa tasaisempi.

Sukupuolten tasa-arvoon on viime vuosina kiinnitetty yhä enemmän huomiota pienimmissäkin epäkohdissa, mikä on mielestämme positiivinen asia. Sukupuolittuneet tapahtumat, kuten miesopiskelijoiden jalkapallo-ottelu, sotivat tätä ideologiaa vastaan. Näitä tapahtumia ei voida mielestämme kuitenkaan tarkastella vain tästä yksipuolisesta tasa-arvon näkökulmasta. Erilaisuuden ymmärtämistä ja kohtaamista on monien vähemmistöryhmien kohdalla peräänkuulutettu voimakkaasti viime aikoina. Nämä ryhmät kuitenkin yleensä nähdään enemmistöön nähden heikommassa asemassa olevina. Naisteekkaripäivät ovat yleisesti hyväksytyt teknillisen alan naisopiskelijoiden yhteishenkeä ja asemaa kohottava tapahtuma. Myös ulkomailla asuvien ihmisten tapaa korostaa omaa kansallisuuttaan ja juhlistaa esimerkiksi oman maansa juhlapyyhiä pidetään kunnioitettavana. Miesopettajien toiminnan ymmärtämisen ja hyväksymisen

esteenä on mielestämme se, että miessukupuolen historiasta peräisin oleva hierarkisoitu asema naisiin nähden vaikuttaa yhteisön asenteisiin tätä ryhmää kohtaan. Miesten hegemonista maskuliinisuutta ilmentävä toiminta koetaan uhkana, sillä siihen liitetään muiden ryhmien alistaminen hegemonian alle.

Haluamme tutkimuksellamme lisätä tämän asian suhteen sukupuolisensitiivistä tietoisuutta siitä, mitkä ovat ne tarpeet, joista miesten käyttäytymismallit tällä alalla kumpuavat. Vaikka miesopettajaopiskelijoiden jalkapallo-ottelu tai miesopettajien tyypilliset työtehtävät koulussa eivät suoraan liity miesten vähäiseen määrään opetuslalla, voidaan niiden kautta ymmärtää miesopettajuuden ilmiötä laajemmin. Miesopettajien, kuten muidenkin vähemmistöryhmien toiminnassa korostuvat omalle ryhmälle tyypilliset piirteet. Jotta asioihin voidaan vaikuttaa, pitää syyt ilmiöiden takana ensin selvittää. Jotta voidaan saada lisää miehiä opetuslalle ja vielä heidät säilymäänkin siellä, on ymmärrettävä mistä naisopettajista eroava käyttäytyminen johtuu. Tämä ei tapahdu sukupuolten välisten toimintatapojen eroja kieltämällä ja kitkemällä, vaan tuomalla ne esiin.

Tutkimuksemme lähti liikkeelle miesopettajaopiskelijoiden välisestä jalkapallo-ottelusta, jonka myötä matkamme miesten keskinäisen toiminnan ja vuorovaikutuksen maailmaan alkoi. Aihetta sekä kandidaatin tutkielmassamme että pro gradussamme tutkittuamme voimme perustellusti ottaa kantaa miesten keskinäisen vuorovaikutuksen positiivisten vaikutusten puolesta. Miehet saavat vähemmistöalalla toisistaan iloa, tukea, kokemusten jakajia, vapaa-ajan ystäviä ja apua ammatti-identiteettinsä rakentamisessa. Miesten keskinäinen vuorovaikutus on siis monilla tavoilla tärkeää miesvähemmistössä toimiville. Yhteiset ja vain miehille tarkoitetut aktiviteetit ovat monille miehille mahdollisuuksia olla oma itsensä ja ilmentää maskuliinista puoltaan. Tämän oikeuden rajoittamista voidaan yhtä hyvin pitää syrjivänä toimintana kuin minkä tahansa vähemmistöryhmän kulttuurin harjoittamisen estämistä.

