

Miehen mallit

Alakoulun miesopettajien ammatillisuuden rakentuminen

Johanna Lammela
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2010

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
LAMMELA, JOHANNA: Miehen mallit. Alakoulun miesopettajuuden ammatillisuuden rakentuminen.

Pro gradu –tutkielma, 90 s., 3 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkielma tarkastelee miesopettajia alakoulussa heidän omien kokemustensa ja ympäristön näkemysten kautta. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on selvittää miehisyyttä miesopettajuudessa. Tätä tarkastellaan ulkopuolelta luotujen odotuksien, työyhteisön miehisyykokemusten ja miesopettajuuden kautta. Miesopettajien kokemuksia tarkastellaan suhteessa yhteiskunnallisiin odotuksiin. Miesopettajat toimivat naisenemmistöisessä työympäristössä, joten tutkimus kohdistuu siihen, millaisten kokemusten kautta miesopettajien roolit tuossa ympäristössä kuvataan. Kokemusten kautta avautuvat myös näkökulmat miesopettajien vuorovaikutustilanteista oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Miesopettajien omia kokemuksia opettajuudesta ei ole laajasti tutkittu.

Tutkimusaineisto koostuu neljän miesopettajan omaelämäkerrallisista kirjoitelmista ja valikoidusta dokumenttiaineistosta. Dokumenttiaineistosta tarkemman analyysin kohteeksi valittiin aineistosta Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset vuosilta 1990–2010 ja Opettaja-lehden artikkelit vuosilta 1994–2010. Mielipidekirjoitukset ja artikkelit valikoituivat hakusanalla miesopettaja. Muu dokumenttiaineisto koostuu yksittäisten miesopettajien haastatteluista ja elokuvista. Aineistotriangulaation avulla tutkimuksessa pyritään löytämään mahdollisimman kattava kuvaus miesopettajuudesta ja vertailemaan tutkimusaineistoa suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimusaineistolle esitetyt kysymykset tarkastelivat miesopettajuutta yksilön, koulun ja ympäristön näkökulmasta. Aineisto käsiteltiin sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimustulokset nostivat esiin miesopettajan arjen tilanteita ja valintoja. Miesopettajien kokemat ja kuvaamat (epä)tasa-arvon ja vallan käytön tilanteet ovat hyvin arkisia työelämän tilanteita. Sukupuolten välistä eriarvoisuutta ei arjessa nimetä epätasa-arvoksi tai tasa-arvoksi, mutta sitä kuvataan kokemuksissa. Ulkoapäin tulevat odotukset ja vaatimukset sekä yleinen kuva miesopettajista eivät vastaa heidän arjen todellisuuttaan. Tutkimuksen kautta muodostuu kuva monipuolisista miesopettajuuksista metaforallisina rooleina. Miesopettajien roolien nimeäminen metaforallisiksi tavoittelee kokemusten kuvaamista ja jäsentämistä. Miesopettajien metaforallisten roolien tehtävänä ei ole yleistää miesopettajia, vaan toimia miesopettajuuden hiljaisten signaalien tulkkina. Yhteiseksi nimittäjäksi löytyi lasten tarvitseman huolenpidon tärkeys. Opettajuuden funktio keskittyy kasvun ja oppimisen tukemiseen.

Asiasanat: ammatti-identiteetti, ammatillinen kasvu, elämäkerrallisuus, kokemus, käytäntöyhteisöt, miehet, opettaja, opettajuus, roolit, tasa-arvo, työelämä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	RAKENTAVAT ELEMENTIT.....	4
2.1	Mies ja miehisuus.....	5
2.2	Ammatillinen identiteetti.....	6
2.3	Käytäntöyhteisöt ammatissa.....	7
3	MIESOPETTAJUUS.....	10
3.1	Miesopettajuuden historiallinen tausta.....	10
3.2	Miesopettajuuteen liittyvä tutkimus.....	12
3.3	Miesopettajat tilastoissa.....	15
3.4	Elämismaailman merkitys opettajuudessa.....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
4.1	Tutkijan ennako-oletukset.....	20
4.2	Tutkimuskysymykset.....	22
4.3	Metodologiset ratkaisut.....	22
4.4	Aineistojen kuvaus.....	24
4.5	Aineistojen analyysi.....	27
5	MIESOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN YKSILÖSSÄ.....	32
5.1	Veeti.....	33
5.2	Eetu.....	36
5.3	Onni.....	38
5.4	Aleksi.....	40
5.5	Miehen opettajuus.....	43
6	MIEHISYYS NAISENEMMISTÖISESSÄ KOULUSSA.....	49
6.1	Miesopettaja naisenemmistöisessä koulussa.....	49
6.2	Miesopettajan sukupuoli opettajan työssä.....	52
7	MIESOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN YHTEISKUNNASSA.....	54
7.1	Miesopettajan ulkopuolinen opettajuuden rakentuminen.....	54
7.2	Miesopettajaodotukset.....	61
8	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	73
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	81
	LÄHTEET.....	85
	LIITE 1 TUTKIMUSAINEISTON PYYNTÖ.....	91
	LIITE 2. HS MIELIPIDEKIRJOITUKSET ARKISTOHAKU SANALLA MIESOPETTAJA.....	92
	LIITE 3. OPETTAJA-LEHTI ARKISTOHAKU SANALLA MIESOPETTAJA.....	93

1 JOHDANTO

Alakoulun miesopettaja työskentelee paikassa, jonka jokainen suomalainen tuntee. Jokaisella suomalaisella on todennäköisesti näkemys siitä, millainen koulun ja koulussa toimivan opettajan tulisi olla viimeistään silloin, kun omat lapset ovat koulutiellä. Alakoulu on paikka, joka monella herättää selkeän mielikuvan siitä, kuinka sen kuuluisi toimia. Koulusta ja opettajista ollaan koulun ulkopuolella kiinnostuneita (ks. esim. Kujala 2008, Almiola 2008, Sääntti 2007, Kujala 2006, Martikainen 2005, Syrjäläinen 2002, Huusko 1999, Simola 1995). Koulun merkitys nähdään muuttuvassa maailmassa yhä tärkeämpänä, koska se pitää sisällään kasvamisen ja oppimisen. Kouluun kiinnitetään huomiota myös yhteiskunnan taholla muun muassa uudistamalla perusopetuksen tuntijakoa. Opettajille määritellään enenevässä määrin vaatimuksia, jotka ovat perinteisesti olleet perheen tehtäviä. Opetusvastuun lisäksi pyritään lisäämään yhä enemmän kasvatuksellista vastuuta. (Luukkainen 2002, 68; Sääntti 2007, 426–427.) Koulu reflektoi omaa suhdettaan olemassa olevaan ja jatkuvasti muuttuvaan ympäristöön. Koulu ei ole ympäristöstään irrallaan oleva instituutio, vaan ympäristöä voimakkaasti rakentava elementti.

Alakouluja on monenlaisia; pieniä kyläkouluja, jotka ovat tosin vähenemässä, suurempia kunnankouluja ja erikokoisia kaupunkikouluja. Lapset käyvät erilaisia kouluja ympäri Suomea, mutta aikuisena koulumuistot muuttuvat yhtenäisemmiksi. Kyläkoulut ovat muutaman opettajan kokoisia, ja juuri kyläkouluista tutkimukseeni osallistuneilla miesopettajilla oli kokemusta. Kaupunkikouluista oli kokemusta vain yhdellä. Kuvaus kouluympäristöstä, jossa ulkovessa sijaitsee pihan perällä ja luistimet pysyvät viikon lumessa opettajahuoneen nurkassa viileyden vuoksi, rakentaa kuvaa opettajan työympäristöstä vuosien takaa. Yksittäiset lauseet koulujen arjen kokemuksista eivät anna valokuvantarkkaa kuvaa koulusta, mutta kuitenkin hahmottavat jossain määrin fyysistä työympäristöä.

Alakoulu, joka tutkimukseen osallistuneiden miesten kokemuksista piirtyy, jää rakenteellisesti kovin tyhjäksi. Kokemukset ovat pikemminkin ihmisten välillä ja yhteisen tekemisen kautta muodostuneita. Koulu kuvataan joko pitkän työmatkan päässä sijaitseväksi rakennukseksi tai kylää yhdistäväksi keskuksiksi. Alakoulu paikkana on mielenkiintoinen, koska siinä yhdistyvät kasvatuksen ja työelämän sosiaalinen maailma. Alakoulussa kasvavat ja kasvattavat elementit ovat voimakkaasti läsnä. Nämä

elementit ovat niin oppilaiden, opettajan kuin koulun muun henkilökunnan elämään vaikuttavia tekijöitä.

Motivaatio miesopettajuuden tutkimukseen jatkoi rakentumistaan tekemäni kandidaatintutkielman jälkeen. Halusin laajentaa tarkastelua valitsemalla tutkimusaineistokseni sekä miesopettajien omaelämäkerralliset tarinat että miesopettajia käsittelevää dokumenttiaineistoa. Tutkimukseni tekemiseen varmasti vaikuttaa osaltaan myös se, että elän miesten ympäröimänä. Olen kahden pojan äiti ja mieheni vaimo, joten tarkkailen miesten maailmaa erittäin kiinnostuneena. Erityisesti poikieni kasvun myötä olen useissa tilanteissa huomannut tarkastelevani miten miesten maailma toimii ja miten mieheys määritellään. Voinko oikeuttaa tutkimukseni sillä, että olen kahden pojan äiti? Astunko naisena vieraalle maaperälle, kun kokemukseni mieheydestä rajoittuvat vain miehisen elämän ulkopuoliseen tarkkailuun? Takaako naiseuteni sen, että tutkin miesopettajia objektiivisesti? Vaikuttaako se, millaisten miesten ympäröimänä olen kasvanut tapaan tarkastella miehiä? Nämä kaikki varmasti osaltaan vaikuttavat tutkimustapaani, mutta enemmän koen kuitenkin toteuttavani itselleni luontaista tapaa tarkastella ja tutkia erilaisia asioita maailmassa.

Tutkimukseni alkuvaiheessa pohdin myös omia opettajakokemuksiani. Miesopettajia on elämäni aikana ollut useita. Peruskoulun 5.-6. luokalla ensimmäinen miesopettajani oli arvostettu auktoriteetti, joka kunnioitti lapsia sellaisina kuin kukin meistä oli. Tarkastellessani kokemuksia miesopettajista pohdin, voivatko kaikki elämäni aikana kohtaamani miesopettajat pukea miesopettajuuteen liitetyn sankariviitan ylleen. Eivät voi, mutta ihmisyyden viitan voivat. Jokainen miesopettaja oli yksilö, ja koulumuistojani tarkastellessa huomasin, että parhaiten menestyivät meidän koululaisten kanssa ne, jotka olivat eniten opettajuutensa kanssa tasapainossa. Vuosia myöhemmin ymmärrän heidän ilmeisesti reflektoineen toimintaansa tai sitten he toteuttivat parhaaksi kokemaansa tapaa toimia opettajina ilman sen tarkempaa analysointia. En muista koskaan ajatelleeni heitä miehinä, vaan opettajina. Aikaisemmin on tutkittu (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000, Lahelma 2001), että oppilaille opettajan sukupuolella ei ole merkitystä, vaan opettaja nähdään ammattinsa edustajana.

Opettajuuteen liittyy moninaisia tehtäviä, kuten opetuksen suorittaminen, oppimaan ja kasvamaan saattaminen, tiedon siirtäminen, oppimisen kontrolloiminen sekä kasvu- ja oppimisprosessin

ohjaaminen. Opettajuus rakentuu moniulotteisesti eettisyyttä korostaen. Opettajuus on hyvin kontekstisidonnaista ja rakentuu yksilöiden ja yhteiskunnan toiminnasta. Opettajan elämäkokemus rakentuu koulutuksesta, työkokemuksesta, asenteista ja persoonasta. Luukkainen (2002) kuvaa opettajan työn tulevaisuutta yhteiskunnan muutoksiin vastaamisena. Opettajan työn hän määrittelee kokonaisvaltaiseksi, jossa jokainen opettaja toimii omana persoonana yhteiskunnan määrittelemien reunaehtojen mukaan. (Luukkainen 2002, 51.)

Koulussa opetuksen ja kasvatuksen vetovastuu on opettajilla. Alakoulun tehtävänä on toimia sivistyksemme kehtona, jossa kaikki oppivat kansalaisen tarvitsemat perustaidot. Opettamista ja koulua organisaationa kehitetään jatkuvasti. Jatkovaa muutosta ja opettajan kokemuksia on tutkinut muun muassa Syrjäläinen (2002). Alakoulu ei ole yhteiskunnasta irrallinen opetusinstituutio, jossa opettaja opettaa kuten aina ennenkin. Meissä suomalaisissa on peruskoulun käyneinä lähes sataprosenttinen asiantuntijuus tai ainakin runsaasti empiiristä havainnointia tuosta kasvamisen ympäristöstä, jolla voimme haastaa opettajan ammattitaidon alakoulussa. Jokainen meistä osaa muistella ja kuvailla koulun ja sen ilmapiirin. Jokainen meistä osaa samaistua vielä vuosienkin jälkeen niihin tunnelmiin, jotka koulussa aikoinaan koimme. Näiden muistikuvien ja työkokemusten kautta kertyneiden oivallusten kautta perustelemme mielipiteemme ja rakennamme omalta osaltamme opettajuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty opetuksen arvopohja. Niitä ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tavoitteena on edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen avulla on tarkoitus lisätä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Samaisessa Opetushallituksen (2004) opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtäväksi on määritelty muun muassa yhteisöllisyyden ja tasa-arvon lisääminen.

Tutkimukseni nimi *Miehen mallit* muodostui alkuvaiheessa tutkimusaineistoni pohjalta. Raportin kirjoittamisen aikana ajatus *Miehen mallit* -nimestä vaivasi ja pohdin, olisiko kukaan kirjoittanut samannimistä kirjaa, koska se niin usein yhdistetään erityisesti miehiin naisvaltaisella alalla kuten koulutus- ja hoiva-aloilla. Seppo Helminen ja Merja Hurri olivat vuonna 1985 julkaisseet *Miehen mallit* -nimisen kirjan, jossa kahdeksan kirjoittajaa oli kirjoittanut miehestä (Helminen & Hurri 1985). Kirjan kirjoitukset kuvaavat hyvin monipuolisesti 80-luvun mieskeskustelua. Myös omassa tutkimuksessani lähtökohtanani on tarkastella miesopettajuutta laaja-alaisesti. Tutkimuksessani näkökulma rakentuu miesopettajilta saamistani elämäkerrallisista kirjoitelmista. Nämä kirjoitelmat toimivat tienviitoina, joiden kautta lähdän tarkastelemaan muuta dokumenttiaineistoani. Tutkimusaineistoa peilaan aiempiin opettaja- ja opettajuustutkimuksiin, joiden kautta etsin tutkimuskysymyksiini vastauksia.

Tutkimusraporttini rakenne muodostuu aiempien tutkimustulosten, omien tulosteni, teorian ja pohdintani vuoropuhelusta (Eskola 2007, 165). Tällä raportointitavalla pyrin pitämään empirian ja teorian yhdessä niin, ettei toinen hakisi toistaan koko raportin ajan pääsemättä koskaan yhdessä perille. Tutkimusraporttini olen jäsentänyt siten, että johdannon jälkeen tarkastelen käsitteitä *ammattillinen identiteetti* ja *käytäntöyhteisö (communities of practise)*. Nämä käsitteet toimivat tutkimukseni sateenvarjokäsitteinä. Niiden tavoitteena on nostaa esiin miesopettajuutta rakentavat sisäiset ja ulkoiset elementit. Miesopettajuutta tarkastelen kolmannessa luvussa historian ja aikaisempien tutkimusten valossa. Menetelmälliset ratkaisut ja aineistoni esittelen tutkimukseni neljännessä luvussa. Viidennessä luvussa kokoan aineiston rakentamaa miesopettajuutta yksilön näkökulmasta. Kuudennessa luvussa katse kiinnittyy miehisyyteen naisenemmistöisessä koulussa. Seitsemännessä luvussa tarkastelen miesopettajuuden rakentumista yhteiskunnan kautta. Kahdeksannessa luvussa on tutkimuksen tulosten tarkastelua. Lopuksi luvussa yhdeksän arvioin tutkimusta.

2 RAKENTAVAT ELEMENTIT

Miesopettajien henkilökohtaiset käsitykset ja kuvaukset eivät pelkästään riitä määrittämään asioita, jotka liittyvät miehiin opettajina. Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimukseen liittyviä taustoja. Tutkimuksen kannalta on oleellista hahmottaa se maaperä, jolle olen astumassa. Kartoitan

miesopettajuudesta jo tiedettyjä asioita, jotka omalta osaltaan rakentavat kuvaa miesopettajasta. Aloitan miesopettajuuden tarkastelun historiasta ja etenen keskustelujen ja tilastojen kautta miesopettajan elämismaailman hahmottamiseen.

2.1 Mies ja miehisuus

Tutkimuskohteena ollessaan miesopettajat antaisivat mahdollisuuden tarkastella heitä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden kautta. Maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat osa ihmisyyttä. Miehen tyypillistä sosiaalista ihanneroolia voidaan nimittää maskuliinisuudeksi tai miehekkyydeksi. Maskuliinisuus on hieman miehekkyyttä laajempi käsite. Nämä molemmat käsitteet sisältävät ajatuksen voittajasta. (Kontula 1995, 172.) Maskuliinisuudessa on kyse arvoista, odotuksista ja tulkinnoista, jotka miehet ovat yhdistäneet miehenä olemisen ideaan (McCloughry 1993, 31).

Miehen sukupuolta voidaan tarkastella niin biologisen (sex) kuin sosiaalisen (gender) sukupuolen kautta. Sukupuoli ei ole vain biologisessa ruumiissa, vaan puheessa, ajatuksissa, iholla, vaatteissa, eleissä, ilmeissä ja tyyliissä. (Jokinen 2000, 204.) Miesopettaja koulussa välittää omasta persoonastaan viestiä siitä, mikä on miehistä tai miehekkyyttä. Samaan aikaan hänestä näkyvä mies ja miehisuus arvioidaan ulkoapäin arvioitsijan omien kokemusten ja näkemyksen valossa. Mies ja mieheys voidaan tarkastella sekä identiteettinä että roolina.

Jokinen on kuvannut maskuliinisuuden normittavan ja vartioivan miestä. Kulttuureissa riittävä maskuliinisuus ei määrity vain sillä, mikä on miesmäistä tai miehistä, vaan se rajaa myös sen mitä mies voi tehdä, tuntea ja puhua. Näiden raamien kautta rajautuu miehen mentaalinen, psyykinen, sosiaalinen ja fyysinen tila, jossa hän voi toimia ollakseen mies. Mieheksi ei tulla syntymän, vaan ansioiden kautta (Jokinen 2003, 10.) Maskuliinisuuden ylemmyyttä tavoittelevat muodot kuvataan luonnollisina ja näkymättöminä. Maskuliinisuus on kulttuurissamme usein sukupuoletonta. Maskuliinisuutta ei nimetä, vaan se on usein itsestään selvää ja ongelmattonta. Miehet voivat esiintyä kuin eivät käyttäisi sukupuoleen perustuvaa valtaa, mutta koulussa heidän toivotaan olevan juuri sukupuolensa edustajia, miehiä ja hyödyntävän omaa miehisyyttään. Naisetkin ovat sisäistäneet

tämän ja hyväksyvät miesten vallankäytön esimerkiksi siitä syystä, että uskovat naisten toimivan tunteen ja miesten järjen pohjalta. Miehiä ei päivittäin määritellä miehinä, mutta arjen puheissa tätä keskustelua kuitenkin käydään.

Tutkimukseni kohde, miesopettaja, vaatii tarkennuksen siitä, mistä näkökulmasta lähestyn tutkimuskohdettani. Tavoitteeni on tarkastella miesopettajia ja sitä, kuinka miesopettajuutta rakennetaan heissä ja heidän ympärillään. Mies, sukupuolensa edustajana, nähdään hyvin moninaisena. Mies nähdään ihmisen mallina. (Jokinen 2002, 244). Muuttuvassa yhteiskunnassa eri aikoina erilaiset miehet ja miehen mallit määritellään hyväksytyiksi ja arvostetuiksi. Kulttuurinen ihannekuva miehestä on nimetty hegemoniseksi maskuliinisuudeksi. Se ei edusta välttämättä miesenemmistön todellisia ominaisuuksia, vaan perustuu yhteiskunnan sisällä vallitseviin miehisiin osakulttuureihin ja näiden eri hierarkkisiin suhteisiin suhteessa toisiinsa. Mies arvottaa ja tulkitsee monissa arjen tilanteissa sen mikä on miehekästä. Ympäristön tarjotessa mieheyden toimintamahdollisuuksia ja -malleja mies tekee itse päätöksen siitä, mikä eri tilanteissa on miehekkäintä. Miesopettaja ei ole miehenmallivaatimusten kanssa ainut, joka voi vaikuttaa miehisyyden rakentumiseen. Koulun lisäksi myös kirkko, armeija, yliopisto, urheilu ja media eri muodoissaan ovat osaltaan mieheyden tuottamisen ympäristöjä. Ne tarjoavat käyttäytymis- ja ongelmanratkomismalleja ohjailemaan yksilön toimintaa. Miehisyyksäytymisen laajentamiseksi on tärkeää nostaa esiin miehet ja tutkia, miten miehet itse ovat kokeneet asioita ja tilanteita. (Kempe 2000, 6-8.)

2.2 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti tarkoittaa elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se määrittelee yksilölle sen millaiseksi hän ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Ammatillinen identiteetti muodostaa kuvaa myös siitä, millaiseksi yksilö työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat käsitykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä ja mihin hän haluaa sitoutua työssään ja ammatissaan. Ammatillinen orientaatio ja työhön sitoutuminen liittyvät vahvasti yksilön ammatilliseen identiteettiin. (Almiala 2008, 33–35.) Siihen liittyvät myös työtä koskevat arvot ja eettiset

ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Ammatillisen identiteetin tarkastelun merkitys korostuu työelämän käytäntöjen muuttuvassa kontekstissa. Tuolloin työntekijän käsitys työstä ja ammatista on tärkeämpää. Pystyäkseen vastaamaan palkkatyön yrittäjämäisempiin haasteisiin tulee yksilön olla tietoinen ammatti-identiteetistään ja osaamisestaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27.)