# LÄHTEET

- Ala-Pöllänen A. 2017. Happy ship? Etnografinen tutkimus suomalaisista ja filippiiniläisistä merimiehistä suomalaisilla rahtilaivoilla. University of Helsinki, Faculty of Arts, Department of Philosophy, History, Culture and Art Studies. Kansatieteellinen Arkisto 57.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttalainen M. 1980. Naisten työt - Miesten työt. Sukupuolen merkitys ammatillisessa koulutuksessa sekä eri alojen ja ammattien sukupuolirakenteen kehitys ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Valtioneuvoston kanslia.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no:126.
- Backman, J. & Himanka, J. 2007. Fenomenologia. julkaisussa LOGOS-ensyklopedia, Filosofia.fi. LOGOS-ensyklopedia, Filosofia.fi, Eurooppalaisen filosofian seura. Tampere.
- Burgoon, J. 2006. Sex differences in presenting and detecting deceptive messages. Teoksessa K, Dindia & D.J, Canary 2006. Sex differences and similarities in communication. 2. ed. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum. 263-280
- Burstyn, V. 1999. The Rites of Men, Manhood, Politics and the Culture of Sports. Kanada:University of Toronto Press Incorporated.
- Butler, J. 2016. Hankala sukupuoli. Helsinki: Gaudeamus.
- Cockburn, C. & Ormrod, S. 1993. Gender & technology in the making. SAGE publications.
- Connell, R.W. 1995. Masculinities. Cambridge: Polity Press.
- Eagly, A. & Koenig, A. 2006. Social role theory of sex differences and similarities: Implication for prosocial behavior. Teoksessa K, Dindia & D.J, Canary 2006. Sex differences and similarities in communication. 2. ed. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum. 161-178



- Edley, N., Wetherell, M. 1999. *Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices*. Lontoo: SAGE
- Erhart, I. 2011. *Ladies of Besiktas. A dismantling of male hegemony at İnönü Stadium*, *International Review for the Sociology of Sport*. Istanbul University.
- Eräsaari, L. 1990. *Nilkin naamio*. Jyväskylä: Gummerus
- Eskola, J., Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fox, M., Johnson, D. & Rosser, S. 2006. *Women, gender, and technology*. University of Illinois Press.
- Guerrero, L. 2006. *Sex differences in emotional communication*. Teoksessa K, Dindia & D.J, Canary. *Sex differences and similarities in communication*. 2. ed. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Gruner, C. 1997. *The game of humor*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. 2011. *Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Hakala, K. 2002. *Varmuuksia ja epärointejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta*. *Kasvatus* 33 (3), 288-301.
- Hearn, J. 2004. *From Hegemonic Masculinity to the Hegemony of Men*. London: SAGE
- Jokinen, A. 2003. *Miten miestä merkitään?* Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, J. 2002. *Aikuisopettajan ammatti-identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään*. Tampere: Tampere University Press.
- Juden-Tupakka, S. 2000. *Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus*. Helsingin yliopisto.
- Juntunen, M., Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofian perusteet*. Helsinki: Gummerus.
- Kalbfleisch, P. & Herold, A. 2006. *Sex, power and communication*. Teoksessa K, Dindia & D.J, Canary 2006. *Sex differences and similarities in communication*. 2. ed. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Karhulahti, E. 2010. *Miehiä naisvaltaisella alalla. Mieskasvatustieteilijöiden kokemuksia opinnoista*

ja työelämästä. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto

Karjalainen-lehti. 2016. Hoitotyö on alkanut kiinnostaa miehiä - "Miehillä on toisenlaista pelisilmää". 10.4.2016.

Kauppinen-Toropainen, K. 1987. Ainokaiset työyhteisössä: haastattelututkimus työn sukupuolenmukaisen eriytymisen vaikutuksista työtyytyväisyyteen, psyykkiseen uupumukseen ja stressiin. Helsinki. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja, lisänumero 1/87.

Kinnunen, E-L. 1988. Kertovatko naiset tuhmia juttuja? Naisten seksuaalisen työpaikkahuumorin tarkastelua. Teoksessa: I-R, Järvinen, J, Pöysä & S, Vakimo (toim.) Monikasvoinen folklore. Helsinki: Yliopistopaino, 119-135.