Valmistumisen jälkeen miesopettajalla on mahdollisuus oman ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tutkimukseen osallistuneet miehet ovat työskennelleet pitkään samassa koulussa. Ammatillista identiteettiä rakennetaan jatkuvassa muutoksessa, jossa yksilö elää. Kasvaminen ja kehittyminen voi tapahtua työvuosien karttuessa tai yksilön kohdatessa työelämän muutostilanteita. Ammatillinen identiteetti on opettajan minäkäsitys siitä miten hän toteuttaa tehtäväänsä, miten hän onnistuu tehtävien tuomissa haasteissa ja millaiset ammatilliset tavoitteet hänellä on. Ammatillisen identiteetin kehittyminen rakentuu sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kanssa. Opettajan saamat palautteet, kokemukset ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa muodostavat persoonallisen minäkäsityksen päälle ammatillisen minäkäsityksen. Opettajan toiminnan moninaiset kontekstit vaikuttavat ammatillisen identiteetin rakentumiseen. (Almiala 2008, 35–36.) Identiteetin luomisessa on keskeistä vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa, sen antama palaute ja hyväksyntä. Siinä on kysymys riippuvuudesta ja vapaudesta – kuinka ihminen itse ja kanssaihmiset muotoilevat yksilön identiteettiä. (Hokkanen 2002, 64.)

Heikkisen (1999, 275–276) mukaan hyväksi opettajaksi kasvaminen ei rakennu vain yksilössä itsessä, vaan se rakentuu opettajan toiminnassa omassa yhteisössään. Opettajan identiteetti rakentuu suhteessa itseen ja maailmaan. Identiteetti ei ole muuttumaton, vaan se muotoutuu jokaisten kokemusten ja elämäntilanteiden kautta. Se mitä opettaja pitää itselleen tärkeänä, rakentaa hänen opettajuuttaan koko uran ajan. Yleisesti ihmisten työtehtävät muuttuvat usein ja nopeaan tahtiin.

2.3 Käytäntöyhteisöt ammatissa

Etienne Wenger (1998) puhuu käytäntöyhteisöjä koskevassa teoriassaan, että oppiminen rakentuu merkitystenluomisen, yhteisöön kuulumisen, käytännön toiminnan ja identiteetin kautta. Hän (1998,

188) kuvaa yksilön ja yhteisön muotoutumisen niiden vastavuoroisena prosessina, jossa identiteetti on toimijana yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä. Jokaisessa yhteisössä määritellään kunkin yhteisön ihmisenä olemisen tapa. Wenger tarkastelee identiteetin muotoutumista käytäntöyhteisöissä, joilla hän tarkoittaa kollektiivista oppimista yhteisesti jaetussa toiminnassa käytännön synnyttämän yhteisöön kuulumisen ja neuvottelemisen kautta. Identiteetti muotoutuu kuulumisesta ja kyvystä muokata merkityksiä, joita annamme yhteisöllemme.

Jean Lave ja Etienne Wenger (1991, 53) toteavat, että identiteetit ovat pitkän ajan kuluessa kehittyneitä ja kehittyviä, muuttuvia suhteita ihmisten, heidän asemiansa ja osallistumisensa välillä. Tästä syystä identiteetti, tietäminen ja yhteisön jäsenyys sisältävät toisensa. Oppiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus rakentavat yksilön identiteettiä. Työssäoppiessa käynnistyy yksilössä, joskus sattumaltakin, uusia taitoja tarkastella asioita, luoda uusia merkityksiä ja muodostaa uusia tavoitteita ja merkityksiä. Identiteetti on käytäntöyhteisöjen ja niiden välisten prosessien lisäksi tärkeä osa sosiaalisen oppimisjärjestelmän toimintaa. Wengerin (2000, 238) mukaan tietäminen ja oppiminen liittyvät vahvasti yhteisöön ja sosiaaliseen oppimisjärjestelmään kuulumiseen ja toimijan identiteetti nousee avainasemaan tutkittaessa, miten yhteisön jäsen tietää ja oppii.

Käytännön elämässä, ihmisten vuorovaikutuksellisessa kohtaamisessa, identiteetti tulee näkyviin roolina, jonka joku toimija ottaa tai joka hänelle annetaan. Identiteettiä esitetään roolin kautta. Erilaisissa tilanteissa identiteetin eripuolet ovat näkyvissä, ja kulloinkin käytössä olevat identiteetin osat muodostavat toimijan roolin. Identiteetit yhdistävät osaamisen ja kokemuksen tietämisen tavaksi; mikä on tärkeää ja mikä ei, kehen luottaa ja keneen samaistua. Myös aktiiviset rajaprosessit eli ne prosessit, joissa oppiminen mahdollistuu, ovat kiinni kyvystä toisaalta sitouttaa omaa identiteettiä yhteisöön ja toisaalta pitää sitä piilossa. Lisäksi Wenger (2000, 239) esittää, että identiteeteissä yhteisöt ja rajat niiden välillä tulevat todellisiksi, koska identiteetin kautta rakennetaan siltoja eri yhteisöjen välille. Identiteetti on eletty kokemus kuulumisesta tai kuulumattomuudesta johonkin yhteisöön, ja jokainen kuuluu useampaan yhteisöön yhtä aikaa. Sosiaalisen oppimisen edellytyksiä luovat rajaprosessit ovat kiinni siitä, kuinka toimijat pystyvät sitouttamaan identiteettiään yhteisöön. Identiteettiä ja minuutta koskevat prosessit ovat tärkeä osa ammatillista kasvua ja oppimista. Identiteetti rakentuu oppimisen kautta, kun osaaminen ja sosiaalinen jäsenyys seuraavat toisiaan.

Jaettu yritys, vastavuoroinen toiminta ja jaettu välineistö ovat kolme osatekijää, jotka yhdistävät käytäntöyhteisössä toimivia ihmisiä keskenään. Nämä osatekijät puolestaan edellyttävät osallistujilta tiettyä kompetenssia eli taitoa ja tietoa omasta toiminnastaan. Jaetulla yrityksellä (engagement) viitataan ryhmän yhteisen projektin tai tavoitteen suorittamiseen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja josta he vastavuoroisesti ottavat vastuuta. Tähän liittyvä kompetenssi on tunne yhteisestä hankkeesta (sense of joint enterprise), mikä määrittää oppimisen aktiivisuustason. Ryhmän on nähtävä kehityspisteet rakenteessaan ja oltava avoin uusille mahdollisuuksille. (Wenger 2000, 229–230.)

Vastavuoroinen toiminta (alignment) puolestaan viittaa asioiden tekemiseen yhdessä yhteisön muiden jäsenten kanssa. Se pitää sisällään vastuullisuuden yhteisestä toiminnasta ja idean siitä, että jokainen kantaa kortensa kekoon yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteiset käytännöt sitovat yhteisön jäseniä tiukasti toisiinsa, ja usein vastavuoroinen toiminta lisää ryhmän kiinteyttä edistämällä ryhmän jäsenten välistä saumatonta yhteistyötä. (Hakkarainen 2000, 88; Hakkarainen ym. 2005, 125–126.) Kompetenssi edellyttää suullista sidonnaisuutta (mutual engagement) eli suullisen vuorovaikutuksen laatu jäsenten kesken määrittää sosiaalisen pääoman syvyyden. Jäsenten tulee tuntea toisensa tarpeeksi hyvin tietääkseen kenen puoleen kääntyä missäkin asiassa. Olennaista on niin henkilökohtainen kuin tietotaidollinenkin luottamus toiseen ryhmän jäseneseen. (Wenger 2000, 229–230.)

Jaettu välineistö ja tieto (imagination) tarkoittavat niitä jaettuja toiminnan välineitä, joita käytäntöyhteisö toiminnassaan tuottaa. Nämä tuotokset ilmenevät esimerkiksi erilaisina työvälineinä, käsitteinä, kielenä, rutiineina, tunteina, artefakteina ja tarinoina. (Hakkarainen 2000, 88; Hakkarainen ym. 2005, 126; Wenger 2000, 229–230.) Esimerkki tällaisesta jaetusta välineistöstä on vaikkapa onnistuneet opetustarinat, jotka voi jakaa kollegoiden kanssa. Prosessia, jossa jaettua välineistöä syntyy, Wenger kutsuu esineellistymiseksi. Tällä termillä Wenger viittaa siihen prosessiin, jonka välityksellä käytäntöyhteisön kokemukset ja toimintakäytännöt muutetaan ulkoiseen ja usein kommunikoitavaan muotoon. Jokainen käytäntöyhteisö tuottaa tällaisia artefakteja, ja usein nämä edustavat laajempaa kulttuuritietoa, jota syntyy kun eri ihmiset toimivat yhdessä omaa historiaansa ja elämänkokemustaan apuna käyttäen. Niinpä jaettu välineistö on usein osoitus yhteisöjen sisällä vallitsevasta moninaisesta, jaetusta asiantuntijuudesta. (Wenger 1998, 6-13.)

Opettajuus rakentuu kontekstissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Tällaisessa lähestymistavassa korostuu se, että opettajuus on sosiaalinen prosessi. Opettajaksi kasvaminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta ja jatkuu opettajan työuran loppuun asti. Esimerkiksi opettajaksi opiskelevien oppimiseen vaikuttavat eri yhteydet, joiden kautta heidän maailmansa muodostuu. Opettajat matkustelevat, opiskelevat, työskentelevät ja harrastavat. Keskustelut ystävien ja toisten opettajien kanssa avartavat omaa ajattelumaailmaa. Näissä kaikissa yhteyksissä rakentuu opettajien ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen tarinoiden kautta. (Heikkinen 2001, 32.)

3 MIESOPETTAJUUS

3.1 Miesopettajuuden historiallinen tausta

Miesopettajia tutkiakseni halusin aluksi selvittää, millainen miesten alkutaival opettajuuteen on ollut Suomessa. Opettajakoulutus käynnistyi Jyväskylän opettajaseminaarissa vuonna 1863. Tänä päivänä opettajakoulutukseen hakeutuvat ovat suurimmaksi osaksi naisia, mutta niin ei ollut aina. Jyväskylän seminaarin ensimmäisten opiskelijoiden joukossa oli 33 miestä ja 16 naista. Naiset tulivat yhtä lukuun ottamatta säätyläisperheistä ja olivat yleensä tyttökoulun käyneitä. Miehet edustivat toisenlaisia kansankerroksia, useimmat hakeutuivat koulutukseen ”suoraan auran kurjesta tai vaatimattomasta käsityöammattista ilman alkuopetusta”. Miehillä ja naisilla olivat kansakoulun opettajaseminaarit erikseen. Oppikoulun opettajat valittiin pääsykokeiden perusteella. Opettajaseminaaria perustettaessa Uno Cygnaeus toivoi mies- ja naisopiskelijoita erilaisista kodeista. Miesopiskelijoiksi hän toivoi sotapalveluksen suorittaneita, aliupseeriksi koulutettuja nuorukaisia. Kansakoulun opettajan tuli tuntea maamiehen ja äidin olosuhteita ja tarpeita. (Haataja, Lahelma & Saarnivaara M. 1990, 152.)

Sivistynyt maanmies -määritelmän selkeyttämiseksi lainaan suoraan Cygnaeuksen (1910) Kirjoituksesta miesopettajuutta määrittelevää kohtaa. Teksti kuvailee tarkkaan millaista miestä

opettajaksi odotetaan. Miehen opettajuuteen sisältyvä miehen mallin määrittely tarkentuu tässä lainauksessa.

”Komitean perusteluissa sanotaan, että »kansakouluopettajain tulee kyllä opissa, tiedoissa ja todellisessa sivistyksessä kohota kansan yleistä sivistyskantaa korkeammalle, mutta sitä vastoin elintavoissa ja niistä johtuvissa tarpeissa olla sitä niin lähellä kuin mahdollista, sillä ainoastaan kansanmiehenä voi hän myöskin oikein toimia kansan asian hyväksi.» Jos komitea on sitä mieltä, että ainoastaan se voi olla kansanmies ja oikein toimia kansan asian hyväksi, jolla on samallaiset elintavat kuin kansalla, niin on tämä kova tuomio kaikille säätyläisille, joiden keskuudessa ei siis voisi löytyä ketään kansanmiestä, ketään joka oikein toimisi kansan asian hyväksi. Onneksi on komitean tuomio väärä. Kukin joka täydestä sydäimestään harrastaa kansan hyvää, joka epäitsekkäällä, uhrautuvalla rakkaudella toimii kansan jalostamiseksi ja vapauttamiseksi kaikesta häpeällisestä sorrosta, hän on kansanmies, pukeutukoon hän tahi syököön hän minkä säännön mukaan tahansa.

Olisi tosin toivottavaa, että kaikki, jotka kuuluvat n.k. sivistyneeseen säätyyn, myöskin kansakouluopettajat, eläisivät niin yksinkertaisesti ja luonnonmukaisesti kuin mahdollista, olematta silti kansan kaltaisia kaikissa tavoissa, mutta asianlaitahan on tässä maailmassa, kuten komitean jäsenten itsekkin olisi pitänyt huomata, valitettavasti niin, että korkeampi sivistys tuottaa hienostumista elintapoihin ja tarpeisiin, ja sen tähden näyttää minusta aivan turhalta tahtoa pysyttää kansakoulunopettajaa elintapoihin nähden kansan kannalla, asettamalla hänet nälkäpalkalle, sitten kun hän kerran on saanut korkeamman sivistyksen. Jos seminaarin onnistuu luoda vastaisista kansakoulunopettajista työkykyisiä, kasvatusopillisesti sivistyneitä maanmiehiä, niin ei saata olla vahingoksi, että he ottavat jonkun verran »herran» hienostuneita tapoja, kun vain eivät samalla vältä kunniallista ja kannattavaa käsityötä.” (Cygnaeus 1910, 376.)

Cygnaeuksen kehitelemä koulutusmalli nosti suomalaisen kansakoulunopettajan koulutustasoltaan maailman kärkeen. Heistä oli tarkoitus kouluttaa mallikansalaisia ja oman aikansa kulttuurisihteereitä. Korkea tavoitetaso teki koulutuksesta raskaan. Neljään vuoteen sisältyi 72 viikkotuntia opetusta 15:ssa oppiaineessa. Käytännön harjoittelu oli koulutuksessa keskeisintä. Cygnaeus pyrki myös kehittämään yhteenkuuluvuuden ja kutsumuksellisuuden tietoutta opiskelijoissaan. (Raivola 1989, 105).

Opettajiin kohdistuva mallikansalaisuuden vaatimuksen takaamiseksi huomio tuli kiinnittää niin opettajan valintaan, koulutukseen kuin asemaan. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että opettaja pystyi olemaan vapaa oman edun tavoittelusta. Opettajan piti säilyttää koulu valoisana ja puhtaana

oppimisen tilana, olla tyytyväinen olemassa oleviin oloihin ja toimia kansankasvattajana. (Siltala 1999, 232–234.) Opetussuunnitelmissa on Simolan (1995) mukaan vuodesta 1952–1985 näkynyt yhteiskunnan vaikutus koulun päämäärien ja tavoitteiden asettajana. Yhteiskunta nähdään tahtovana ja toimivana subjektina. Yhteiskunta muun muassa tahtoo, toivoo, asettaa vaatimuksia, osallistuu kustannuksiin, antaa vastuunalaisia tehtäviä ja vaatii. Opetussuunnitelmien kautta luodaan kuva siitä, että koulun päämäärät ja tavoitteet tulevat ylempää ja arvostelujen ulkopuolella olevalta taholta. (Simola 1995, 75.)

Opettajana olemiseen on aina kohdistettu odotuksia. Aikoinaan heitä nimitettiin ”kansankynttilöiksi”, johon kuului nuhteettoman elämän viettäminen myös työajan ulkopuolella. ”Mallikansalaisen” rooli seurasi opettajaa kaikkialle ja hänet määriteltiin eri tilanteissa aina roolin kautta. Käsitys nais- ja miesopettajan erilaisista tehtävistä näkyi myös seminaarin opetussuunnitelmassa. Miehistä oli tarkoitus tulla ensisijaisesti poikia opettavia ja he saivat enemmän opetusta matematiikassa ja musiikissa. (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 152.) Opettajakeskusteluissa on yhä havaittavissa, että nämä sukupuolen määrittelemät roolit ovat säilyneet. Miesopettajalta odotetaan erilaista toimintaa kuin naisopettajalta. Mallikansalaisuus raamitettiin opetussuunnitelman kautta. Simolan (1995, 246) mukaan vaatimus mallikansalaisuudesta esiintyi opetussuunnitelmassa hyvin vaihtelevasti. Mallikansalaisuuden vaatimusta ei määritelty 60–80 -luvulla kuuluvaksi opettajuuteen vaan opettajan virkamieheyteen. 80-luvun lopulla nostettiin mallikansalaisuus kuuluvaksi opettajan työn luonteeseen, ei ainoastaan ulkopuolelta asetettuihin tavoitteisiin. Aikaisempien tutkimusten kautta miesopettajista muodostunutta kuvaa tarkastelen seuraavaksi.

3.2 Miesopettajuuteen liittyvä tutkimus

Miesopettajuutta tutkittaessa on tartuttava miehiä ja opettajia yleisesti tutkivaan aineistoon. Suomessa miestutkimusta on tehty muun muassa historian-, sosiologian- ja työelämäntutkimuksen aloilla. Eksplisiittisesti sukupuolinäkökulmasta on käsitelty muun muassa miesten ja maskuliinisuuksien suhdetta toisiinsa sekä miesten hierarkioita ja keskinäisiä suhteita, isyyden muutosta ja isyyssvapaiden käyttöä, miehen ruumiillisuutta elokuvissa, miesten puhetta puolisoon kohdistuneesta väkivallasta, maskuliinisuuksien kulttuurisia esityksiä, miehiä asevelvollisuusarmeijassa ja sodassa sekä miehiin

kohdistuvaa syrjintää ja miehiin liittyviä tasa-arvokysymyksiä. Miesopettajan historiallinen katsaus osoittaa jo, että miesopettajuuteen liittyy paljon odotuksia ja siksi onkin hämmentävää, että varsinaisesti miesopettajista on tehty hyvin vähän tutkimuksia (ks. Kujala 2008).

Miesopettajista tehty kirjallisuus käsittää suurimmalta osalta elämänkertoja ja muistelmia. Jukka Kujala (2008) on väitöskirjassaan tutkinut miesopettajia edellä mainittujen aineistojen kautta *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan* -väitöskirjassaan. Miesopettajasta puhuttaessa joillakin saattaa miesopettajasta nousta ensimmäisenä mielikuva Edwin Laineesta lukkarina elokuvassa *Seitsemän Veljestä*, jossa veljekset opettelevat aakkosia lukkarin koulussa. Suomi-Filmi julkaisi tuon Ilmari Wilhon ohjaaman elokuvan vuodelta 1939. Kujalan tutkimuksen ulkopuolelta tarkasteltuna myös ulkomaisista elokuvista voisi mainita ainakin tanskalaisen elokuvan *Drømmen* (2006), joka palkittiin samaisena vuonna Berliinissä Kristallikarhulla tai vaikkapa ranskalaisen dokumenttielokuvan *Etre et avoir* (2002), jonka Ranskan elokuvakriitikkojen liitto palkitsi vuoden parhaana elokuvana vuonna 2002. Nämä elokuvat ruokkivat uteliaisuutta tarkastella miesopettajuutta myös tutkimuksellisesta näkökulmasta. Miesopettajat ovat olleet myös monien elokuvien ja tv-sarjojen hahmoja, joista esimerkkeinä voisi mainita vaikkapa Johanna Vuoksenmaan (2006) ohjaaman elokuvan *Onni von Sopanen*, joka esitettiin myöhemmin tv-sarjana tai Joonan Tenan (2009) ohjaaman tv-sarjan *Parasta aikaa*.

Opettaja tutkimuskohteena on ollut olemassa koko ammattikunnan olemassa olon ajan. Opettajia tutkitaan suurimmalta osalta ammattikuntana ja yksilöinä (ks. esim. Almiala 2008, Sääntti 2007, Martikainen 2005, Huusko 1999, Simola 1995) ja miesopettajat ovat näissä tutkimuksissa osa laajempaa tutkimusaineistoa. Tutkimukset valikoituivat aineistoni peileiksi, koska ne käsittelivät sisällöllisesti teemoja, joita tutkimusaineistoni sisältää.

Almialan (2008) väitöskirja käsittelee opettajien työuran muutosprosesseja ja siihen liittyvää ammatillisen identiteetin rakentumista. Oman elämänkulun (*life course*) tarkastelu opettajan työssä on luontevaa. Tutkittavat olivat työuran muutoksen mukaan jakautuneet kolmeen eri ryhmään: uranvaihtajat, aikuiskouluttajat sekä hallintoon siirtyneet. Tutkimushenkilöistä miehiä on viisi, joista entisiä luokanopettajia neljä. Almialan tutkimus käy luontevaa vuoropuhelua tutkimusaineistoni opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisestä, uran muutosvaiheista ja niihin liittyvistä ratkaisuista. Almialan (2008, 206) kuvasi tuloksissaan nuoren opettajan ammatinvalinnan hapuilevuutta ja ammatillisen identiteetin muutosta, jotka nousevat omassa tutkimuksessani myös esiin. Hän (2008,

208–209) kertoi miestutkittaviensa nähneen tärkeänä perheen ja työn yhteensovittamisen. Työuran muutosprosessit vahvistivat ammatillisen identiteetin rakentumista niin yksilöllisellä kuin sosiaalisella tasolla.

Säntin (2007) tutkimus opettajuuden rakentumisesta ja muuttumisesta sotienjälkeisessä Suomessa omaelämäkertojen valossa on runsas kuvaus opettajuuden rakentumisesta. Tutkimus on tehty sukupuolineutraalisti, mikä on hyvin yleistä opettajatutkimuksissa. Hänen tutkimusaineistostaan esille nostamat opettajatarinat edustavat kahta miestä ja kahta naista. Tutkimusaiheeni vuoksi tutustuin Säntin miesopettajakuvauksiin. Sänttiä oli haastateltu myös tutkimusaineistooni kuuluvassa Opettaja-lehden artikkelissa. Säntin tutkimus avaa opettajien elämismaailmaa, sitä todellisuutta, jossa opettajat toimivat ja toteuttavat omaa ammatillisuuttaan.

Martikainen (2005) on väitöskirjassaan nostanut tarkastelun kohteeksi opettajan eettisenä ajattelijana ja toimijana. Hänen haastatteluaineistossa miehiä on edustettuna kolme. Kyselyaineiston 449 perusasteen opettajasta miehiä on 1/3 vastaajista. Haastatteluaineisto on yleisesti esitetty sukupuolineutraalisti, mutta kyselyaineistoista hän on nostanut esiin naisten ja miesten välisiä eroja. Martikaisen (2005, 241) tutkimuksen mukaan miesopettajat pohtivat naiskollegoitaan vähemmän arviointiperusteita ja vähemmistöoppilaiden asemaa. Miesopettajien eettiset periaatteet olivat monella tavalla heikommat kuin naisopettajilla muun muassa ristiriidoissa keskustelemisessä, neuvottelussa, käytökseen puuttumisessa, toivon herättämisessä, välittämisessä, oppilaan sijaan asettumisessa ja tunteiden ilmaisussa. Hän viittasi Selfin ym. (1994) tutkimukseen, jossa samansuuntaista eroa oli havaittu lääkäreistä tehdyssä tutkimuksessa. Miesten on oletettu vähemmän yhdistävän ajattelussaan oikeudenmukaisuutta ja huolenpitoon suuntautumista. Hän pitää sukupuolieroja ymmärrettävänä, mutta näki kuitenkin mahdollisuuksia eettisten näkökulmien nostamiseen ja vahvistamiseen miesten työssä ja maailmassa. Martikaisen (2005, 245) tutkimustuloksen mukaan miesopettajat näyttivät olevan vähemmän yhteistyösuuntautuneita kuin naisopettajat. Yhteistyömahdollisuudet olivat kuitenkin miesopettajille tervetulleita, jos sellaiseen on mahdollisuus. Hän (2005, 255) toteaa, että alakoulun opettajien eettinen orientaatio oli vahvempaa kuin yläkoulun opettajilla. Sukupuolierojen mittauksessa löytyi tulos, jonka mukaan miesten eettinen taso on heikompi ristiriidoissa, keskustelemisessä, neuvottelemisessä, käytökseen puuttumisessa, toivon herättämisessä, oppilaiden osallistumisessa päätöksiin, koulun sääntöihin sitoutumisessa, oppilaan sijaan asettumisessa ja tunteiden ilmaisussa. Martikainen arvioi syyksi naisten eettisen orientoitumisen painottuvan huolenpitoon.

Laineen (2004) väitöskirja tuo esiin ammatti-identiteetin, joka rakentaa niin yksilöä kuin ammatillista toimijuutta. Yhtenä identiteettitarkastelun ulottuvuutena on sukupuoli-identiteetti, joka muuttuu yhteiskunnan ja yksilön tulkintojen kautta. Hän näkee sukupuolen liittyvän opettajuuteen ja siitä käytyyn keskusteluun. Miesopettajakeskustelu miehen malliuden ympärillä ja nuorempien oppilaiden kohtaamiseen on liitetty opettajan vanhemmuus. Hän ehdottaa tutkimuksessa opettajan vanhemmuudelle termejä sosiaalinen tai yhteiskunnallinen vanhemmuus. (Laine 2004, 48.)

Huusko (1999) on tarkastellut väitöskirjassaan opettajayhteisön organisatorisia ominaisuuksia ja siellä vallitsevaa koulukulttuuria. Luokanopettajia oli tutkimusaineistossa haastateltu kymmenen, mutta haastatteluun osallistuneet neljä miesopettajaa olivat yläluokkien opettajia. Hänen (1999, 306–311) tutkimuksensa on oman tutkimukseni kannalta merkityksellinen, koska hän oli tarkastellut koulun vuorovaikutus- ja toimintakulttuuria koulun kehittämissyrykimyksinä, joita opettajat toteuttavat. Muutostilanteissa nousee esiin yhteisöllinen itsesensuuri, joka estää aktiivisen kehittämisspuheen esittämisen. Käytännössä valinnan tekee yksittäinen opettaja, joka jättää käyttämättä mahdollisuutta vaikuttaa koulun päätöksentekoprosesseihin.

Naisena olemista ja feminiinisyyttä on tutkittu keskiajalta, mutta miehiä ja maskuliinisuutta tarkemmin vasta muutamana vuosikymmenenä. Miesopettajia tutkiessa miestutkimus ja isyystutkimus mahdollistavat miesopettajiin kohdistuvien odotusten tarkastelun (ks. Jokinen 1999, Mykkänen 2010, Huttunen 2001, 1994, 1990). Yleisesti ottaen sukupuolisensitiivinen tutkimus on vähäistä.

3.3 Miesopettajat tilastoissa

Opettajista tehdyt tilastolliset julkaisut puhuvat omaa kieltään miesopettajista. Miehiä ei nimetä tilastoissa, vaan niissä ilmaistaan aina naisten osuus luokanopettajista ja luokanopettajakoulutukseen hakeutuneista (ks. esim. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988:17, VAKAVA-tilastot, Opettajat Suomessa 2005 ja 2008). Miesopettajista puhutaan marginaalina, koska he ovat sukupuolisena

vähemmistönä. Miesopettajien ympärillä käytävän keskustelun teemat käsittelevät mieskiintiöitä, palkkaa ja persoonallisia ominaisuuksia. Usein miesopettajat nostetaan esiin myös negatiivissa koulukokemuksissa ja niistä uutisoidaan. Miesopettajien vähäisen määrän lisäksi yleistä keskustelua kiinnostaa heidän tapansa olla ja toimia miehinä. Yksittäiset lehtihaastattelut avaavat kuvaa miehistä opettajina, mihin julkinen keskustelu ei pyri tai etene. Julkinen keskustelu näyttäytyy hyvin yksisuuntaisena ja aito dialogisuus loistaa poissaolollaan.

Vuorikoski (2005, 51) on kuvannut, miten opettajuuskeskusteluissa unohdetaan opettaja ammattikunnan sukupuolittunut rakenne. Miesopettajat päätyvät naiskollegoitaan useammin vastaamaan koulun johtamisesta, kouluorganisaatioista ja kasvatustieteen tutkimuksesta. Myös miesten leimautuminen epämiehekkääksi hakeutumalla naisenemmistöiselle alalle oletetaan vaikuttavan miesten hakeutumisessa opettajan ammattiin. Kujalan (2008, 46) mukaan virallinen opettajapuhe eli kouludiskurssi on määritellyt opettajaa hänen olemuksensa, osaamisensa ja työtehtävien kautta. Näiden kautta on muodostettu yhteiskunnan määrittelemä malliopettajuus.

Miesopettajakeskustelu aktivoitui julkisuudessa kesällä 1996. Aikaisemmin oli keskustelua mieslastentarhanopettajista. Yleisessä keskustelussa kuten esimerkiksi yleisöosastopalstoilla käydään keskustelua miespulasta kouluissa. Miesopettajia kouluihin on kaivattu yleisöosastokirjoituksissa ja keskusteluissa julkisella tasolla monissa eri yhteyksissä. Kouluun kaivattiin erityisesti miehenmalleja, jotka puuttuvat kouluista naisenemmistön vuoksi. Usein tämä rinnastettiin myös miehen mallin tai isän puuttumiseen oppilaiden kodeista, ja koulu nähtiin kompensationsa tälle puutteelle. Miehen mallin tarvetta perusteltiin kotien ja perheiden ongelmilla. Ongelmiksi määrittyivät muun muassa avioerojen suuri määrä, rikkinäiset kodit, puuttuva vanhemmuus, isättömät ja rajattomat lapset sekä yksinhuoltajaäidit.

Miesten määrä kouluissa on vähentynyt koko ajan tasaisesti. Jo 1930-luvulta asti miesten osuus opettajista on vähentynyt. Miesten osuus vuosien 1984 ja 1985 välillä ala-asteen opettajista oli 58 % ja rehtoreista 94 %. (Tasa-arvokokeilutoimikunta 1988, 69–77.) Vuonna 2008 miesten osuus on luokanopettajissa 25,3 % ja rehtoreissa 59,5 % (Kumpulainen 2009, 32). Näiden prosenttien kautta tarkasteltuna miesopettajien ja -rehtorien määrällinen suhde on vuosien kuluessa vähentynyt samassa

suhteessa toisiinsa. Luokanopettajien sukupuolikiintiöintiin liittyviä kasvatuksellisia perusteita pohdittiin 1980-luvun loppupuolella myös valtakunnallisella tasolla (ks. esim. Tasa-arvokokeilutoimikunta mietintö 1988). Heinonen, Huttunen, Kari, Mikkola ja Silvennoinen (1997) käsittelivät aihetta myöhemmin *Miehiä kouluun?* julkaisussa. Koettiin, että miehet luokanopettajina antaisivat oppilaille positiivista mallia miehestä. Taustalla oli ajattelu, että oppilaat eivät saa tällaista mallia kotoa. Huoli kohdistui yksinhuoltajaäitien poikiin. Perheiden tilastollinen tarkastelu osoittaa, että lapsiperheitä, joissa vanhempana toimii äiti, on prosentuaalisesti vuodesta 1950 vuoteen 2008 ollut 12,4 %:sta 17 %:iin. Isä ja lapsi -perhetyyppiä oli tuolla aikavälillä prosentuaalisesti 1,7 %:sta 2,6 %:iin. Avioliitossa olevia vanhempia lapsiperheistä on samalla ajanjaksolla ollut 85,9 %:sta 61,7 %:iin. Avopari ja lapsi perhetyyppien muutos 1970 -luvulta vuoteen 2008 on prosentuaalisesti ollut 0,9 %:sta 18,3 %:iin välillä. Perheessä jossa vanhemmat ovat avio- tai avopareja oli vuonna 2006 yhteensä 80 %. Yhden vanhemman perhetyyppejä oli samaan aikaan 20 %. (Tilastokeskus 2010, 13.)

Vuonna 2006 tehty tilasto osoitti, että kasvatustieteellisen alan opiskelijoista miesopiskelijoita oli 18 %. Humanistisen alan opiskelijoita 24 %. (Tilastokeskus 2008, 28.) Tilastointitapa muuttui tilastokeskuksen julkaisussa *Naiset ja miehet Suomessa 2009*. Humanististen ja kasvatusalan miesopiskelijoiden osuus 22 % ilmoitettiin yhteisenä lukuna. Kasvatusalan opiskelijoita ei enää tilastoissa ilmoitettu erikseen (Tilastokeskus 2010, 28). Tilastollisen ilmaisutavan muutos kuvaa hyvin opiskelu- ja työelämän sukupuolten välisen segregaaation lisääntymistä. Miesopiskelijoiden vähentyessä naisenemmistöisiltä opiskelualoilta voidaan tilastollista ilmaisua muuttaa. Tilastojen tarkastelu on mielenkiintoista, koska kahden naisenemmistöisen opiskelualan miesopiskelijoiden prosentuaalisen määrän yhdistäminen tilastollisesti kertoo mielestäni siitä, että naisenemmistöisen alan miesopiskelijat eivät ole enää tilastollisesti niin merkitseviä, että niitä kannattaisi tilastoissa kahtena erillisenä lukuna ilmoittaa.

Opettajat Suomessa on Opetushallituksen julkaisu, jossa opettajia koskeva tilastotieto on tuotu kattavasti esiin. Opettajat Suomessa -julkaisuja on julkaistu vuosilta 2005 ja 2008. Näiden julkaisujen tarkempi tarkastelu miesopettajien näkökulmasta antaa informaatiota, joka avaa miesopettajien vähäistä joukkoa kokonaisena opettajaryhmänä. Vuoden 2005 julkaisun pohjalta miesopettajista muodostuu kuva, että he viihtyvät naiskollegoiden tavoin 80 % työssään, mutta heillä on naiskollegoitaan suurempi halukkuus hakeutua muille aloille. Alakoulussa miehiä luokanopettajina oli tuolloin 27,9 %. Vuonna 2008 samainen julkaisu mainitsee miesopettajien suuremman halukkuuden

vaihtaa toimialaa. Vuosien 1995 ja 2002 välillä valmistuneista ruotsinkielisistä mieskollegoista 64 % toimi luokanopettajina. Miesopettajia luokanopettajista oli vuoden 2008 tilaston mukaan 24,8 %. Miesopettajien määrä on tilastollisesti tarkasteltuna siis asettunut neljännekseen luokanopettajien kokonaismäärästä. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2005 perusopetuksen miesopettajien työsuhteen luonne oli toistaiseksi voimassa olevan palvelussuhteen osalta 75,4 %. Vuonna 2008 samainen luku oli 77,1 %. (Tilastokeskus 2002; 2008.) Miesopettajien kohdalla työllistyminen on hyvin todennäköistä ja heidän palvelussuhdesopimuksetkin solmitaan tilastojen mukaan suurimalta osalta toistaiseksi (ks. OPH 2005, 2008).

3.4 Elämismaailman merkitys opettajuudessa

Jokainen tutkittava yksilö on todellinen, tiedettävissä ja tutkittavissa ainoastaan yksittäisenä ihmisenä. Sama pätee yksittäisiin elämismaailman tapahtumiin ja muihin ilmiöihin. (Varto 2006, 127.) Elämismaailma on se maailma, joka kulttuurien tasolla avautuu yksilölle (Satulehto 1992, 31). Hännisen (1999, 51) mukaan länsimaisessa kerronnassa miehille on kirjoitettu sankariroolit. Hän näkee omaelämäkerrat, aikakauslehtien henkilöhaastattelut, elämäntaidon oppaat ja muun julkisuuden tarjoamiksi mallitarinoiksi, jotka opastavat suhtautumaan elämän käännteisiin. Varton (2006) mukaan elämismaailma tarkoittaa yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Yksilön kokemustodellisuus on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttavana ja muutettavana. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät muun muassa ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä. Nämä kaikki yleensä alkavat ihmisestä ja päättyvät ihmiseen. Elämismaailman merkityksien nähdään rakentuvan ihmisten kautta. Se on aina olemassa kokemuksellisella tasolla eri elämänalojen jäsentymisinä, jotka ennakoivat tietynlaista tapaa kysyä asioita, tematisoida ja ryhtyä tutkimaan maailmaa. (Varto 2006, 28–30.) Elämismaailman käytännöt määrittellään usein ennakkoon annettuina, jolloin yksilö kokoaa niistä itselleen sopivamman kokonaisuuden. Elämismaailman käytäntöjen todellistaminen vie yksilön huomion, jolloin ajan ja paikan määrittämät yksilölliset ja yhteisölliset kulttuuriset tavat ja pyrkimykset jäävät havainnoimatta. Kulttuuri määrittää menettelytapamme arjen toiminnoissa. (Satulehto 1992, 83.)

Opettajan työssä ei opetuksen kohteena ole vain luokka, vaan ryhmän muodostavat yksilöt. Heidän kanssaan opettaja rakentaa opetustilanteiden vuorovaikutussuhteet. Opettajan tulisi nähdä ryhmä joukkona yksilöllisiä oppijoita. Opetukseen liittyy läheisesti myös käsite hoivasta ja huolenpidosta. Opetustilanteissa opettajan on tärkeä huomioida vuorovaikutussuhteen tarpeet. Tarpeellisina ominaisuuksina opetuksen vuorovaikutuksellisissa tilanteissa Loughran mainitsee riittävän herkkyyden, luottamuksen lisäämisen, rehellisyyden ja riippumattomuuden arvostamisen. (Loughran 2006, 86–90.) Kari Uusikylä (2002, 12–13) on tuonut esiin humanistipsykologi Carl Rogersin (1983) kuvaamia opettajan piirteitä, jotka auttavat oppilaita oppimaan ja toteuttamaan aidosti itseään. Näitä piirteitä ovat aitous ja realistisuus, hyväksyntä, pyyteetön lämpö ja empaattinen ymmärtäminen. Opettajan hyväksyessä moninaiset tunteet, ne heijastuvat myös oppilaisiin. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen tulee jäädä tilaa ihmisyydelle ja inhimillisyydelle. Empaattinen ymmärtäminen eroaa arvioivasta ymmärryksestä, koska tavoitteena on kohdata oppilas aidosti ja vilpittömästi. Se poikkeaa perinteisestä arvioivasta ymmärtämisestä, jonka avulla opettaja yleensä on ymmärtävinään, mikä oppilaassa on vikana. Oppilas rohkaistuu kasvamaan ja oppimaan, kun hän oivaltaa, että joku todella luottaa häneen.

Elämismaailma on tutkimuskohdettani miesopettajaa ympäröivä maailma koetussa muodossa. Miesopettajien toiveet, tunteet, arvot ja tarpeet värittävät sitä. Se on ihmisten keskinäinen maailma, jossa meidän tapaamme tarkastella maailmaa määrittelevät sosiaaliset totutut tavat ja mallit. Miesopettajan arkitodellisuuden kautta avautuu mahdollisuus tarkastella miesopettajuutta tieteellisestä näkökulmasta. Miesopettajuus rakentuu ajassa ja paikassa. Miesopettajuuden tutkiminen vaatii heidän kasvatustodellisuutensa tarkastelua.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tavoite on selvittää alakoulun miesopettajuuden rakentumista niin heidän kokemustensa kuin ulkopuolelta tulevien miehenmallivaatimusten kautta. Vaatimuksia esitetään niin koulun sisältä kuin ulkopuolelta, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Miesopettajat ovat korkeasti koulutettu miesryhmä, josta osa valikoituu koulutuksen jälkeen muihin ammatteihin ja osa jatkaa opettajan ammatissa. Ne miesopettajat, jotka sitoutuvat koulutuksen antamaan professionaalisuuteen kohtaavat työssään

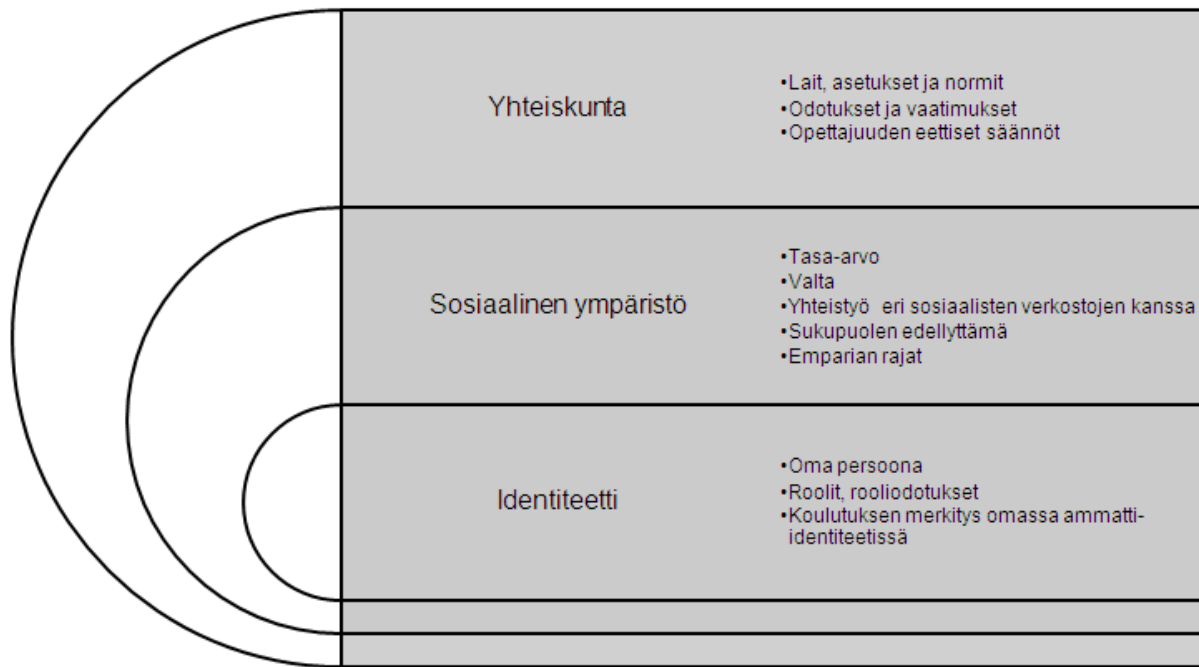
moninaisia haasteita, joiden yhteydessä ainakin osittain nostetaan esiin heidän sukupuolensa. Aihe on tutkimisen arvoinen, koska monien oletusten ja itsestään selvien odotuksien taustoja ei ole tutkittu. Toisaalta tavoitteena on nähdä tutkimuskohteen taakse ja löytää arkisten totuuksien takaa jotain merkityksellistä. Suurin haaste onkin päästä yleisen miesopettajakeskustelun ohi ja tarkastella niiden sisältöä. Näissä keskusteluissa vaatimuksia on esitetty miesopettajien lisäämiseksi kouluihin tai on ilmaistu huoli miesopettajien vähäisyydestä ja heidän miehisyytensä riittävydestä.

Opiskeltuani jonkin aikaa kasvatustieteen opintoja huomasin tarkastelevani kasvatusta maailmaa sukupuolisensitiivisesti. Erityisesti huomioni kiinnittyi siihen, millaisena sukupuoli näyttäytyi kasvatuksen kontekstissa. Tein aiheesta kandidatukseni haastattelemalla kahta eri-ikäistä miesopettajaa. Nämä kaksi miestä viitoittivat jossain määrin tutkimuskohteeni valintaa. Kandidatyön toteuttaminen haastattelemalla antoi runsaasti materiaalia, mutta jäin silti pohtimaan vaikuttiko aineistonkeruumenetelmä siihen miten ja mitä he kertoivat miesopettajuudesta. Tähän tutkimukseen halusin elämäkerrallisia kirjoitelmia sulkeakseni pois sen vaihtoehdon, että tutkijana läsnäolollani määrittäisin huomaamatta elein tai ilmein sen mikä miesopettajalle on kertomisen arvoista. Toisaalta liian väljällä tutkimuspyynnöllä saatoin antaa tutkimuksestani epämääräisen vaikutelman, koska he eivät voineet tietää tutkimukseni tavoitetta eli mahdollisimman aidon miesopettajaäänänen kuulumisesta ja kuuntelemisesta. Neljä miesopettajaa uskaltautui ottamaan riskin ja minä kiitän tuosta luottamuksesta. Nämä neljä kirjoitelmaa toimivat tienviittoina muun tutkimusaineistoni analysointiin. Tutkimukseni dokumenttiaineiston olen käynyt läpi analysoiden sisällönanalyyysilla. Muun dokumenttiaineiston analysoinnin vaiheessa olin lukenut neljän miesopettajan kokemukset, jotka varmasti osittain vaikuttivat miten havainnoin miesopettajiin liittyviä elokuva-, mielipide-, ja artikkelidokumentteja.