Kinnunen, M., Korvajärvi, P. 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.

Kokko, S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityö. Kasvatus 39 (4), 348-358.

Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Karisto.

Korvajärvi, P. 2010. Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa T, Saresma, L-M, Rossi & T, Juvonen. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 183– 196.

Kujala, J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis, E 97.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus, 26-44.

Lammi-Taskula, J. 1993. Kummajainen vai kunnon mies? Miehet lastentarhanopettajina. Sosiaali- ja terveysministeriö, Tasa-arvojulkaisuja 7.

Lehtinen, A. 2014. Ensin opettajaksi, sitten alan vaihto. Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan vaihdon syyt. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Löfström, J. 1999. Sukupuoliero agraarikulttuurissa: "se nyt vaan on semmonen". Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Manninen, S. 2010. Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. Nuorisotutkimus

(1), 21-34.

Mattila K. 2012. Naisvaltaisten työyhteisöjen kahdet kasvot – Avointa tukea ja sosiaalista peliä. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.

Mattila, K. 2015. Tyttökulttuuria, luonnollisesti. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Messner, M. 1987. The life of a Man's seasons: Male identity in the life course of a Jock. Sage Publications

Miller, C. 2016. "As Women Take Over a Male-Dominated Field, the Pay Drops." New York Times, March.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Nieminen, J. 2013. Hegemonisesta maskuliinisuudesta miesten moneuteen. Kriittisen miestutkimuksen mahdollistuminen valtio-opillisessa ajattelussa. Tampere: Tampere University Press.

Nurmi, K. 2001. Koulutus ja työmarkkinoiden eriarvoistavat sukupuoli- jaot. Teoksessa A, Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Nuutinen, U. 2015. Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen maisteriohjelma. Pro gradu -tutkielma.

Plant, E., Hyde, J., Keltner, S. & Devine, P. 2000. The gender stereotyping of emotions. Psychology of women quarterly

Riddell, S., Tett, L. 2006. Gender and teaching: Where have all the men gone? Edinburgh: Dunedin Academic Press

Rojola, S. 2010. Teknologia ja sukupuoli. Teoksessa T, Saresma, L-M, Rossi & T, Juvonen. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 197-205.

Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. PS-kustannus, 85-99

Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Helsinki: WSOY.

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampereen yliopisto

Sipilä, J. 1994. Miestutkimus - säröjä hegemonisessa maskuliinisuudessa. Tampere: Vastapaino.

Spiegelberg, H. & Schuhmann, K. 1982. The phenomenological movement: A historical introduction (3. rev. and enl. ed.). The Hague: Nijhoff.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A.Eteläpelto & R.Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy

Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värri, Veli-Matti. 2007. Avauksia laadulliseen analyysiin. Tampere University Press.

Tannen, D. 1990. You just don't understand: Women and men in conversation. Ballantine books.

Tilastokeskus 2014. Miehet ja naiset Suomessa. Edita publishing Oy.

Toivola, M. 2009. "Rohkeat ryhtyvät hoitajiksi". Satakunnan ammattikorkeakoulun opinnäytetyö.

Varila, J. & Ikonen-Varila, M. 2002. Ylpeys ja ammattiyylpeys tutkimuksen kohteeksi. Ylpeyden tunteen teoreettinen ja empiirinen tarkastelu. Joensuun yliopistopaino

Vataja, M. 2011. Miehiä kouluun? Puhetapoja miesluokanopettajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Vehviläinen, M. 2005. The Numbers of Women in ICT and Cyborg Narratives: On the Approaches of Researching Gender in Information and Communication Technology. Teoksessa Isomäki, Hannakaisa & Anneli Pohjola (toim.) Lost and Found in Virtual Reality – Women and Information Technology. Rovaniemi: University of Lapland.

Williams, C. 1989. Gender differences at work. Women and man in nontraditional occupations. University of California Press.

Wittig, M. 1981. One is Not Born a Woman. Feminist Issues 1:2