4.1 Tutkijan ennakko-oletukset

Tutkimuksen alkuvaiheessa ajatuksiani askarruttivat moninaiset kysymykset ja pohdin erilaisia vaihtoehtoja miesopettajuuden tarkastelulle. Huomasin myös pohtivani opettajuutta hyvin monesta näkökulmasta ja niiden määrittelemisen tuntui haasteelliselta. Tutkimukseni alussa en osannut

kirjoittaa auki ennakko-oletuksiani, mutta osasin lähestyä aihetta hahmottelemalla kuvion 1, jossa ennakko-oletukseni tulevat esiin.



Kuvio 1. Tutkijan ennakko-oletukset miesopettajien ammatillisuuden rakentumisesta.

Aluksi hahmotin miesopettajuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka nimesin yhteiskunnaksi, sosiaalisesti ympäristöksi ja identiteetiksi. Etsin yhteiskunnan odotuksien ja vaatimusten tarkasteluun vastauksia mietinnöistä, kirjallisuudesta, lehtiartikkeleista ja verkkokeskusteluista. Niiden kautta esimerkiksi opettajuuden eettiset säännöt, lait, asetukset ja normit herättivät kiinnostukseni tarkastella miesopettajuuden ulkoista säätelyä. Tutkimuksen alussa pohdin myös sosiaalisen ympäristön merkitystä. Ympäristön tarkastelu tapahtui aikaisemmin esittelemäni (ks. luku 2.3) käytäntöyhteisöjen kautta. Miesopettajat tekevät yhteistyötä erilaisten sosiaalisten verkostojen kanssa. Opettajan työssä tasa-arvo ja valta näyttäytyvät suhteissa toisiin ihmisiin kuten vanhempiin, oppilaisiin, kollegoihin ja esimieheen (ks. Lahelma, Gordon, Vuorikoski). Ennakko-oletuskuvion kautta pohdin sukupuoleen liittyviä empatian rajoja sekä osaamiseen liittyviä ulkopuolisia odotuksia, jotka perustellaan heidän biologisella sukupuolella. Tekemääni kuvioon jäsensin myös identiteetin ja siinä erityisesti ammatillisen identiteetin, jonka oletin liittyvän miesopettajan mahdollisuuteen käyttää omaa persoona

ammattissaan sekä heidän omien kokemustensa luomaa kuvaa miesopettajan roolista ja ammattiin liittyvistä rooliodotuksista. Opettajat ovat korkeasti koulutettuja, joten pohdin myös koulutuksen merkitystä miesopettajuuden ammatti-identiteetin rakentumisessa.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelen miesopettajia ja sitä kontekstia, jossa he elävät. Tutkimuksessa opettajan sukupuoli on osa tutkimuksen perusjäsenyneyttä, se kuuluu annettuun maailmaan eikä sitä erikseen problematisoida. On tärkeää olla tietoinen siitä, että tällainen jäsenyneyisyys on monissa tapauksissa ainut selkeä motiivi tutkimuksen tekemiseen. Tutkimukseni etsii vastausta siihen millaisena miesopettajat kuvaavat omia kokemuksiaan opettajuudestaan ja noiden kokemusten suhdetta ympäristön rakentamaan miehenmalli -määrittelyyn. Tavoitteenani ei siis ole problematisoida miesopettajaa sukupuolensa edustajana vaan tarkastella miesopettajuutta rakentavia elementtejä. Tutkimusongelmani voidaan tiivistää kysymykseen: mitä on miehisuus miesopettajuudessa? Tähän tutkimusongelmaan etsin vastausta esittämällä tutkimusaineistolleni kolme tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykseni ovat

- 1) Millaista on miesopettajuus?
- 2) Millaisena miehisuus koetaan naisenemmistöisessä koulussa?
- 3) Mitä miesopettajuudelta odotetaan yhteiskunnassa?

4.3 Metodologiset ratkaisut

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksessani valitsemiani teitä. Tutkimuksen aikana olen joutunut pohtimaan ja tekemään useita metodologisia ratkaisuja. Tutkimusprosessini eteni empiria edellä. Tutkimuksen alussa huomasin selaavani yhä uudelleen metodologisia oppaita, että löytäisin sieltä

tutkimukselleni metodin, johon sen voisin määritellä. Tutkimukseni lähtökohdaksi määrittyi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne. Fenomenologisen tutkimuksen perusajatus on tutkia yksilöä ja hänen kokemusmaailmaansa, joten se tukee osaltaan tutkimuksen tavoitteita kokemusten tarkastelussa. (Laine 2007, 29.) Fenomenologisessa metodissa tutkija pyrkii ymmärtämään kokemuksista olennaisen. Hän on kiinnostunut yksilön elävästä kokemuksesta ja miltä tilanne näyttää ihmiselle. (Perttula 2008, 144.) Tämä merkitsee nimenomaan luonnolliseen asenteeseen sisältyvien oletusten ja edellytysten kyseenalaistamista ja huomion suuntaamista kohti ajattelevaa minää, subjek(tiviteett)ia. Ihmisen ajattelulle on ominaista, että se on aina suuntautunut johonkin. Hermeneuttisessa taas tulkitaan ilmaisua ja pyritään ymmärtämään. Tarkastelun kohteena on yksilöiden keskinäinen vuorovaikutus (Laine 2007, 31). Tässä tutkimuksessa keskeistä on kokemus ja sen merkitys miesopettajan ammatillisuuden rakentumisessa. Lähestyessäni tutkimuskohdettani kirjallisen aineiston kautta sain mahdollisuuden tarkastella tutkimuskohdettani monipuolisesti. Kokemus rakentuu yksilön vuorovaikutuksessa ympäristön ihmissuhteiden kanssa. Ympäristön pois sulkeminen tutkimuksestani tekisi miesopettajuuden rakentumisen tarkastelun liian rajatuksi. Tutkimusmetodisen viitekehyksen laajuus antaa mahdollisuuden kohdata tutkimusaineisto sellaisena kuin se minulle tutkijana avautuu. Tutkimusaineistoni moninaisuus johtuu siitä, että pyrin analysoimaan miesopettajia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Omaelämäkerrallinen kirjoitelma yhtenä tämän tutkimuksen aineistona on merkityksellinen, koska kirjoittaja saa tehdä omat valintansa siitä, minkä kokee merkityksellisenä ja kertomisen arvoisena. Tutkimuspyyntöni tuki tätä koettujen asioiden moninaisuutta, eikä määritellyt etukäteen, miten miesopettajan tulisi tarkastella oman opettajuutensa polkua. Hänninen (1999, 43–44) erottaa sisäistä merkitystä koskevassa ajattelussa kaksi päälinjaa: järjen ja tunteen. Hänen mukaansa näitä kahta, usein toistensa vastapareina pidettyä, ajatuslinjaa yhdistää se, että ne molemmat tapahtuvat ihmisessä itsessä, hänen mielessään. Syrjälän (2007, 229–230) mielestä elämäkerrallinen lähestymistapa tukee yksilön ainutlaatuisuuden tarkastelua. Elämäkerrallinen kirjoitelma mahdollistaa oman opettajaidentiteetin ja elämismaailman kertomisen niin itselle kuin toisille. Yksilö voi hyödyntää omaelämäkerrallista kirjoitelmaa myös persoonan ja ammatillisen kasvun välineenä. Tutkijana sain kaipaamaani aineistoa, ja kirjoittaja sai reflektoida omaa kokemustaan uudelleen, joten eri osapuolet hyötyvät tutkimustilanteesta. Näiden tutkimusmetodologisten ratkaisujen taustalla on pyrkimykseni saada kuulumaan miesopettajien äänet. Mielipidekirjoitelmat ja artikkelit kuvaavat osittain sitä, millaiset mielikuvat miesopettajuudesta ympäröivät heidän opettajuuden arkeaan.

4.4 Aineistojen kuvaus

Tutkimukseni aineisto käsittää neljä omaelämäkerrallista kirjoitelmaa, Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksia vuosien 1990 ja 2010 väliltä ja Opettaja-lehden artikkeleita vuosien 1994 ja 2010 väliltä. Mielipidekirjoitukset ja artikkelit valikoituivat hakusanalla *miesopettaja*, koska tutkimuksen tavoitteena oli saada monipuolisesti tietoa miesopettajuutta rakentavasta julkisesta keskustelusta. Aineistotriangulaation funktiona on saada syvempi ja tarkempi kuva elementeistä, joilla miesopettajuutta rakennetaan. Erityisesti mielipidekirjoituksissa oli myös kokemuksia kuvattu. Artikkelit pidättäytyivät tehtyihin tutkimuksiin sekä niiden tekijöihin ja yksilöiden haastatteluihin.

Alexandre Dumasin kolmen muskettisoturin sääntöä ”*Kaikki yhden, yksi kaikkien puolesta – Un pour tous, tous pour un.*” mukaillen neljä kaikkien ja kaikki neljän puolesta. Tämä lause kuvaa ehkä parhaiten tutkimukseeni osallistuneita miesopettajia. He edustavat alakoulun pienen miesopettajajoukon pientä otosta. Kokemuksista kertovan aineiston määrä olisi voinut olla laajempi. Miesopettajien kollegoilta saamissani kannustusviesteissä, joissa kirjoitelmia ei ollut mukana, oli mainittu ajan puute. Ajan puutteella perusteltiin myös saamieni kirjoitelmien pituutta. Hienoa, että ajan puutteen keskellä näille neljälle kirjoitelmalle löytyi aikamme arvokkainta resurssia, aikaa. Ne auttoivat hahmottamaan miesopettajien kokemuksia heidän opettajuuteensa liittyvistä sosiaalisista odotuksista naisvaltaisessa peruskoulussa ja tarkastelemaan näitä kokemuksia aiempien opettajatutkimusten valossa. Monet kokemukset jäivät kuitenkin vielä odottamaan tutkijaansa, jos vain tutkimuskohteilla ja tutkijoilla on tuota katoavaa luonnonvaraa eli aikaa.

Saamani omaelämäkerralliset kirjoitelmat houkuttelivat analysoimaan aineistoa. Hirsjärvi ym. (2009, 218) toteavat, että elämäkertoissa ihmiset itse päättävät, mikä on heille tärkeää, miten he ovat kokeneet ja miten selvinneet asioista. Miesopettajien kirjoitelmissa ajankuvaus on enimmäkseen 90-luvun alusta, mutta yhden kirjoittajan osalta jopa vuodesta 1974 alkavaa. Tämä aineistostani avautuva näkökulma auttoi luomaan kokonaiskuvan, josta teemat muun dokumenttiaineiston tutkimiselle löytyivät.

Miesopettajien omaelämäkerralliset kirjoitelmat olivat jokainen yksilöllisiä oman elämän kuvauksia. Perttula (2009, 137) pitää tärkeänä tutkijan tietoisuutta siitä, että tutkittavien oma halukkuus jakaa kokemuksiaan tutkijalle perustuu heidän omaan haluunsa. Tätä toivoin tutkimuspyyntöä laatiessani, mutta toteutumisesta ei ollut takuita. Hänninen (1999, 58) esittää yksilöllisten elämän sisäisten tarinoiden sijoittuvan osaksi laajempaa sosiaalista kokonaisuutta ja samalla määrittelee yksilön identiteettiä. Heidän kokemuksistaan ei voida tehdä määrällisiä yleistyksiä, mutta teemoittain ne rakentavat kuvaa miesopettajuudesta yhdessä muun tutkimusaineistoni kanssa. Elämäkerralliset kirjoitelmat rekonstruoivat tutkittavien miesopettajuutta. Heidän kirjoitelmansa kuvaavat heidän opettajatodellisuuttaan ja sitä millaisena se heille on avautunut. Eskola ja Suorannan (2003, 123) mukaan elämäkertoissa sukupuoli on usein keskeinen elementti. Miesten kirjoitukset ovat minämuotoisia, ja muille jää statistin osa. Miesopettajien kirjoitelmat eroavat tuosta oletuksesta, mutta toisaalta niiden rajallisuus ei anna mahdollisuutta yleistää miesopettajat erilaisina kirjoittajina kuin miehet yleensä. Miesopettajien kirjoitelmissa kuvattiin monenlaisia tapahtumia ja kohtaamisia eri ihmisten kanssa. Kirjoitelmissa kuvattiin myös koulua ympäristönä ja koulun tilanteita hyvin yksityiskohtaisesti.

Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten valikoituminen tutkimusaineistoiksi tapahtui lukiessani erilaisia mielipidekirjoituksia miesopettajista niin lehdistä kuin verkkokeskusteluista. Mielipiteiden sisällöllinen runsaus antoi miesopettajista hyvin moninaisen kuvan. Miesopettajien kokemuksissakin mainitaan ulkopuoliset ja yhteiskunnalliset odotukset, joten mielipidekirjoitukset avaavat tuota miesopettajuuteen usein ulkopuolelta tulevaa määrittelyä. Helsingin Sanomien mielipidekirjoitelmat koostuvat eri ajankohtaisista keskusteluista miesopettajista ja miesopettajuudesta. Taustalla olivat myös koulujen käytännölliset tarpeet teknisen työn ja poikien liikunnan opetuksen osalta. Ongelmana tähän nähtiin opettajankoulutuksen sukupuolinen eriytyminen. Hakusanalla *miesopettaja* löytyi 35 osumaa. Kokeilin myös hakusanaa *miesopettajuus*, mutta sillä ei saanut yhtään osumaa. Miesten ja naisten kirjoittamat mielipiteet jakautuivat määrällisesti siten, että teksteistä 1/3 oli miesten kirjoittamia. Miesopettajiin kohdistuva mieskiintiökeskustelu oli mielipidekirjoituksissa aktiivisinta 90-luvun puolivälissä jolloin esitettiin vaatimuksia saada kouluihin enemmän miesopettajia. Mielipidekirjoittelua saattoi omalta osaltaan vaikuttaa silloisen opetusministerin Olli-Pekka Heinosen ja kumppaneiden (1997) julkaisema kirja *Miehiä kouluun?* Muutoin miesopettajuutta ei kirjoituksissa juuri käsitelty. Usein mieskiintiöiden vaatimisen perusteena oli juuri poikien koulumenestyksen turvaaminen. Aiheeseen

palattiin mielipidekirjoitelmissa vuosina 2001 ja 2010, mutta nuo mielipidekirjoitukset jäivät yksittäisiksi. Mielipidekirjoitelmissa miesopettaja nostettiin esiin auktoriteettikeskustelussa. Suurin osa miesopettajia käsittelevistä mielipidekirjoituksista kuvasi enemmän yksilön omaa kokemusta miesopettajista. Muutama kirjoittaja pohti aihetta empiirisen havainnoinnin perusteella. Kujala (2006) kertoo mieskiintiöiden poistuneen tasa-arvolain astuessa voimaan. Yhteiskunnallisessa keskustelussa opettajan sukupuolen merkitys perustellaan miehen mallin tarpeella, mies- ja naisopettajan olemuksellisella erolla, opettajanhuoneen ilmapiirillä ja ammatin arvostuksella. Perustelut ovat sukupuolta luokittelevia ja yleistäviä. (Kujala 2006, 50–51.)

Opettaja -lehden artikkelit käsittelevät enimmäkseen tehtyjä opettajatutkimuksia, niiden kommentointia ja tutkimuksen tekijöiden haastatteluja. Opettaja -lehden julkaisija on Opettajien Ammattijärjestö. Opettaja -lehden arkistossa tekemäni haku sanalla *miesopettaja* toi yhteensä 28 osumaa. Artikkelit oli kirjoitettu vuodesta 1994 alkaen. Suurin osa artikkeleista kuvaa opettajatutkimuksia, jotka olivat sivunneet tai käsitelleet laajemminkin opettajatutkimuksia. Opettaja -lehden artikkeleissa vain harvoin mainittiin sana miesopettaja. Ammattijärjestöltä odotetaan tasa-arvoista opettajien edunvalvontaa, joten olettaisin, että tuosta syystä opettajia ei nimetä biologisen sukupuolen mukaan. Valitettavasti silmiini ei osunut tutkimusta siitä, kuinka paljon esimerkiksi ammattiyhdistyksessä sukupuolisuutta käsitellään. Näin ollen voidaan pohtia, perustuuko sukupuolen nimeämättömyys ajatukseen tasa-arvosta.

Perttulan (2009, 149) mukaan todellisuus sisältää paljon sellaista, johon kaikilla ihmisillä ei ole suhdetta. On olemassa todellisuuksia, jotka eivät merkitse monille ihmisille yhtään mitään. Miesopettajan rakentumisen todellisuutta tarkastelen tutkimusaineistoni ja aikaisempien tutkimusten kautta. Tutkimusaineistolla on kullakin oma funktionsa tutkimuskysymysten suhteen. Ulkopuoliset odotukset tulivat parhaiten esiin mielipidekirjoituksissa ja artikkeleissa. Elämäkerralliset kirjoitelmat ja mielipidekirjoitelmat antoivat vastauksia kysymykseen miehisyydestä naisenemmistöisessä koulussa. Yksilöllisempi miesopettajuuden tarkastelu mahdollistui elämäkerrallisissa kirjoitelmissa ja lehtiartikkeleissa.

Tutkimusaineiston monipuolisuus tukee tutkimuksen tavoitetta tarkastella miesopettajuuden ammatillisuuden rakentumista. Aikaisemmin mainitsemani ennakko-oletukseni mukaisesti ammatillisuus ei rakennu vain yksilössä itsessään ja hänen kokemuksissaan, vaan suhteessa olemassa olevaan ympäristöön. Omaelämäkerralliset kirjoitelmat ja erilaisten dokumenttiaineistojen käyttäminen mahdollistavat mahdollisimman monipuolisen vuoropuhelun miesopettajuudesta itseni, muun aihetta koskevan tutkimuksen ja keräämäni tutkimusaineiston välillä. Tutkimukseni muu dokumenttiaineisto koostuu opettajan kouluttautumista ja työtä ohjaavasta aineistosta. Komiteamietintö, opettajan eettiset säännöt ja muun opettajuutta ulkoa ohjaavan yhteiskunnallisen dokumenttiaineiston kautta pyrin hahmottamaan, miten yhteiskunnan näkökulmasta miesopettajuudesta puhutaan. Mietinnöistä keskeisin on vuodelta 1988 tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 17, jossa käsitellään miesopettajuutta.

4.5 Aineistojen analyysi

Tutkimusprosessini alkoi alakoulun miesopettajien omaelämäkerrallisista kirjoituksista, jotka sain vastauksena Opettaja -lehdessä olleeseen tutkimusaineistopyyntööni elo-syyskuussa 2009. (ks. liite 1.) Eskolan ja Suorannan (2003, 124) mukaan ihminen toimii kirjoitelmiensa kautta tutkimuksen aktiivisena subjektina, eikä ainoastaan tutkimuksen objektina. Alakoulun miesopettajien lähettämät omaelämäkerralliset kirjoitukset toivat esiin yleisessä keskustelussa nousseita odotuksia miehen opettajuudesta. Ne nostivat esiin myös teemoja, jotka opettajan miehenmallia koskevissa keskusteluissa helposti ohitetaan. Tutkimuksen tekeminen alakoulun miesopettajista on kiinnostavaa, koska yleisessä keskustelussa miesten opettajuuteen liitetään suuria odotuksia, jotka tosin tutkimuksellisesti ovat kyseenalaistaneet muun muassa Jouko Huttunen ja Tuula Gordon jo 80-luvulla.

Tutkimuksessani analysoin alakoulun miesopettajien kokemuksia heidän opettajuudestaan suhteessa sosiaalisiin odotuksiin, joita naisvaltaisessa peruskouluympäristössä miesopettajiin kohdistuu. Williamsin ja Hollandin lakia mukaillen tutkimuksellani ei ole mahdollista tilastollisesti todistaa mitä tahansa, koska aineistoani ei ole sellaiseen todisteluun riittävästi (Hakala 2008, 148). Tutkimukseen osallistuneet omaelämäkerran kirjoittajat kuvaan yksilöinä. Heidän kokemustensa kautta mahdollistuu erilaisten miesopettajuuksien tarkastelu, yhtäläisyyksineen ja eroavuuksineen.

Analysoidessani tutkimusaineistoani siihen liittyy luontevasti fenomenologinen termi sulkeistaminen. (Perttula 2008, 143–145.) Haluan tutkijana olla koko ajan tietoinen siitä, että tutkimuskohde avaa miesopettajuuden maailmaa. Tällä pyrin välttämään sitä, että en nosta heidän kokemuksistaan esiin vain asioita, jotka ovat minulle ennestään tuttuja. Miesten kirjoitelmat ovat uudelleen elettyjä kokemuksia, koska he ovat oman työuransa aikana kokeneet kaiken ja kirjoittamisen kautta nostaneet ne uudelleen koettavaksi. Kolmas kokemus on tekemäni tulkinta heidän kirjoitelmiensa kautta. Mielipidekirjoitelmien analysointi tuntui enemmän keskustelun seuraamiselta kuin irrallisten tekstien analysoimiselta.

Miesopettajien omaelämäkerralliset kirjoitelmat antoivat näkökulman ja viitoittivat muun tutkimusaineistoni analysointiin. Valikoimani dokumenttiaineisto osoittautui sisällöllisesti hyvin kirjavaksi. Kirjavuus takasi sen, että dokumenteista löytyi niin kielteisiä kuin myönteisiä näkökulmia miesopettajuuteen. Julkaistut dokumentit toimivat yhdessä miesopettajien omaelämäkerrallisten kirjoitelmien kanssa siltana ympäristön ja yksilön välillä. Saadakseni kuitenkin rajattua aineistoni ja päästäkseni lähemmäksi runsasta dokumenttiaineistoani valitsin lähemmän tarkastelun kohteiksi Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset (ks. liite 2) ja Opettaja-lehden artikkelit (ks. liite 3). Tutkimukseni tavoitteen mukaisesti rajasin aineiston hakusanalla *miesopettaja*. Hakusanalla pyrin erottelemaan ainoastaan miesopettajia koskevat kirjoitukset. Miesopettajan rakentumisen hahmottaminen avautuu dokumenttiaineisto kautta, koska niissä kuvaillaan miesopettajia toisella tapaa kuin jos kertojana olisi miesopettaja itse. Miesopettaja -sanalla tehdyt arkistohaun tein mielipidekirjoitelmien osalta vuosilta 1990–2010 ja artikkelien osalta vuosilta 1994–2010. Miehiä mielipidekirjoitusten kirjoittajista oli 1/3 ja artikkelin kirjoittajista 1/5. Muut dokumenttiaineistoni, kuten elokuvat (ks. 3.2.) ja satunnaisesti keräämäni yksittäiset miesopettaja lehtihaastattelut lehdistä (esim. Kotiliesi, Ilkka) Verkkokeskustelujen seuraaminen loi omalta osaltaan kuvaa tavasta puhua miesopettajista. Tämän hajanaisen aineiston funktiona on oman tulkintani validointi.

Mielipidekirjoitukset valikoituivat tutkimusaineistokseni, koska ne laajentavat kuvaa miesopettajuuden rakentumisesta. Alakoulun miesopettajista mielipiteet eivät kerro, mutta ne hahmottavat kuitenkin kuvaa siitä, kuinka miesopettaja kuvaillaan ja määritellään mielipiteissä. Muutama mielipidekirjoitelma liittyy aikaisemmin lehdessä julkaistuun tekstiin, joten etsin ne myös ymmärtääkseni parhaalla

mahdollisella tavalla mielipiteiden asiayhteyden. Miesopettajaan liitetään mielipidekirjoituksissa rooli-odotus miehen mallista, mutta samalla mielipiteissä tuodaan esiin se, että opettaja joutuu työssään käyttämään koko persoonaansa. Opettajan odotetaan tuntevan myös lapsen elämissä maailman. Tulevaisuuden yhteiskunnan arvioidaan olevan hyvin sukupuolineutraali. Myös miehen mallin vaateisiin suhtaudutaan varauksella. Mielipiteitä niin auktoriteettien kuin kaverimiesopettajien puolesta esitetään. Keskustelut mieskiintiön ympärillä pyrkivät määrittelemään mieheyttä, jota miesopettajan tulisi edustaa tai olla edustamatta. Mielipidekirjoitelmissa kuvataan myös omia kokemuksia miesopettajista, joten ne eivät tarkastele miesopettajia ulkoapäin, vaan avaavat enemmän omaa motivaatiota kirjoittaa miesopettajasta.

Opettaja-lehden artikkelit muodostavat kuvaa miesopettajista hyvin monesta näkökulmasta. Artikkelit käsittelevät opettajista tehtyjä tutkimuksia tai empiirisiä havaintoja opettajan arjesta. Artikkeleita on kirjoitettu muun muassa tutkimusaineiston kokoamista ja tutkimuksen esittämistä varten. Artikkeleissa kuvataan myös miesopettajien määrää ja laatua Suomessa ja maailmalla. Artikkelit vievät kuitenkin lähemmäksi miesopettajuutta kuin mielipidekirjoitelmat, koska artikkeleissa on myös haastatteluja ja kuvauksia miesopettajien arjesta. Mielipidekirjoitus on aina yksittäisen henkilön ajatus tai havainto miesopettajasta, kun artikkelit vuorostaan ennemmin kuvaavat miesopettajia kuin ottavat kantaa miesopettajuudesta millään tasolla.

Kokemuksien tutkiminen ei ole mahdollista, elleivät tutkimukseen osallistuvat kuvaa kokemuksiaan jollain tavalla. Kokemuksien kuvaustapoja on useita kuten puhe, tekstit, piirroksiset, valokuvat, liikkeet, eleet ja ilmeet. (Perttula 2008, 120–123.) Tutkimusaineistoni kokemuksien osalta koostuu neljästä tekstistä ja yhdestä piirroksesta. Aineiston ainut piirros kuvaa opettajaa keskellä muuttuvaa toimintaympäristöä. Kaikkea näitä kolmea tutkimusaineistoa tarkastelen suhteessa tehtyihin opettajatutkimuksiin. (ks. esim. Lindén 2010; Kujala, J. 2008; Kujala, T. 2006; Martikainen 2005.) Tutkimukseni lähtökohtana on siis ensin empiria, joten teoria tulee empirian viitoittamien polkujen kautta. Miesopettajien kokemuksien johdattamana lähestyn aihetta ja toivon löytäväni siten miesopettajuuden ammatillisuuteen vaikuttavia elementtejä.

Yksilön kokemus on aina ainutkertainen ja se muodostaa merkityssuhteen laadullisen ytimen. Perttulan (2008, 116–117) mukaan kokemuksen rakenne on suhde, joka liittää subjektin ja objektin kokonaisuudeksi. Pyrkimyksenä on tavoittaa tutkimuskohde sellaisena kuin se itsessään on, ja millaisena se ilmenee yhteisössä ja yhteiskunnassa. Tutkijana olen kiinnostunut ammatillisten kokemusten tarkastelusta, koska miesopettajuuteen liittyy paljon opettajuuden ulkopuolelta tulevia odotuksia ja vaatimuksia, eikä heidän henkilökohtaisia odotuksia ja heihin kohdistettuja vaatimuksia ole aiemmin tutkittu. Tutkimusaineistoni analyysi alkoi miesopettajilta saamistani kirjoitelmista. Hännisen (1999, 47) mukaan aikuisikään siirryttäessä haasteeksi muodostuu sitoutuminen erilaisiin elämänprojekteihin ja samanaikainen tietoisuus siitä, että muut vaihtoehdot ovat myös valittavissa. Hännisen ajatusta mukaillen miesopettaja joutuu kirjoittaessaan irtautumaan ulkoa annetuista tarinoista ja rakentamaan tarinansa omien kokemusten, tunteiden ja moraalisen intuition kautta. Kirjoitelmien sisällönanalyysi ohjasi minut muun dokumenttiaineiston analysoinnin pariin.

Aineistoni analyysivaiheen toteuttaminen käynnistyi kirjoitelmien lukemisen jälkeen siten, että lähdin käsittelemään kirjoitelmia sisällönanalyysin kautta. Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysi on diskurssianalyysin tapaan tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla melkein mitä vain: kirjoja, päiväkirjoja, haastatteluita, puheita ja keskusteluita. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Järjestin tutkimusaineistoni tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston redusointia eli pelkistämistä varten kokosin taulukon. Ensimmäiseen ruutuun kokosin suoria lainauksia kirjoitelmista, joille etsin pelkistettyjä ilmauksia. Tämä mahdollisti aineiston jäsentämisen. Kävin läpi neljä omaelämäkerrallista kirjoitelmaa muodostaen niistä omat taulukkonsa. Pelkistetyille ilmauksille loin alaluokkia. Alaluokat kokoavat aineistoani käsittelemisen helpottamiseksi. Aineiston klusteroin eli ryhmittelin pelkistettyjen ilmausten pohjalta. Elämäkerrallisista kirjoitelmista kokosin yhdistävät pelkistetyt ilmaukset omaksi taulukoksi. Taulukon funktio oli auttaa minua tutkijana hahmottamaan nopeasti yhdellä katseella neljän miesopettajan kokemukset.

Samalla pystyin tarkistamaan myös tutkimusaineiston eroavaisuudet. Kirjoitelmien redusoimisen eli pelkistämisen aloitin tarkastelemalla aineistoni ajatuskokonaisuuksia ja lauseen osia. Kirjoitelmien analysoinnissa oli haasteellista se, että ajatuskokonaisuudet pitivät sisällään lauseen osia, jotka sopisivat itsenäisenä osana toiseen pelkistettyyn ilmaisuun. Seuraavat askelmerkkini aineiston analyysissa olivat alaluokkien hahmottaminen yläluokiksi, joiden kautta voin muodostaa pääluokat. Abstrahointi eli käsitteellistäminen johdatti minut kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

Metaforan hyödyntäminen aineiston analysoinnissa auttoi jäsentämään kirjoittajia yksilöinä. Kunkin kirjoittajan kirjoitelmat avasivat analyysivaiheessa neljä erilaista metaforallista roolia, joiden kautta pystyin muodostamaan monipuolisemman kuvan heidän kokemustensa merkityksistä. Tosin kuvan tarkkuuden määrittely voi nostaa aineistosta esiin samanaikaisesti jotain piiloon jäävää ja samalla luoda täysin virheellistä kuvaa.

Sisällönanalyysin ohella puhutaan joskus myös sisällön erittelystä. Tuomi ja Sarajärvi esittävät, että sisällön erittelystä puhuttaessa tarkoitetaan kvantitatiivista dokumenttien analyysia, jossa kuvataan määrällisesti jotakin tekstin tai dokumentin sisältöä. Tutkimusongelmasta riippuen voidaan esimerkiksi laskea tiettyjen sanojen esiintymistiheyttä tietyissä dokumenteissa. Sisällönanalyysista sen sijaan puhutaan, kun tarkoitetaan sanallista tekstin sisällön kuvailua, jota tämä tutkimukseni edustaa. Tutkimusaineistoni runsaus asetti haasteita sisällönanalyysin toteuttamisessa, mutta tutkimustehtävän selkeä rajaaminen vuorostaan helpotti sisällönanalyysissa rajaamaan teksteistä tutkimuskysymyksiin vastauksia. Pelkistetyt ilmaukset nostivat tutkimusaineistoista materiaalia tutkimusaiheen mukaiseen teemoitteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–108.)

Analyysivaiheen aloittamiseen liittyi käsitteiden tarkastelu. Analyysin tekemisessä on olennaista tunnistaa merkityksien olennaiset erot (Dey 1993, 11). Erityisesti aineistoni määrittely oli haasteellista, koska elämäkerralliset kirjoitelmat käsitteenä on määritelty laadullisen tutkimuksen oppaissa eri tavalla. Omaelämäkerta kuvaa parhaiten aineistoani. Janne Sääntti (2008, 182) esittää sen olevan henkilön itsensä laatima selostus omasta elämästään. Elämäkerrallinen on hänen mukaansa julkisuuden henkilöstä tehtyä, ammattimaisesti toimitettua ja painettua kirjallista tuotetta.

Omaelämäkerran tilalla voidaan käyttää myös ilmaisua elämäntarina (life story). Elämäntarina on kuitenkin usein suullisesti ja omaelämäkerrallinen taas kirjallisesti tuotettua tietoa. Tästä syystä pyrin tutkimuksessani käyttämään miesopettajilta saamastani tutkimusaineistosta käsitettä omaelämäkerrallinen. Tuo käsite pitää sisällään kuvauksen tutkimusaineistostani. Roos (1988, 140) määrittelee elämäntarinan tarinaksi, jossa kertoja esitetään tarinan subjektina ja vain hän määrittelee tarinansa sisällön. Mieliopidekirjoitusten sisällönanalyysi osoittautui mielenkiintoiseksi, koska miesopettajuutta koskeva mieliopide ei liittynyt aina siihen, että aiheessa olisi joko vaadittu miehiä lisää kouluihin tai miesopettajien toimintaa koulussa olisi kommentoitu. Mieliopidekirjoitelmat kuvasivat enemmän yksilön kokemuksia tai empiirisiä havaintoja miesopettajista.

Tutkimusaineiston analysoinnin kautta rakentuu hyvin moninainen kuva miesopettajuudesta. Tutkimusaineistossani muodostuu kuva miesopettajista niin yksilön kuin ympäristön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Tämän moninaisuuden selkeyttämiseksi kokoan tutkimusaineistoani näistä kolmesta näkökulmasta aineistolle esittämieni tutkimuskysymysten kautta. Tutkimusaineistostani löytyneiden teemojen ja aiempien tutkimusten välille pyrin rakentamaan polun miesopettajuuden yksilöllistä kokemuksesta kohti miesopettajuuden avaria maisemia.

5 MIESOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN YKSILÖSSÄ

Vastaan tässä kappaleessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli millaista miesopettajuus on. Kukin miesopettaja kuvasi opettajuuden yksilöllisesti. He eivät toistaneet sosiaalisia odotuksia myötäileviä tarinoita. Hännisen (1999, 57) havaintojen mukaan silloin olisi vaarana, että ulkoinen minäkertomus etäännyttävä sisäisestä tarinasta ja rajoittunut kerronta tuottaisi vain rajoittunutta ymmärrystä. Tutkimukseni tavoitteen mukaisesti merkityksellistä on saada näiden miesten kokemukset kuulumaan. Huomio kiinnittyy kunkin miehen opettajakokemuksiin. Jokaisen polku on yksilöllinen, joten kuvaukset painottuvat niiden mukaisesti. Tutkimuksessa etenen kokemuksen merkityksen kautta, joten jokaisen kirjoitelman kunnioittaminen kunkin miesopettajan yksilöllisenä työelämän kokemuksena on tärkeää. Heidän kokemuksensa työelämässä ohjaavat tarkastelemaan tutkimukseni muuta dokumenttiaineistoa. Nämä neljä miestä nimesin vuoden 2009 neljän suosituimman pojan nimen mukaan. Annoin heille tekstien kautta metaforalliset roolit: aikuinen,

puurtaja, retkeilijä ja taistelija. Nämä roolit kiteyttivät tutkimusaineistossa kuvatut kokemukset yhdellä sanalla. Esittelen heidät työkokemusvuosien mukaisessa järjestyksessä siten, että vähiten kokemusvuosia on ensimmäisenä esitysvuorossa.

5.1 Veeti

Veeti on toiminut 25-vuotiaasta asti opettajana. Hänellä on takanaan 19 vuoden työkokemus. Hänen kirjoitelmansa sisältää tiiviin tekstin opettajuuteen liittyvistä kokemuksista ja piirroksen, jonka neljä kuvaa sisältää seuraavat tekstit.

Valmistuneena sitä jaksoi olla kiva ja joustava...



jo muutaman vuoden jälkeen alkoi tulla selkeyttä, tiukkuutta ja johdonmukaisuutta...



omien lasten myötä sitä tulee myös ymmärrystä, lapsia lähemmäksi...



kunnes sitä on selkeä, tiukka, isällisen jämpä, ymmärtävä, kaiken nähnyt, pätevä ammattilainen...



Kuvan lähempi tarkastelu antaa ymmärtää, että miesopettajana kokemuksen karttuessa myös suhde työhön ja oppilaisiin muuttuu. Pohdittavaksi jää, miksi viimeisessä kuvassa opettaja on kuvattu oppilaiden joukkoon. Onko kysymys rohkeudesta toimia ja kohdata oppilaat, Veetin sanoja lainaten *isällisen jämpä*sti? Pohdin kuvan ja sen tekstin välistä ristiriitaisuutta. Kuvaako teksti sitä, mitä tulisi olla ja piirretty kuva sitä, mitä koettu todellisuus aidosti on? Itse olettaisin kuvan ilmentävän todellisuutta.

Motivaatio tutkimukseeni osallistumiseen oli tällä miesopettajalla syntynyt jo opettajuuden polun alkumetreillä. Veeti oli 25-vuotias aloittaessaan opettajan työn. Hänellä on vuosien aikana kertynyt runsaasti kokemuksia erilaisista kouluista ja luokista. Hänelle ovat tuttuja erikokoiset koulut niin kylissä, taajamissa kuin kaupungeissa. Veeti on useiden työvuosien aikana havainnut oman ammatti-

identiteetin muuttumisen. Kokemuksien kautta oma tapa toimia ja työskennellä on muuttanut muotoaan. Hän haluaa painottaa tässä muutoksessa sanaa *aikuisuus*. Omien tehtävien ja kokemusten kautta tarkasteltuna yhteiskunnan ja työelämän muuttuminen oli kirkastanut myös omaa tehtäväkuvaa. Muuttuva yhteiskunta ja ympäristö näkyvät opettajan työssä nopeasti. Oppilaat voisi kuvata metaforallisesti ilmapuntareina, joiden kautta opettaja näkee halutessaan tai haluamattaan muutokset hyvinkin helposti. Vuosien aikana tuli myös ammatillisen kriisin aika.

Kone yski, oli vaikeita luokkia, ensimmäisen kerran minut kyseenalaistettiin.

Kriisin käsittelyyn löytyi ratkaisu antamalla aikaa perheelle ja itselleen. Hän koki merkityksellisenä sen, että pystyi irrottautumaan työstään ja tarkastelemaan omaa rooliaan ja määrittelemään sitä uudelleen. Vuosien varrella kertyneet kokemukset ovat rakentaneet ammatillista identiteettiä. Hiljaisen tiedon merkityksen hahmottaminen ja sitä kautta kehittyneet toimintatavat auttavat häntä tarttumaan tehtäviin. Oman roolin ja rajojen kartoittaminen on auttanut kehittymään opettajana.

Nyt on taitekohta menossa. Monet vanhemmat alkavat olla nuorempia, omat lapset yläkoululikäisiä. Omiaan höpöttävällä, tunnilla liian paljon äänessä olevalla miesopettajalla alkaa olla paljon hiljaista tietoa. Organisointi alkaa olla hyvää tasoa ja ongelmiin uskaltaa mennä päin näköä.

Veeti ilmaisee suoraan, ettei ole kutsumusopettaja. Veetin kokemukset rakentavat kuvan aikuisesta voimavaransa tuntevasta miesopettajasta. Hän osaa tarttua työssään eteen tuleviin haasteisiin. Työn hän suhteuttaa osaksi elämää, ei sen tarkoitukseksi. Piirroksessa voi nähdä oppilaiden yhteenotot, joihin suhtautuminen vuosien kuluessa on muuttunut. Aikuinen miesopettaja ei saa tartuntaa oppilaiden tunteista, vaan hallitsee omat tunteensa itse. Veetin tapa reflektoida opettajakokemuksiaan vahvistaa mielikuvaa aikuisena. Hän kuvaa opettajuuspolkunsa hyvin asiakeskeisesti. Hän tarkkailee omaa toimintaansa itsestä ulospäin. Hän kuvaa kokemuksia kollegoihin tai esimiehiin. Perhe ja lapset ovat vaikuttaneet hänen tapaansa toimia ja kehittyä opettajana. Kyseenalaistamisen edessä hän osasi antaa itselleen aikaa miettiä omaa ammatillista identiteettiään. Veeti kykenee refleктоimaan omaa toimintaansa ja rooliaan. Hän on sitoutunut opettajana toimimiseen ja nauttii kokemuksen tuomasta hiljaisesta tiedosta, jota voi ammatissaan hyödyntää. Veetin nimesin aikuiseksi, jonka opettajuudessa korostuu ammatillinen ote.

5.2 Eetu

Eetulla on takanaan 22 vuoden työkokemus. Eetun alku opettajuuden polulle ei juontunut hyvästä koulumenestyksestä. Koulu ei näyttäytynyt Eetun lapsuudessa ja nuoruudessa mukavalta paikalta. Vaihto-opiskeluvuoden kokemukset vaikuttivat tuon koulukuvan muuttumiseen. Tuolloin hän huomasi koulun olevan keskeisenä osana nuorten elämää. Vaihto-opiskeluvuoden jälkeen myös uusi luokka ja ystävät jatkoivat mukavan koulun mielikuvaa. Nuorena miehenä hän pohti suomalaisen koulun ilmapiiriä verrattuna vaihto-opiskelumaan koulun ilmapiiriin. Opettajan ammatti ei ollut itsestään selvä valinta. Ravintola-ala houkutteli eniten. Eetu oli kiinnostunut tarkastelemaan koulun toimintaa jo ennen ammatin valintaa. Eetulle opettajan työ tuli vasta toisena vaihtoehtona ja toisella pyrkimiskerralla opettajakorkeakouluun. Hän edustaa näistä neljästä miesopettajan kokemuksen kertojasta ainutta niin sanottua kiintiömiestä, jonka ympärillä suurin osa miesopettajakeskustelusta on vuosien kuluessa käyty.

Ensi yrittämällä en päässyt, joten vietin välivuoden tehden yhtä sun toista ja toisella kerralla pääsin ns. kiintiömiehenä OKL:ään opiskelemaan. Olin nuorena idealistina ajatellut, että voisin muuttaa peruskoulua mukavammaksi paikaksi. Peruskoulu on muuttunut minusta huolimatta, mutta ei vielä sellaiseksi, josta nuorena haaveilin.

Nuorempana Eetu uskoi omaan muutosvoimaansa koulussa. Vuosien kuluessa hän koki muutosta tapahtuneen, mutta suunta ei kaikilta osin ole ollut hänen kuvitelmiensa kaltainen. Eetulla sitoutuminen opettajuuteen on näkynyt siinä, että ensimmäisen viran saatuaan hän on toiminut koulussa kaikki nämä vuodet. Hän on saanut seurata itsensä ja ympäristönsä muutosta nuorimmasta opettajasta kokeneimpaan opettajaan samassa koulussa. Ammatin aloittamisen aikaan merkityksellistä oli kollegoiden tuki ja kannustus. Innokkuus työuran alussa ei saanut kollegoilta tunnustusta. Ammattiyhdistystoiminnassa mukana olemisen Eetu koki voimavarana. Mahdollisuus tutustua erilaisiin kouluihin ja opettajiin auttoi oman ammatti-identiteetin ja työn kehittämisessä. Sosiaaliset suhteet muodostuivat luontevasti yhteisen toiminnan kautta. Vuorovaikutus vahvisti myös hiljaisen tiedon saantia. Yhteinen toiminta siirsi ammattilaissukupolvelta tietoa nuorelle opettajalle. Ammatilliseen tekemiseen liittyy usein sääntöjä ja ohjeita, joita ei löydy kirjallisina ja joiden ilmaiseminen suullisesti on vaikeaa, koska ne perustuvat kokemuksiin. (Vilka 2006, 32.)

Mieskollegoiden kanssa toteutettu yhteinen toiminta tuki työssä jaksamista. Työpaikan ja -ajan ulkopuolella toimiminen loi yhteishenkeä. Eetu koki oman lapsen syntymän olleen merkityksellinen, koska isyyden myötä hän pystyi hahmottamaan asioita lapsen maailmasta paremmin. Yhteiskunnalliset muutokset, Eetun kohdalla laman vaikutukset, näkyivät hänen opettajan työssään. Oppilaan tarve saada opettajasta turvaa alkoi enemmän näkyä oppilasmateriaalissa. Laman seurauksena koulu työpaikkana alkoi muuttua ja samalla oma ammatinvalinta tuli uudelleen arvioitavaksi.

Silloin 80-luvun lopussa ja 90-luvun alussa 5.-6.-luokan tytöt tulivat välituntisin istumaan syliini ja läheisyyden tarve oli valtava lapsilla. Eräskin 3. luokkalainen tyttö teki teknisissä töissä töitään istuen suurimman osan ajastaan sylissäni, mikä saattoi johtua siitä, ettei hänellä ollut isää. Sitten tuli lama ja olot kotona ja koulussa kovenivat aika lailla. Aloin tosissani miettiä alan vaihtoa.

Oman uravalinnan uudelleen pohtiminen johti mahdollisten vaihtoehtojen tarkasteluun. Vaihtoehdot eivät kuitenkaan innostaneet ammatinvaihtoon. Omien voimavarojen rajallisuuteen Eetu havahtui laman jälkeen. Hän jäi vuorotteluvapaalle ja kotiin hoitamaan lapsiaan. Vuorotteluvapaan jälkeinen työhön paluu onnistui ja hän viihtyi töissä, mutta valitsi kuitenkin koti-isän tehtävät vielä uudelleen. Vuosituhannen vaihtuessa kokemukset työstä olivat mukavia, mutta raskaita.

Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnössä (1988, 74) kuvataan naisopettajat huoltamis- ja hoivaamistehtävissä alkuopettajina. Kokemuksia näistä tehtävistä oli myös Eetulla. Miehenä hän kertoo huomioivansa erityisesti sen millaisissa tilanteissa huoltaminen ja hoivaamistehtävät tapahtuvat.. Eetu kuvaa omaa suhdettaan oppilaisiin kannustavana ja lempeänä. Hän toivoi antavansa omalla toiminnallaan oppilaille itseluottamusta. Eetu pyrki huomioimaan jokaisen oppilaan, joten luokan rutiineiksi muodostuivat veljespiiri ja aamuiset kätelemiset.

Kokemuksiaan alkuopetuksesta Eetu kuvaa mieluisiksi. Hänellä on erikoistumisopinnot alkuopetukseen ja hän viihtyi näiden tehtävien parissa. Eetu koki epätasa-arvoa oman sukupuolensa vuoksi. Naisopettajat valittiin alkuopettajiksi, koska heidän sukupuolensa soveltui paremmin alkuopetukseen. Eetu kuvaa kokemuksiaan sukupuoliserjinnästä siten, että hän miehenä sai

suuremman luokkakoon, haastavimmat oppilaat ja vähemmän kouluavustajan apua kuin naiskollegat. Kokemuksia alkuopettajan arjesta Eetu määrittelee hyvin toiminnallisiksi ja hän haluaa kasvattaa oppilaita omatoimisuuteen. Hän halusi antaa oppilaille aikaa kehittyä ja harjoitella, joten hän ei tehnyt tehtäviä oppilaiden puolesta tai pitkälle valmistellen, kuten kuvasi naiskollegoiden tekevän.

Eetu pitää koulun monipuolisesta tekemisestä ja kokee miehenä kykenevänsä omassa työympäristössään hyvin monenlaisiin tehtäviin. Työssä viihtymistä on lisännyt miespuoliset työtoverit, joita ei välttämättä kaikilla miesopettajilla ole. Monien vuosien jälkeenkin, taaksepäin tarkasteltuna, hän pitäisi opettajan ammattia vielä vaihtoehtona, johon saattaisi hakeutua. Opettajan työ on Eetun mukaan haasteellista, ja se on muutoksista huolimatta tuntunut mielekkäältä. Eetun nimesin puurtajaksi, koska hänen kirjoitelmansa kuvaa sitoutumista opettajuuteen monipuolisesti.

5.3 Onni

Onni on toiminut luokanopettajana 30 vuotta. Hän hakeutui opettajan ammattiin, koska oli kiinnostunut opettamisesta. Hänen omat koulukokemuksensa opettajan työhön sopimattomista opettajista vaikuttivat ammatinvalintaan ja haluun omalla toiminnallaan muuttaa koulua. Onni pohtii kirjoitelmassaan sitä, miten oli onnistunut näiden vuosien aikana työssään toteuttamaan tuota tavoitettaan. Opettajuuden ensimmäiset vuodet olivat kuluneet työtä opetellessa ja uusia innostavia opetustunteja suunnitellessa. Oppilasaines oli hänen mukaan tuolloin tasaista. Aikaisemmilta oppilailta saadun palautteen hän on kokenut tärkeäksi. Hän on ollut ylpeä oppilaidensa menestymisestä maailmalla.

Onni kuvaa kokemuksissaan myös opettajakollegoiden välistä toimintaa eri aikoina. 80-luvulla opettajissa oli varautuneisuutta toisia kohtaan. Kollegoiden menestymistä seurattiin eikä yhteistyöhön pyritty. Onnin kokemuksen mukaan opettajat pystyivät hyvin varovaisesti jakamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kollegoille. Onnin vaihtaessa työpaikkaa myös työpaikan ilmapiiri muuttui, ja hän tarttui työpaikan epäkohtiin.

Työpaikan vaihtuessa myös työn ilmapiiri muuttui. Nuori miesopettaja tarttui rohkeasti epäkohtiin. Hän koki oman sukupuolensa ja armeijakoulutuksen antavan eväitä tarttua ongelmiin. Koulun epäkohtiin tartumisessa oli kuitenkin omat haasteensa. Kollegoiden tuki oli, mutta se katosi kokonaan esimiehen läsnä ollessa. Opettajakunnan vaihtuessa muutokset alkoivat toteutua. Auktoritaarinen opettaminen alkoi väistyä. Muutos tapahtui pikkuhiljaa ja hyvät käytännöt ovat osoittautuneet vuosien varrella toimiviksi. Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet kehittyivät yhteisten retkien kautta. Nuoremman opettajakunnan tuki auttoi toteuttamaan nämä muutokset, ja vaikka rahaa oli rajallisesti, pystyi kodin ja koulun yhteistyöllä toteuttamaan yhteisöllistä tekemistä. Onnin mukaan yhteinen tekeminen kasvatti myös vanhempien luottamusta opettajaan.

Kokemuksiin on vaikuttanut myös koulun fyysinen ympäristö. Luokan viihtyisyys ja mahdollisuus yhteiseen tekemiseen koulun pihalla ovat tehneet koulutyöstä mielekkäämmän. Yhteinen tekeminen korostui koulun kehittämisessä. Koulun suurempiin hankintoihin he saivat kunnan rahallista avustusta, mutta yhdessä tekeminen oli kaiken perustana ja toiminnan vetäjänä oli Onni. Hänen mukaansa koulun ilmapiiriin vaikuttavat monet erilaiset asiat. Esimerkkeinä Onni mainitsee niiden olevan muun muassa hyvät tavat, reilu käytös, luottamus, rehellisyys, työilmapiiri ja vaatimustaso. Koulussa jokainen rakentaa ilmapiiriä yhdessä toisten kanssa. Opettajanhuoneen hän on kokenut koulun sydämeksi. Ulkopuolelta tulevat odotukset, vaatimukset ja paineet kohdistuvat hänen kokemuksensa mukaan juuri opettajiin. Opettajuuteen liittyvät vaikeudet sijaitsevat hänen mukaansa juuri opettajan ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Opettajan on tarvittaessa yritettävä toimia myös vanhempana. Onni pitää vanhemmuutta tärkeänä tehtävänä, mutta on sitä mieltä, ettei koululle ole varattu tehtävän hoitamiseen tarvittavia resursseja.

Onnin mukaan työn vuorovaikutuksellisuus on hänen työssään edelleen mielekästä. Ikä ei ole etäännyttänyt häntä oppilaista, vaikka uusimmat pelit ja bändit eivät enää olekaan tuttuja. Oppilasmateriaalin muuttuminen näkyy Onnin mielestä siinä, että oppilaat ovat avoimempia. Oppilaat kaipaavat aitoa läsnäoloa ja kohtaamista yksilöinä. Onni ottaa kantaa kirjoitelmassaan myös opettajien sukupuolen merkitykseen. Hänen mukaansa koulun työtehtävät edellyttävät sekä miehiä että naisia opettajiksi. Nimesin Onnin retkeilijäksi, koska hänen kokemuksensa kuvasivat koulua yhteisen tekemisen paikkana. Hänelle merkityksellisempiä olivat opettajien erilaiset yhteistyön muodot.

5.4 Alekski

Alekski on juuri jäänyt eläkkeelle ja takana hänellä on 35 vuoden opettajan työ. Hänelle kokemusten kirjoittaminen merkitsi mahdollisuutta tarkastella omaa opettajuuden polkuaan taaksepäin. Nämä kokemukset antavat historiallistakin perspektiiviä tarkastella opettajan toimintaympäristöä. Opettajuuden kynnyksellä 70-luvulla hän pohti aluksi omaa opettajuuden suuntaa ja harkitsi erityisopettajan tehtäviä. Hänen tapaamansa erityisopettajat eivät kuitenkaan antaneet sellaista ammatillista roolimallia, johon hän olisi halunnut samaistua.

Aleksin ensimmäinen työpaikka oli kolmen opettajan kyläkoulu, jossa työskenteli kaksi naisopettajaa hänen lisäksi. Työpaikan kuvauksessa ilmenee suuri luokkakoko, jossa opettajan tuli selviytyä. Hänen tehtävinään olivat myös puutyöt ja poikien liikunta. Luokkakoko määritteli sen, millaisia käytännön ratkaisuja opettaja joutui arjessa tekemään selviytyäkseen suuresta oppilasjoukosta. Aleksin tarkka kuvaus opettajahuoneesta ja koulusta yleisesti antaa mahdollisuuden kurkistaa kouluympäristöön vuosien taakse.

Opettajahuone oli pieni kopperi, aika kylmäkin. Kerran testasin lattian lämpötilan siten, että kun tiistaina panin lumiset luistimet nurkkaan, vielä perjantainakin ne olivat lumiset. Vessa oli sama ulkokuusi opettajille ja oppilaille.

Työympäristö on hänen pitkän opettajauran aikana muuttunut hyvin paljon. Alekski kuvaa kyläkoulun tunnelmat hyvin elävästi ja yksityiskohtaisesti. Aleksin tarinaa lukiessani tuli välillä tunne, että pääsin aidosti kurkistamaan koulun arkeen. Alekski poltti piippua, koulun keittiöstä tuotiin ruoka luokkiin, luokahuoneet toimittavat useampaa virkaa liikuntasalista puutyöluokkaan. Naisopettajakollegoiden kanssa puhuminen osoittautui haasteelliseksi. Alekski pelkäsi, että hän joutuu loppuelämänsä puhumaan neulomisesta. Aleksin opettajapolun alussa pysyivät opettajahuoneen nurkassa luistimet koko viikon lumessa. Kylänväki yritti yhdessä talkoilla parantaa koulun pihan liikuntamahdollisuuksia. Alekski korostaa tarinassaan opettajan työn monipuolisia tehtäviä. Opettajan ammatin kriteereitä olivat

Aleksin mukaan muun muassa taito säestää päivänavauksissa. Alekski oli ilmoittanut hallitsevansa sen, mutta todellisuudessa hallinnassa oli kitaran soittotaito ja vaimon opetuksella hän hankki harmonin soittotaidon.

Opettajan itsenäiset ratkaisut opetustilanteissa ja ulkopuolinen ohjaus nousevat myös Aleksin kirjoitelmassa esiin. Työtehtävät muuttuivat kollegoiden eläkkeelle siirtymisen vuoksi. Alekski toimi kyläkoulun johtajana ja muutti koulun luokkajakoja itselle mieluisempaan. Hän kuvaa, että naiskollegoiden protestointi jäi vähäiseksi. Johtajaopettajan ominaisuudessa kokemukset ulkopuolisesta ohjauksesta lisääntyivät. Alekski kuvaa uran varrelta useita muitakin tilanteita, jolloin hän on joutunut tekemään valintoja oman työkokemuksensa ja yhteiskunnan antaman ohjeistuksen välillä. Hän otti yhteen koulutoimenjohtajan kanssa määrärahoista. Tarkastajan kanssa hän taisteli määrärahojen käytöstä ja niiden ajankohdasta. Oppilaiden ongelmiin hän tarttui käytännön tekemisen kautta, hyödyntäen oppilaiden vahvuuksia. Alekski nostaa kokemuksissaan esiin hankaluudet esimiehen kanssa. Alekski koki parin vuosikymmenen ajan työssä viihtymättömyyttä, koska hänen oli omasta mielestään esimiehelle *persona non grata* eli ei-toivottu henkilö. Alekski koki esimiehen vallankäytön vaikuttavan omaan viihtyvyyteen koulussa. Aleksin ongelmat esimiehen kanssa heijastuivat työn tekemiseen. Haastava luokka ja oppilaiden vanhemmat sekä esimiehen määräykset veivät Aleksin uran aikana kerran sairauslomalle.

Naisopettajakollegat Alekski kuvasi hauskoiksi ja räväköiksi. Hänen mielestään opettajien välinen yhteinen hyvä tunnelma vaikutti myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Alekski vaihtoi uran aikana myös virkoja siten, että oma työmatka tuli kohtuullisemmaksi. Koulun vaihtuessa vaihtuivat myös naiskollegat, jotka osoittautuivat Aleksin mielestä konservatiivisemmiksi kuin miehet. Kollegoiden vaihtumisen lisäksi haasteita toivat myös uudet oppilaat. Alekski pystyi ajan kuluessa luomaan oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa toimivat suhteet. Perheet ovat antaneet opettajan toteuttaa omaa työtään, eivätkä ne esimerkiksi uskoon vedoten kieltäneet opettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta. Alekski kuvaa pyrkineensä oppilaiden suvaitsevaisuuden kasvattamiseen. Aleksin kirjoitelmassa kasvamaan saattamisen intressi on selkeästi pragmaattinen. Hän kuvaa sivistyksen käytännöllisenä viisautena, jota hän haluaa toteuttaa.

Opettajan työtä tukee koulussa toisten alojen ammattilaiset. He mahdollistavat omalla ammattitaidollaan ja toiminnallaan opettajan työn sujumuuden. Aleksin kokemukset koulun keittäjästä olivat myönteiset. Keittäjä tuki opettajaa työssään ja rakensi koulun ilmapiiriä. Aleksin opettajuuteen antoi voimia yhteinen tekeminen muun muassa näiden edellä mainittujen reissujen muodossa. Oppilaat oppivat laskettelun ja lautailun taitoja. Alekski nautti yhteisestä tekemisestä oppilaiden kanssa. Reissut kuitenkin loppuivat vuosien kuluessa koulun ulkopuolisen säätelyn kautta. Alekski koki, että heitä peloteltiin vastuukysymyksiä korostamalla, mikä vaikutti koulutoiminnan muuttumiseen. Vastuukysymykset alkoivat näkyä koulun arjessa. Alekski joutui kerran vastaamaan poliisikuulusteluissa omasta roolistaan välituntivalvojana, kun oppilaan vanhempi vei oppilaalle sattuneen välituntitapaturman poliisin tutkittavaksi. Koulun kasvaessa opettajien määrää lisättiin, ja Alekski sai ensimmäisen mieskollegan. He tekivät yhdessä töitä Aleksin eläkepäiviin asti. Koulun kasvaessa opettajia saatiin lisää. Miesopettajia ja naisopettajia oli yhtä paljon, mikä Aleksin mielestä oli tilanteena ihanteellinen. Miesten hakeutumisen opettajaksi hän koki merkitykselliseksi. Miesopettajien välisen yhteishengen hän kuvasi reiluksi ja mutkattomaksi. Miesopettajana toimimiseen hän liitti aitouden ja joihinkin naisopettajiin tekoherkkyyden.

Alekski tarttui alkuopetukseen muiden ehdotuksesta. Hän opiskeli alkuopetuksen kursseja ja sai kollegoiltaan kannustusta. Alkuopetuksessa opettajan ja vanhemmuuden roolit toimivat hyvin lähekkäin. Hän arvosti oppilaitaan ja pyrki tekemään kaikkensa, jotta jokainen saisi kasvaa yksilönä. Alekski rakensi luokkaan toiminnallisia mahdollisuuksia. Tekstiilitöiden tekemistä hän ei kokenut vahvuudekseen, mutta auttoi oppilaita ongelmatilanteissa taitojensa mukaan. Hän teki oppilaiden kanssa paljon puutöitä, joissa antoi oppilaiden käyttää omaa mielikuvitustaan. Hän seurasi oppilaiden taitojen kehittymistä ja huomasi, että oppilaiden taitoerot tasoittuivat vuosien varrella. Haastava oppilas vaikutti Aleksin toimintaan luokassa. Hän koki epäonnistuneensa koko luokan kanssa, kunnes huomasi luokan vahvuudet ja hyödynsi sitä opetuksessa. Myöhemmin koko luokka menestyi valtakunnallisissa kokeissa. Aleksin viimeinen opettajavuosi kivan luokan kanssa ja eläkeläismuistamisen jälkeen jääminen ansaitulle eläkkeelle oli mieluisaa. Taaksepäin tarkasteltuna työurasta Aleksille on jäänyt mieleen ajatus, että tarvittaessa hän voisi vielä käydä auttamassa. Aleksin nimesin taistelijaksi, koska hän tarttui aktiivisesti työelämässä vastaantuleviin epäkohtiin. Hän ei odottanut, että joku muu tekisi ne hänen puolestaan.

5.5 Miehen opettajuus

Ammatti-identiteetin kehittyessä miesopettajat kokivat saavuttaneensa tasa-painon omassa opettajuudessaan.

Siitä kivasta nuoresta miesopesta on vuosien varrella kuoriutunut ammatti-ihminen, omaa työtään arvostava, uskoisinpa toiset ihmiset huomioon ottava aikuinen. Pääpaino tässä sanalla aikuinen. (Veeti)

Miesopettajien kirjoitelmissa kuvaukset omasta reflektiivisestä suhtautumisesta heidän ammatti-identiteettinsä kehittymiseen ovat samansuuntaisia kuin alla olevassa artikkelissa on nostettu esiin. Opettajaksi kehittyminen vaatii aikaa ja yksilön henkilökohtaista kehittymistä työssään.

Opettajankin tulisi sallia itsensä kasvaa vähitellen sellaiseksi, että osaa käyttää henkilökohtaista valtaa. Asemavallan saa heti koulutuksen läpikäytyään, mutta persoonallinen arvovalta kertyy pikkuhiljaa vuosien saatossa. Olisi hyvä, jos opettajat soisivat itselleen tämän oppimisprosessin ja osaisivat olla armollisia itseään kohtaa. (Opettaja -lehti 20 20.5.2005)

Yhteiskunnallinen tasa-arvo näyttäytyy Jokisen (2002, 245–246) mukaan miesten tasa-arvokehityksessä merkitsevän kotitöihin osallistumisen laajentumista ja työmarkkinoilla kilpailemisen yleistymistä. Miesten arki rakentuu toisella tapaa kuin heidän isiensä aikana. Miesten isien mallit eivät ole enää käyttökelpoisia. Tasa-arvokehitys vaatii sukupuolisopimuksen jatkuvaa päivittämistä. Mieheen liittyvät vaatimukset kasvavat ja se aiheuttaa hämmennystä. (Jokinen 2002, 245–246.) Connell (2000) näkee myös koulun pedagogisessa toiminnassa mahdollisuuden toteuttaa tasa-arvoa myös poikien ja miesten näkökulmista. Hänen mielestään opetustyö poikien kanssa tulee lähteä heidän kiinnostuksestaan, kokemuksistaan ja mielipiteistään. Menetelmillä ei ole hänen mielestään väliä, kunhan tavoitteena on asian vieminen eteenpäin. (Connell 2000, 169–170.)

Miesopettajien kokema tasa-arvo ja vallan käytön muodot konkretisoituivat heidän kokemustensa kautta. Kirjoitelmissa kuvataan miesopettajan arjen tilanteita, joissa heidän biologinen sukupuolensa määrittää sitä, mitä heidän tulee osata ja jaksaa tehdä. Ennakko-oletuksissani pohdin jo tasa-arvoa ja valtaa heidän sosiaalisessa ympäristössään, mutta en osannut hahmottaa sitä miesopettajan arkeen enkä erityisesti naiskollegoiden tai esimiesten toiminnan vaikutusta miesopettajien arjessa. Miesopettajat kuvasivat esimiesten toimintaa usein ylhäältä alaspäin tulevana. Tässä Eetun kertomus tehtävien jaosta alkuopetuksessa.

Uskaltauduin 1.luokan opettajaksi. Kaksi muuta ensimmäisen luokan opettajaa olivat kokeneita alkuopettajia, mutta siitä huolimatta minulle annettiin 3-5 oppilasta enemmän kuin heille vedoten siihen, että olen mies ja he (pojat) uskovat minua paremmin. (Eetu)

Haastavimmat oppilaat, isommat oppilasryhmät ja mieluiten ilman kouluavustajaa perusteltiin miesopettajille heidän sukupuolensa kautta. Mieliopidekirjoituksissa mieskiintiöiden pelättiin tuovan kouluihin ”jämämiehiä”.

emmeä me yksinhuoltajat ainakaan kaipaa lapsillemme jämämiesmalleja. (HS Mieliopide, 27.6.1996)

Vaikea sanoa, miten ”jämämies” määritellään, mutta vähäiset miesopettajat kouluympäristössä nähdään tutkimusaineistoni mukaan oman sukupuolensa edustajana eikä yksilöinä, jotka ovat sukupuoleltaan miehiä. Ikään kuin miesopettaja alakoulussa määrittäisi sen millainen miehen tulee olla.

Miehiä on meillä opettajankoulutuksessa edelleenkin selkeästi enemmän kuin muissa läntisen maailman maissa. Olen samaa mieltä niiden tutkijoiden kanssa, jotka katsovat niin isän kuin äidinkin mallien antamisen olevan ennen kaikkea kotien tehtävä ja velvollisuus. (HS Mieliopide, 1.7.1997)

Perustelut siitä, että kodin velvollisuus on tuottaa malleja, herätti ajatuksen siitä kuinka mallisuus syntyy. Onko isän tai miehen malli kiinni yksittäisestä henkilöstä vai kutakin sukupuolta edustavasta yksilöstä, jonka toinen yksilö valitsee mallikseen? Tuosta näkökulmasta tarkasteltuna tuntuu laajalta ajatus siitä, että lapsen biologinen isä tai yksittäinen miesopettaja voisi ainoastaan määrittää lapselle ja nuorelle

tapaa toimia sukupuolensa mukaisesti tai odotuksia vastakkaisen sukupuolen toiminnasta. Hoivaaminen, huolehtiminen ja turvan antaminen ovat osa inhimillistä toimintaa. Ovatko nämä sellaisia tehtäviä, jotka kuuluvat vanhemmuuden vastuualueelle? Kuuluuko tuki ja kannustaminen osana opettamista? Nämä kaikki elementit ovat läsnä niin kotona kuin koulussa ja niiden rajaaminen vaikuttaa keinotekoiselta.

Alakoulun miesopettajat kuvasivat haastavia oppilaita ja dialogia heidän kanssaan. Alakoulussa oppilaan tutustumiseen on paremmat mahdollisuudet kuin myöhemmin kouluajan aikana. Miesopettajat kuvasivat arjen opetustilanteita, joissa oppilaan yksilöllisen tuen tarve oli tarpeellista. Viskari (2003, 155) toteaa opettamisessa keskeisintä olevan oppilaan lähtökohtien ja tarpeiden mukainen kohtaaminen, ymmärtäminen ja auttaminen. Tämä korostui myös miesopettajien tarinoissa. Oppilailta saatu palaute vahvisti opettajan tekemien opetusvalintojen oikeellisuutta. Miesopettajien kuvatessa omaa toimintaansa he myös perustelivat omat ratkaisunsa.

Tutkimusaineistostani syntyi kuva miesopettajuudesta. Mieliopidekirjoitelmien perusteella onnistuneet miesopettajat olivat oppilaille auktoriteetteja ja nämä miehet voisivat ottaa osan kodin kasvatustehtävästä vastuulleen, paikaten puuttuvan isän. Miesopettajat kuvasivat hoivan piirteitä omassa kasvatustyössään. He nostivat kuitenkin enemmän esiin kodin ja koulun yhteistyön merkitystä. Miesopettajat pyrkivät tähän yhteisöllisyyteen oppilaiden ja vanhempien kanssa toteutetun yhteistoiminnan kautta. He tiedostivat tehtäviensä hoivaavankin puolen, mutta halusivat pitäytyä opettajan roolissaan. Tärkeintä oli oppilaan oman persoonan tukeminen.

Miesopettajan hoivarooleiksi kutsun miesopettajien tapoja kuvata suhdetta oppilaisiin. Miesopettajat nostivat esiin isyyden, äitiyden ja vanhemmuuden kokemukset opettajan työssä. Myös isoveljellinen huolehtiminen oppilaista mainittiin. Nämä miehet olivat isiä biologisille lapsilleen, mutta heiltä odotettiin isyyttä ja äitiyttä myös omassa ammatissaan. Tätä kokemusta vahvisti myös dokumenttiaineistoni, jossa miesopettaja kuvattiin kasvun tuen ja turvan antajaksi. Näiden miesten kokemuksissa opettajan isän rooli tarkoittaa oppilaan hoivaamista ja itsetunnon vahvistamista.

Piti olla isänä ja äitinä opettajan roolin lisäksi. Mutta hauskaa myös oli. Varsinaisia persoonia, joita ei vielä koulu ollut taltuttanut ja tasapäistänyt. Päätin, että ei taltutakaan, jos se on minusta kiinni. (Aleksi)

Miesopettajat kertoivat huolehtimisen ja hoivaamisen liittyvien tehtävien vaativan kuitenkin harkintaa oman sukupuolen perusteella. Oppilaalle osoitetun huolenpidon on tapahduttava aina muiden oppilaiden läsnä ollessa. Lohduttamisen oikeus esimerkiksi halaamalla heidän kuvaustensa pohjalta näytti vaativan miesopettajalla erityistä harkintaa ja tilannetajua. Sukupuoli vaikutti kasvattajana toimimiseen. Miesopettajalle auktoriteettina toimiminen on ulkoa annettua ja vahvistettua rooliodotusta, mutta oppilaan hiusten peseminen oksennuksesta tai halaaminen lohdutukseksi edellyttävät miesopettajalta jo harkintaa, ei ihmisenä vaan sukupuolensa vuoksi. Huolehtimisen ja hoivaamisen oikeus on luonnostaan naisopettajalla. Ulkoapäin tulevat odotukset ja vaatimukset sekä yleinen kuva miesopettajista ei vastaa heidän arjen todellisuutta. Opettajamiehet eivät ole vain miehenmalleja vaan yksilöitä. Opettajuudessa ei ole ratkaisevaa sukupuoli vaan lasten tarvitsema huolenpito.

Tutkimusaineiston yhtenä teemana nousi esiin opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen ja siihen liittyvät kriisit. Opettajan identiteetti sisältää sen miten he itse määrittelevät itsensä itselleen ja muille ja kehittävät opettajaidentiteettiä koko uran ajan. Opetusalan tutkimuksista tiedetään, että sosiaaliset olosuhteet, joissa opettajat asuvat ja työskentelevät sekä emotionaaliset yhteydet vaikuttavat sekä opettajien henkilökohtaiseen että ammatilliseen elämään. Kokemukset, uskomukset ja käytännöt vaikuttavat enemmän tai vähemmän opettajien identiteettiin. Identiteetti on yksi keskeinen vaikuttava tekijä opettajan toiminnassa. Sen kautta rakentuvat opettajan päämäärät, tehokkuus, motivaatio ja sitoutuminen. (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu 2007, 102–105.)

Miesopettajat kuvasivat omat ammatti-identiteetin kriisitilanteensa ja niihin liittyvät valinnat hyvin avoimesti. Oman ainokaisuutensa vuoksi he ovat ilmeisesti joutuneet käsittelemään omaa ammatti-identiteettiään aktiivisesti ja siksi ongelmien edessä myös vaihtoehdot ongelmatilanteen edessä ovat monipuoliset. Ajanjakso, jota kaikki omaelämäkerralliset kirjoitelmat kuvasivat, oli opettajana toimiminen, vain muutamalla lauseella kuvattiin hakeutumista opettajan ammattiin. Opettajuuden alussa saadut työtehtävät vaikuttivat siihen, miten miesopettaja halusi kehittää omaa opettajuuttaan.

Muiden alalla työskentelevien tai alaa opiskelevien roolimallit vaikuttivat siihen, mihin suuntaan omaa ammattitaitoaan halusi kehittää.

Taulukko 1. Kirjoittajille ominaiset ilmaisut

Miesopettaja 19 vuoden työkokemus	Miesopettaja 22 vuoden työkokemus	Miesopettaja 30 vuoden työkokemus	Miesopettaja 45 vuoden työkokemus
Ammatillisen identiteetin prosessointi	Opettajan taustaa	Opettajan ominaisuudet	Opettajuuden alkua ja mallin vaikutus omaan ammatinvalintaan
Ammatillinen kehittyminen	Ammatin hakeutuminen	Miesopettajamalli	Ammatitaitovaatimukset
Ammatillinen rooli, rooli odotukset	Opettajan rooli	Uudistaminen	Ammatitaidon kyseenalaistaminen
Ammatillinen kriisi	Ammatillinen kriisi	Reflektioiva ote työhön	Opetuskokemukset
Ammatin-identiteetin muuttuminen kriisin jälkeen.	Selviytymiskeino ammatillisesta kriisistä	Motivaatio opettamiseen	
Ammatin-identiteetin muuttuminen	Vanhemmuuden vaikutus ammatin	Motivaatio koulun muuttamiseen	
Ammatillisuuden periaatteet	Ammatillinen kehittyminen		

Miesopettajat kuvasivat ja nimesivät kokemuksiaan ammatillisesta kriisistään. Heille kriisi oli tullut erilaisten ihmissuhdeongelmien myötä ja se heijastui työtehtävissä.

90-luvun puolivälin paikkeilla olin aika totaalissa burnoutissa, en hallinnut itseäni ja huusin oppilailteni lähes päivittäin, mikä ei taatusti tuntunut lapsista mukavalta. Onneksi tajusin tilanteeni ja ilmoitin jo helmikuussa rehtorille, etten tulisi seuraavan vuonna töihin, vaan pitäisin väli vuoden. (Eetu)

Pidin vuorotteluvapaata. Silloin oli hyvä sauma perhetilanteen ja lasten vuoksi. Kone yski, oli vaikeita luokkia, ensimmäisen kerran minut kyseenalaistettiin. (Veeti)

Huono luokkahenki, se rassaa opettajaa. Vaikka mitä tekisi, kiusataan ja nälvitään, varsinkin opettajien selän takana. Jouduin jopa parin viikon sairauslomalle, en niinkään oppilaiden takia, vaan rehtorin, joka määräsi pikkuasian takia ylimääräisen vanhempainillan. Tiesin, että vanhemmat alkavat syyttämään toisiaan ja niinhän siinä kävikin. Jäin siltä istumalta sairauslomalle "uni- ja valvetilan häiriön" takia, vaikka ehdotin lääkärille sairauslomani syyksi: "rehtori". (Aleksi)

Selviytymiskeinona kaikilla kolmella oli irrottautuminen työstä ja työn uudelleen arviointi. Erilaiset vapaat kuten sairausloma sekä hoito- että vuorotteluvapaat antoivat tilaa tarkastella uudelleen omaa opettajuuttaan. Pohdinta uranvaihdosta liittyi oleellisesti miesopettajien ammatillisen identiteetin kriisitilanteisiin. Irtautuminen työstä auttoi jäsentämään omaa suhdettaan siihen.

Hyvä puolivuotinen harrastusten ja muun työskentelyn parissa auttoi huomaamaan, että tämä on työtä eikä mikään maailmanpelastusprojekti. (Veeti)

Erilaisten selvitysten perusteella voidaan arvioida, että opetustyöstä muihin tehtäviin hakeutuvien määrä on vähintään 10–15 prosenttia opettajankoulutuksen saaneista. Miesopettajien halukkuus siirtyä kokonaan muulle toimialalle on suurempi kuin naisopettajien. (Ks. Hartikainen & Hartikainen 2001; Opetusministeriö 2003; Suutari 2003). Syrjäläisen (2002, 106) havaintojen perusteella opettajan jaksamisen eväitä tulee etsiä yksilön lisäksi muualtakin. Yksilön jaksamiseen vaikuttavat omien kokemusten lisäksi myös yhteiskunnalliset muutokset, kouluorganisaation toiminnan muuttuminen ja opettajan työkuvaan muutokset. Miesopettajilla työn uudelleen arviointi suhteutti omaa tapaa tehdä työtä. Syrjäläinen (2002, 109) on kuvannut, että opettajan työssä ja työn kehittämisessä jaksamisen kannalta on hyvä muistaa elämän realiteetit. Opettajan ei tarvitse olla parempi kuin muutkaan työntekijät. Tunnollisuus ja työlleen omistautuminen on tärkeää huomioida suhteessa muihin elämänalueisiin, olisi hyvä arvottaa työn ja yksityiselämän suhde omaan jaksamiseen. Tutkittaville oli luontevaa jäädä koti-isäksi ja ottaa vastuu perheestä. Perheen kanssa toimiminen vahti myös heidän työssä viihtyvyyttään. Heille koti-isänä toimiminen antoi mahdollisuuden arvioida työ uudelleen. Perhe toimi myös voimaannuttavana elementtinä heidän elämässään. Kempen (2000, 18) mukaan kodista ja kodin hoitamisesta on vaikea tehdä miehisen sankaruuden kenttää.

Myös ammatillisissa kriisitilanteissa perhe ja siihen panostaminen olivat merkityksellisiä. Vuorotteluvapaan ja omille lapsille läsnäolon miehet kokivat omaa ammatti-identiteettiä vahvistavaksi. Kirjoitelmissa kriisitilanteet kuvattiin aina itse ratkaistuksi. Oman reflektoinnin kautta oli oivallettu irrottautua negatiivisesta kierteestä ja antaa aikaa itselle ja perheelle. Aikuisuuden kriisikaudet olivat antaneet perspektiiviä omaan ammatillisuuden ehtojen tarkentumiseen. Pitkä opettajuudesta kertynyt elämäkokemus nähtiin merkityksellisenä, ja se oli vaikuttanut oman opettajuuden selkeämpään toteuttamiseen. Valinnoilla on merkitystä identiteetin rakentumiseen. Valinnat ovat yksilöllä työuransa

aikana edessä. Ammatillinen identiteetti muuttuu työelämän aikana, joillakin useaan otteeseen. Pelkästään työ ei rakenna tuota muutosta vaan vaihtoehtojen runsaus ja valinnan mahdollisuuksien moninaisuus. Yksilöiltä odotetaan monenlaisia valmiuksia ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Kypsän ammatillisen identiteetin itselleen rakentanut henkilö pystyy selviytymään niin negatiivisista kuin positiivistakin muutoksista. (Stenström 1993, 31–43.)

6 MIEHISYYS NAISENEMMISTÖISESSÄ KOULUSSA

Millaisena miehisyyttä koetaan naisemmistöisessä koulussa? Vastaukset toiseen tutkimuskysymykseen löytyivät tutkimusaineistoni elämäkerrallisista kirjoitelmista ja mielipidekirjoitelmista. Miesopettajien kuvaukset koulun arjen käytännöistä ja mielipidekirjoitelmien empiiriset havainnot loivat kuvaa työympäristöstä, jossa miehet toimivat opettajina.

6.1 Miesopettaja naisemmistöisessä koulussa

Tutkimieni miesopettajien kokemusten mukaan koulussa jaetun yrityksen idea ei ole työssä aina toteutunut. Heikkisen (2001, 173) mukaan ammatillisuusnäkökulma on toisten työntekijöiden tukemista ja työn mielekkyyden lisäämistä.

Opettajakunnassa oli silloin arkuutta näyttää vahvuuksiaan puhumattakaan heikkouksistaan kollegoilleen. (Eetu)

Tasa-arvopuhe alakoulun miesopettajien ympärillä osoittautui tutkimusaineistoni kautta mielenkiintoiseksi. Miesopettajat olivat niitä, joita julkisessa puheessa kaivattiin, mutta yhtälailla he olivat niitä, jotka veivät naisopettajien työpaikat. Molemmat keskustelut perusteltiin miesten sukupuolella: ei ammattitaidolla tai muulla erityisosaamisella. Miesopettajien vähäisyyden teema toistui näissä molemmissa. Sukupuoli vaikutti myös siihen, millaista puhetta saa oman sukupuolensa edustajana käyttää. Sukupuolen edustajaksi määritellään usein ihminen, joka edustaa oman

sukupuolensa vuoksi määrällistä vähemmistöä esimerkiksi työympäristössään. Usein myös se, mikä on sallittua naisille, on kiellettyä miehiltä.

Miesopettajalle annetaan tehtäviä vedoten siihen, että ovat miehiä! Ja me miehet tietenkin mielellämme hoidamme nämä hommat, kun miehiä olemme ja naiset eivät niitä osaa tehdä. Mutta olen mielessäni ajatellut, että mikähän mökö siitä nousisi, jos joku kerta sanoisin jollekin naisopettajalle: ”Tee sinä tuo, kun olet nainen!” (Eetu)

Miesopettajakeskusteluun liittyy pelko heidän katoamisestaan kasvatus- ja opetusalailla. Tämä perustellaan palkan lisäksi myös alan naisvaltaisuudella. Mielipidekirjoitelmissa pohdittiin miesten vähenemisen vaikutusta opetusalaan. Miesten väheneminen nähtiin vaikuttavan myös alalla toimivien miesopettajien työviihtyvyyden ja hyvinvointiin.

Kun naisopettajien määrä suhteessa miehiin työyhteisössä vuosi vuodelta kasvaa, voi käydä niin, että jäljelle jääneet miesopettajat voivat kokea joutuvansa työyhteisön ulkopuolelle. Helposti käy niin, että hakeudutaan muihin töihin, ja näin miespako opetusalan työpaikoilta voimistuu. (HS Mielipide, 19.5.2001)

Naisenemmistön koettiin itsessään vaikuttavan työilmapiiriin, koska naisten nähtiin enemmistöinä rakentavan koulusta työpaikkaa, jossa työviihtyvyyden näkökulmasta tarkasteltuna ei ole miesten toiveille tilaa.

Pilkki- tai moottorikelkkaretken suunnittelu kaatuukin alkumetreillä, kun ne pari muuta miesopettajaa harrastaa kokonaan muita asioita. Sama trendi näkyy pian kaikessa koulun toiminnassa. Työpaikalle demokraattisesti tilattavien lehtien Kaksoplusat, Muodit ja Kauneudet ja Eevat päihittävät Tekniikan Maailmat äänestyksessä murskalukemin. Ja kun synnytykset, shoppailut ja kukkien kasvatukset on jälleen käsitelty, huomaa sen ainoan välitunnilla sisälle jääneen miesopettajan istuvan muista sivussa sohvan nurkalla lukemassa lehteä omiin ajatuksiinsa juuttuneena. (HS Mielipide, 19.5.2001)

Miesopettajien kuvaukset naiskollegoista antoivat ymmärtää, että naisten kanssa työ sujui mukavasti ja koulun työilmapiiriin turvasi opettajien vuorovaikutuksellinen kanssakäyminen kollegoiden kanssa.

Uudet naisopettajat olivat hauskoja ja räväköitä: toinen tuli joskus traktorilla töihin, kun auto ei ollut lähtenyt käyntiin. Meillä oli aina hauskaa, ja jos opettajilla on hauskaa, niin oppilaillakin on. (Aleksi)

Miesopettajat kokivat naiskollegat suurimmalta osalta rikkautena. Vuosien kuluessa työympäristö oli muuttunut avoimempaan suuntaan. Ongelmat ja ilot pystyttiin käsittelemään yhdessä. Osattiin irrottautua yksin puurtamisesta ja vastuunkantamisesta yhteiseen jakamiseen. Koulun muu henkilökunta on opettajan työn tukemisen kannalta myös merkityksellistä. Yhteinen tekeminen edellytti, heidän kuvausten pohjalta, kaikkien ammattilaisten osallistumista ja toistensa arvostamista.

Kylän koulussa oli oma keittiönsä ja kokkina maanmainio nainen, pulska täti, joka aamulla varhain pisti tulet pirtinuuniin, jos oli uuniruokaa ja paistoi sitten laatikot, lihapullat ym. kiviuunissa ja jälkkäriksi opettajainhuoneeseen pannarit. Keittäjä asui koulun yläkerrassa eikä laskeskellut työtuntejaan, aina kevätretkilläkin mukana. Tulee myöhemmältä ajalta mieleen, kun laskettelureissulla oltiin maanantaina eikä juuri muita ryhmiä ollut. Sitä rinnepäällikkö ihmetteli, tiesi, että seuraavana päivänä tulee 21 autokunnallista. "Tiedätkö, ketkä tätä Suomen koululaitosta pyörittävät?" "No, en." "Koulun keittäjät, eivät ne tule maanantaiaamuna eväitä laittamaan." (Aleksi)

Sukupuoli koulussa on kollegoiden kesken tilanteesta riippuen näkyvää tai näkymätöntä. Miesopettajan sukupuoleen vedotaan tilanteissa, joissa tulee uhrautua yhteisen hyvän nimissä. Haastavimmat oppilaat, isoimmat luokat ja rajallinen määrä kouluavustajia ovat tilanteita, joissa miesopettajalta odotetaan joustoa, koska hän on mies. Myös miesopettajan kokema epätasa-arvon hyväksyminen perustellaan sukupuolella. Dokumenttiaineistojen perusteella miehisyyttä kaivataan myös luistelukentän jäädyttämiseen ja muihin pienemmän kyläkoulun monipuolisiin kiinteistön huoltotehtäviin.

Kyllä alakoulussa saisi olla miesopettajia enemmän. Mutta ala vain naisistuu, johtuuko se sitten palkkojen huonoudesta vai siitä, että tytöt ovat parempia koulussa ja pääsevät pyrkimään ja selvittävät pääsykokeet paremmin, tiedä häntä. Karmivaa suorastaan, kun olin alkuopetuksen kursseilla. Ehkä kolmesataa naista ja pari-kolme miestä. Mutta on se miesten kesken niin reilua ja mutkatonta tuo työelämä(kin). Ei mitään kilpailua eikä intrigejä. Naiset ovat monimutkaisempia tippaleipäaivoineen. Ja lapset tykkäävät miesopettajista pääsääntöisesti. Hekin vaistoavat sen karun

aitouden tai sitten tekoherittäisyyden, joka usein liittyy naisopettajiin. Ei aina tietenkään. (Aleksi)

Miesopettajat edustavat vähemmistöä koulussa, joten on luonnollista, että siihen saattaa liittyä myös sivullisuuden tunne. Heillä on samalla mahdollisuus olla koulussa näköalapaikalla, josta voi tarkastella niin yhteiskuntaa kuin omaa elämää eri näkökulmasta. Se antaa mahdollisuuden myös havaita asioita uudella tavalla. Vähemmistönä he liikkuvat pakon ja valinnan välissä. He osittain saavat valita ja osittain ajautuvat sukupuolen vuoksi tai kautta erilaisiin tilanteisiin. Naisvaltaisessa työympäristössä heillä on mahdollisuus tehdä valintoja, joilla rakentaa omaa ammatillista identiteettiään. Kokemukset oman opettajuuden onnistumisen tai epäonnistumisen hetkistä vaikuttivat siihen miten miesopettajat määrittivät itsensä opettajina.

Edellä oleva kuvaus opettajan työhön liittyvistä odotuksista ja opettajan itsensä reflektioivasta otteesta omaan ammattikuvan täsmentämiseen ilmeni myös miesopettajien kokemuksissa. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaiseman 2008 tasa-arvobarometrin mukaan miehet kokivat sukupuolesta johtuvaa epätasa-arvoa hyvin vähän työelämässä; palkkauksessa, työsuhde-etujen saamisessa, koulutukseen pääsyyssä, tiedon saamisessa, työpaineiden jakaantumisessa, uralla etenemisessä, työsuhteen jatkuvuudessa, työtulosten arvioinnissa, ammattitaidon arvostuksessa ja työn itsenäisyydessä. Miehistä neljä viidestä ei ollut kokenut sukupuolestaan olevan mitään haittaa missään kysytyissä asioissa. (Nieminen 2008, 27–30.) Tasa-arvobarometrin näkökulmasta miesopettajat edustavat sukupuoleltaan niitä onnekkaita, jotka pääsevät urallaan eteenpäin ja työnjatkuvuus on taattu. Seuraavaksi tarkastelen miesopettajien ja muun tutkimusaineiston luomaa kuvaa naisemmistöisessä koulussa.

6.2 Miesopettajan sukupuoli opettajan työssä

Opettajan ammatin tarkastelu miesten näkökulmasta antoi erilaisen kuvan miehestä opettajana kuin julkisen keskustelun kautta olisi voinut olettaa. Miesten kirjoitelmat ja lehtihaastattelut eivät kuvanneet ulkopuolisuuden tunnetta tai arvioineet palkan määrää tai riittävyttä. Palkka ei näyttäytynyt arvona, joka määrittelee työn mielekkyyden. Heille koulu näyttäytyi työpaikkana, jossa sai toteuttaa itsenäisesti

ja oman persoonansa mukaisesti työtään. Miesopettajien kokemuksessa oman ammatillisuuden reflektointi oli toteutunut aina uran alkuvaiheesta lähtien. Taustalla oli opettajan ammattiin hakeutumisen monia polkuja. Oman opettajuuden polun aikana oli tullut hetkiä, jolloin ympäristö tai yksilö itse koki tarpeellisenä irrottautua työelämästä. Jokaisella mahdolliset irrottautumiset ja reflektoinnit olivat kuitenkin vahvistaneet sitoutumistaan omaan työhön. Naisennemistöisessä työympäristössä oman opettajuuden prosessointi oli alkanut uran alusta lähtien. Työpaikan ainokaisuus haastaa oman ammatillisuuden ja ohjaa tarkastelemaan omaa toimintaa sukupuolensa edustajana.

Aikomus on ollut vastata pro gradu-kyselyysi aiheesta miesopettajuus. Olen sitä prosessoinut alusta asti vuodesta 1991 tammikuusta, milloin menin töihin. (Veeti)

Opettajan kyky vaikuttaa omaan ammatti-identiteettiin on tärkeä tekijä. Se on keskeinen vaikuttava osa opettajien henkiseen hyvinvointiin ja tehokkuuteen. Opettajien tiedostama ammatillinen ja henkilökohtainen identiteetti vaikuttaa motivaatioon, työn toteuttamiseen ja sitoutumiseen. Miesopettajat kokivat tärkeänä mahdollisuuden vaikuttaa omaan toimintaansa.

Joan Scottin (1993, 25) mielestä sukupuolen välisten erojen tekeminen näkyväksi kokemusten kautta ei auta meitä ymmärtämään kuinka ne käytännössä toteutetaan. Eetun kokemukset kuvaavat kuitenkin sitä miten opettajien sukupuolieroja toteutetaan käytännössä.

Koska olen mies minun on oltava tarkka siitä, missä ja miten voi oppilaita halata tai lohduttaa, naisopettajilla tätä huolta ei ole. En halua oppilaita kahden kesken, ainoastaan silloin, kun muitakin on läsnä. (Eetu)

Tarja Palmun mukaan ruumiillisuus ja sukupuoli näyttäytyvät koulun käytännöissä ja puhetoissa tyypillisesti itsestään selvyyksinä, "ryhmäominaisuuksina", jotka saadaan syntymälahjana ja jotka ovat luonnollinen osa ihmisyyttä. Minkälainen sukupuoli ja ruumiillisuus kouluissa sitten sallitaan opettajalle, riippuu hänen mukaansa hyvin pitkälle formaalin koulun piiloisista arjen käytännöistä.

Ruumiillisuus ja sukupuoli ovat läsnä erilaisina kulttuurisina konstruktioina ja ne tulevat esiin niin opetuksessa kuin opettajan käyttämissä oppimateriaaleissakin. (Palmu 2001, 181–183.)

7 MIESOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN YHTEISKUNNASSA

Mitä miesopettajuudelta odotetaan yhteiskunnassa? Tutkimukseni viimeisin, mutta ei vähäisin tutkimuskysymys, kuljetti tutkimustani induktiivisesta deduktiiviseen suuntaan. Tämä kysymys avasi aikaisempien lisäksi tutkimusaineistoni artikkeleita ja muuta dokumenttiaineistoa.

7.1 Miesopettajan ulkopuolinen opettajuuden rakentuminen

Laeilla ja asetuksilla yhteiskunta määrittelee koulun perusraamit ja tavoitteet. Perusopetuslaissa 628/1998 § 2 on määritelty perusopetuksen tavoitteeksi sivistyksen ja tasa-arvoisuuden edistäminen yhteiskunnassa. Opettajien ammattietiikka on yksi tärkeä opettajuuden osa-alue, josta opettajat pitävät yhdessä huolta. Opettajalta odotettuja positiivisia ominaisuuksia kutsutaan opettajan hyveiksi. Ne muodostuvat osittain opettajan identiteetin, profession ja ammattietiikan vuorovaikutuksessa. Opettajan identiteettiin saatetaan helposti yhdistää mallikansalaisen vaatimus. Nyky-yhteiskunnassa opettajiin liittyvät odotukset näyttävät olevan kohtuullinen, korrekti ja hyvän itsetunnon omaava suurisieluinen kasvattaja. (Heikkinen & Huttunen 2007, 16, 23.) Tällaisiin ulkoisiin vaatimuksiin pyritään vaikuttamaan erilaisilla hakumenettelyillä, kuten 80-luvulla mieskiintiöillä. Käytännössä kiintiömies tarkoittaa sitä, että opettajakoulutuksessa oli määritelty mieshakijoille valintamäärä sukupuolen perusteella.

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista Eetu oli miehistä ainut niin sanottu kiintiömies. Hän on toiminut opettajana 22 vuotta. Mieliopidekirjoituksissa tuotiin eniten esiin tätä yhteiskunnan pyrkimystä lisätä miesopettajia kouluihin. Kiintiömielipiteissä tuotiin esiin henkilökohtaisia käsityksiä miesopettajien tarpeellisuudesta, mutta myös käytännön ehdotuksia kuten esimerkiksi valintakriteereiden painottaminen matematiikan ja fysiikan arvosanoihin. Yhteiskunta on vuosikymmenien aikana pyrkinyt vaikuttamaan miesopettajien määrään ja laatuun. Mieskiintiöiden

epäiltiin antavan mahdollisuuden myös alalle soveltumattomien hakeutuvan kiintiöiden kautta opettajakoulutukseen. Mieskiintiökeskustelu nousee tutkimuksen dokumenttiaineistossa esiin. Keskustelua on käyty niin kiintiöiden puolesta ja vastaan, mutta myös yleisellä tasolla siitä, että Suomessa päästäisiin eroon sukupuolijakautuneesta työmarkkinoista.

Miesten houkuttelemiseksi opettajankoulutukseen on keksittävä muita keinoja kuin sukupuolikiintiöt. Koulutuksen sisällöllinen kehittäminen, opettajien työolojen parantaminen, työhön sitouttaminen palkan ja täydennyskoulutuksen avulla sekä hyvät työllisyysnäkymät ovat varmasti parempia keinoja saada myös miehiä alalle. (HS Mieliopide, 30.7.2001)

Myös omakohtaiset kokemukset miesopettajista olivat vaikuttaneet opettajan ammattiin hakeutumiseen. Opettajan -lehden haastattelussa Sääntti kertoo hänen tutkimukseensa osallistuneesta pienviljelijän pojasta, joka opiskeli opettajaksi ja kuvasi oman kylänsä miesopettaja mallia seuraavasti.

[...]Joman kylän miesopettaja edusti hänelle kaikkea hyvää ja tavoiteltavaa: viisautta, älykkyyttä, hyvää elämää. Pukuun pukeutunut autoa ajava kansankynttilä oli poikkeushahmo kylällä. (Opettaja -lehti 23 8.6.2007)

Kylän miesopettajan esimerkki vaikutti nuoren ammatinvalintaan. Positiivinen esimerkki kannusti nuorta miestä tavoittelemaan opettajuutta. Miesopettajista puhuminen malleina sisältää ajatuksen myös poikien ammatinvalintavaihtoehtona. Toimiihan miesopettaja ammattinsa edustajana enemmänkin kuin miehen tai isällisenä mallina. Opettajan välittämät arvot vaikuttavat siihen, miten nuori kokee samaistuvan opettajaan. Samalla nuorella on mahdollisuus joko toteuttaa tai olla toteuttamatta näkemäänsä ja kokemaansa esimerkkiä. Esimerkit vaikuttivat myös Aleksin uran valintaan luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Elämänkertojen kautta avautuvat muistot yksilöiden omista opettajista ja nämä kokemukset ovat taustalla kun yksilö pohtii ammatinvalintaa.

Valmistuin luokanopettajaksi [...]. Toimittuani aluksi oppikoulun uskonnon opettajan sijaisena syyslukukauden [...], toimin "vajaamielisopettajan" nimikkeellä, myöhemmin harjaantumiskoulun opettajana pari vuotta. Pääsin erityisopettajakoulutukseen [...]. Pätevöityjät siellä olivat niin juoppoa sakkia enkä halunnut heidän kaltaisekseen

(raskas työ, raskaat hovit, kai), että haeskelin luokanopettajan virkoja ja sainkin viran kyläkoulusta. (Aleksi)

Aleksin valinta vuosien takaa on vieläkin ajankohtainen, jos tarkastellaan sitä millaiset mielikuvat vaikuttavat siihen miten mies hakeutuu opettajaksi. Miesten vähäinen hakeutuminen opettajan ammattiin on mielenkiintoinen aihe ja vaatii varmasti erillisen tutkimuksen löytääkseen siihen tarkemman näkemyksen. Aleksin uravalintapohdintoihin vaikuttivat hänen näkemänsä esimerkit. Purdyn (2009, 323–330) tutkimus tarkastelee sitä miksi harvat opettajaopiskelijamiehet ovat siirtymässä erityisopetukseen alalla. Pohjois-Irlannissa erityisopetuksessa miesten opetushenkilöstön prosenttiosuus on paljon pienempi kuin Englannissa. Tutkimus paljastaa merkittäviä eroja mies- ja naisopiskelijoiden käsityksissä. Tutkimuksessa tehtyjä yksilöhaastatteluja tutkitaan edelleen ja etsitään vastausta siihen miksi miesopiskelijat ovat haluttomia erikoistumaan erityisopetukseen. Minulle tutkijana oli antoisaa löytää tällainen tutkimus, koska niin usein ammattiin liittyvät vaatimukset ovat ainoastaan mediassa käytyä keskustelua, mutta harvoin näkee tutkimuksia, joissa sukupuoli nimetään ja sen kautta tarkastellaan ammatillisuutta.

Brunila, Heikkinen ja Hynninen (2005, 31) ovat huomanneet WomenIT (Women in Industry and Technology) hankkeen aikana ja useita hankkeita seuraamalla, että poikien ja miesten koulutus- ja uravalintoihin keskittyviä tasa-arvoprojekteja ei ole ollut kuin hyvin vähäisessä määrässä. Miehet eivät ole olleet muutostyön kohteina, vaikka sukupuolen mukainen työnjako rajoittaa myös miesten työllisyyttä. Nuorten miesten mahdollisuutta valita ammattivaihtoehtoista vähemmän miehekkäämpi ala, kuten vaikkapa tämä tutkimani kasvatusala, ei ole tuettu. Kaavamaiset miehisyyteen liitetyt roolimallit kaventavat kasvavien miesten mahdollisuutta hakeutua ammattiin, joka saattaa antaa enemmän mielekkäämpiä työkokemuksia. Elinkeinoelämän keskusliiton (2008) mukaan vain koulutusvalinnoilla voidaan vaikuttaa naisten ja miesten alojen välisen eron kaventumiseen.

Veetin, Eetun, Onnin ja Aleksin omaelämäkerralliset kirjoitelmat avautuivat uudesta näkökulmasta, kun tarkastelin niitä suhteessa Elinkeinoelämän Valtuuskunnan julkaisemaan arvo- ja asennetutkimukseen siitä, muuttuuko kuva opettajan ammatista työelämän muutosten valossa. Työelämä koetaan oman osaamisen ja identiteetin rakentamisen kannalta merkityksellisenä (Haavisto 2010, 34–35). Palkasta tinkisi 40 % vastaajista, jos työaika lyhennettäisiin ja saataisiin lisää vapaa-

aikaa (mt. 2010, 30). Nämä tutkimustulokset suhteessa näiden saamieni miesopettajien kokemuksiin saivat minut miettimään voisiko opettajan ammatti olla sellainen, jossa tulevaisuuden työntekijöiden vaatimukset täytyisivät. Riittävästi vapaa-aikaa ja mahdollisuuksia toteuttaa työ opetussuunnitelman rajoissa. Olisiko opettajan tehtävät useammallekin miehelle tulevaisuudessa ammattivaihtoehto? Tähän ei ainakaan tehdyistä tutkimuksista ja mielipidekirjoitelmista sellaista kuvaa voi saada, mutta työelämän muutoksen suunnastakaan kukaan ei ole vielä tietoinen. Miesopettaja -kokemukset antavat kuitenkin hyvin monipuolisen kuvan opettajan työstä miehenä. Tunteiden käsittelyn rohkeus, veljellinen ja rento toiminta oppilaiden ja kollegoiden kanssa antavat kuvan siitä, että miehen on motivoivaa toimia koulussa. Elinkeinoelämän Valtuuskunnan julkaisemassa arvo- ja asennetutkimuksessa tutkimukseen vastanneista 82 % oli huoli työn stressaavuuden lisääntymisestä työpaikoilla (Haavisto 2010, 63). Tuolta huolelta eivät säästy opettajatkaan.

Riddell ja Tett (2006, 60–63) nostavat esiin miesopettajat, jotka vaihtavat aikaisemman työn opettajan työhön, koska kokevat myönteisenä mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn. Opettajan työ ei ole muuttunut ennustettavaksi ja arkipäiväiseksi, millaiseksi opettajan ammattiin vaihtaneet miehet kuvasivat aikaisemmat työtehtävät. Miesten mielestä vuorovaikutus oppilaiden kanssa motivoi opettajan työhön. Negatiivisina asioina miesopettajat pitivät jatkuvan uudistumisen vaatimukset ja urakehityksen puuttumista. Suomessa tilanne on toisenlainen. Noin puolet miesopettajista on koulunjohtajina ja rehtoreina (Kumpulainen 2009, 32.) Riddell ja Tett (2006, 22) olivat liittäneet tilastokuvan, joka osoitti, että alakoulun miesopettajat edustivat vielä pienempää vähemmistöä (enintään 10 %) alakoulun opettajista ja rehtoreista kuin heidän suomalaiset kollegansa.

Yliopistoon lähtevä mies tuijottaa usein palkkaa. Itse arvostan sitä, että saan tehdä työtä josta pidän. (Opettaja -lehti 40, 4.10.1996)

Kujala (2008) otti tutkijana kantaa miesopettajien määrään siten, että hän ei enää uskonut miesopettajan paluuseen. Hänen mielestään opettajan ammatti tulee tulevaisuudessa olemaan yhä enemmän naisten ala. Tutkimukseni aikana julkaistiin Elinkeinoelämän Valtuuskunnan arvo- ja asennetutkimus 2010: Työelämän kulttuurivallankumous. Tämä julkaisu oli osaltaan hyvä peili tarkastella sitä miten miesopettajien kokemukset, opettajatutkimukset ja tulevaisuuden työntekijöiden arvot ja asenteet kohtaavat. Työelämä koetaan oma osaamisen ja identiteetin rakentamisen kannalta merkityksellisenä (mt. 34–35). Tässä selvityksessä mielenkiintoista oli myös työn ensiarvoisuuteen suhtautumisen muuttuminen lineaarisesti vastaajien koulutustason kasvaessa ja vastaajien

nuorentuessa (mt. 26–27). Onkohan tulossa uudenlainen työntekijäjoukko, jolle työn merkitys on erilainen kuin aikaisemmille? Jos on, niin olisiko opettajan ammatti se, joka näihin odotuksiin voisi vastata. Opettaja on korkeasti koulutettu ammattilainen, joka työskentelee organisaatiossa, jossa urakehitykset ovat suppeat, mutta jonka työ itsestään on haasteellista ja moniulotteista. Perinteisin tapa määritellä opettajan ammatti on kutsua sitä kutsumustyöksi.

en kutsumusopettaja (Veeti)

Veetin lyhyt toteamus oli ainut, joka hipaisi perinteistä ajatusta opettajan työstä. Erityisesti alakoulun opettajien ammatinvalintaan liitetään usein käsite *kutsumus*. Simolan tutkimuksen mukaan vaatimus kutsumuksesta kuitenkin korvautui 60-luvulla aidolla kasvattajan asenteella. Mallikelpoisuus ja ammatillinen kutsumus korvattiin oikean asenteen vaatimuksella. (Simola 1995, 252.) Omaa osaamista ja sen kehittymistä oli kuvattu kirjoitelmissa. Alun innostus, vaikka kutsumusopettajia eivät olleetkaan, kuvattiin onnellisena aikana. Oppilaiden aktiivisuuteen motivoiminen oli nuorelle miesopettajalle tärkeää. Halu vaikuttaa oppimismyönteiseen ilmapiiriin oli keskeistä.

Koulun ja toisten opettajien lisäksi oppilaiden vanhemmat, ammattijärjestö sekä yhteiskunnan arvot, normit ja asenteet vaikuttavat opettajuuteen. Koro arvioi, mitä epäitsenäisempi ja ammatti-identiteetiltään heikompi opettaja on, sitä helpommin hän lähtee muuttamaan opettajuuttaan ympäristön odotusten mukaiseksi. Se johtaa ennen pitkää ristiriitoihin ja vie opettajan työstä uskottavuuden. Ammattitaitoisesti työhönsä suhtautuva opettaja taas pystyy tekemään rakentavaa yhteistyötä oppilaiden vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa ilman, että hänen täytyy luopua omasta opettajuudestaan ja ratkaisuistaan. (Koro 1998, 138.)

Opettajan eettisiin periaatteisiin on kirjattu niin opettajan, oppilaan, kollegoiden ja opettajan itsensä suhteet työhön ja yhteiskuntaan. Oppilaan kohtaamisessa korostuvat inhimillisyys ja oikeudenmukaisuus. Eettisissä säännöissä on mainittu, että opettajan yhteistyökumppaneita ovat lapsesta vastuussa olevat aikuiset. Opettajan omaa toimintaa eettisten sääntöjen näkökulmasta on oman persoonan kehittäminen ja hoitaminen. Kollegoiden kanssa yhteistyössä toimimisessa

korostuvat yksilöllinen hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä keskinäinen apu ja tuki. Opettajan vastuullisuus ja erehtyvyyden hyväksyminen korostuvat opettajan määrittelevässä normistossa. Opettajan ammatillinen kehittyminen tukee opettajan yhteiskunnallista roolia. Opettajan yhteistyökumppanit koulun ulkopuolella ovat koti, ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta. Eettisissä periaatteissa korostuvat oikeudenmukaisuus kaikessa opettajan toiminnassa ja huolehtiminen, unohtamatta yhteiskunnallista tehtävää.(OAJ 2006.) Skinnari (2002, 226) määrittelee eettisen opettajan tiedostavan omat kehitystarpeet. Hän pystyy oman kasvun kautta kasvattamaan oppilaitaan paremmin.

Skinnari (2002) on kuvannut opettajuuden etiikan filosofisia vaihtoehtoja monismin, relativismin ja pluralismin näkökulmasta. Eettisessä monismissa lähtökohtana on yksien oikeiden arvojen puolustaminen. Tällöin itselle vieraat arvot koetaan uhkaavina. Eettisessä relativismissa nähdään arvot suhteellisina ja kulttuurisina. Suvaitsevaisuutemme saattaa kuitenkin relativismissa muodostua pinnalliseksi, koska emme voi nimetä arvoja, jotka olisivat päteviä kaikissa toiminnassa. Pluralismissa eettisyydessä tavoitteena on voittaa monismin ja relativismin yksipuolisuus. Pluralistin kiinnostus kohdistuu arvoihin yleensä ja pyrkimyksenä on löytää joitakin yhteisiä periaatteita. Opettajan eettisiä periaatteita tarkastelemalla voidaan havaita, että arvojen taustalla on tavoite ihmiseksi kasvattamisessa. Eettisten periaatteiden kautta pyritään saavuttamaan taito selvitä elämän tuomista haasteista.(Skinnari 2002, 204–205.) Opettaja kohtaa työssään tilanteita, joissa eettisyys ja arvot nousevat luokkakeskustelun teemoiksi. Opetustehtävän lisäksi opettajalle esitetään pohdintoja ympäröivästä kulttuurista ja sen vaikutuksesta normeihin.

Vakavastikin on keskusteltu erilaisista elämäkatsomuksista. Olen yrittänyt selittää, että on olemassa monenlaisia "uskovaisia" ja myös niitä, jotka eivät tunnusta mitään uskontoa. Kaikki ovat arvokkaita. Ketään ei voi asettaa jalustalle ainoana oikeana uskovaisena.(Aleksi)

Miesopettajat nostivat esiin yhteiskunnalliset odotukset, mutta ohittivat ne nopeasti kirjoitelmissaan. Yhteiskunnalliset odotukset eivät ilmeisesti kovasti koskettaneet yksilöä. Opetussuunnitelmien toteuttamisessa he käyttivät oman kokemuksen tuomaa harkintaa. He tiedostivat oman asiantuntijuutensa oppilasmateriaalin suhteen ja suhteuttivat ulkopäin tulleet määräykset omaan toimintaympäristöön parhaaksi tahtomallaan tavalla. Koulun ulkopuolinen säätely nousi esiin Aleksin

kirjoitelmassa muutamaan kertaan. Uransa aikana hän koki koulun ulkopuolisen säätelyn turhauttavana.

Joukko-opin hullutus oli silloin matematiikassa vallalla. Mielestäni se oli täyttä huuhaata ja opetin peruslaskutoimituksia kirjan ulkopuolelta ajatellen, että kyllä tuo idiotismi joskus loppuu, niin kuin loppuikin. (Aleksi)

Ulkopuolinen ohjaus ei koskettanut ainoastaan opetukseen liittyvää ohjeistusta. Alekski kuvasi tekstissään tilanteita, joissa hän koki koulun ulkopuolelta tulevan ohjaavan toiminnan haasteellisena. Neljästä miesopettajasta kahdella oli koulun johtajana toimimisesta kokemusta. Kirjoitelmat edustavat vähäisyydestään huolimatta tilastollista todellisuutta siitä, että miesopettajista noin puolet toimii koulun johtajina. Rehtorina tai koulun johtajana kokemuksia on Aleksilla ja Onnilla. Koulun johtajan tehtävissä ulkopuolinen ohjaus oli arkipäivää. Alekski teki omia valintoja kokiessaan ulkopuolisen ohjauksen tarpeettomaksi.

Paperia tuli koko ajan Kouluhallituksesta: "Kouluhallitus suosittelee että... pläp pläp... Tapasin kerran Heinolan kurssilla opetushallituksen virkamiehen, joka myönsi, että heillä kuudellasadalla siellä ei ole muuta tekemistä, kuin tehdä tällaisia lausuntoja, muuten saneerattaisiin väkeä pihalle. Öömappiin pistin kaikki höpötykset suorin tein. (Aleksi)

Kerran tuli ristiriita koulutoimenjohtajan kanssa: Olin saanut määrärahan hankkia jääkiekkovarusteita koululle. Oli kevät ja jäätilanne parhaimmillaan. Lisäksi urheiluliikkeessä 60 %:n ale. Ostin koko 2000 mk:lla varusteita. Naapurikoulun johtaja soitti, että sinäkö olet ostanut jääkiekkovarusteita. Ei niitä vielä olisi saanut ostaa, vasta syksyllä! Ja koulutoimenjohtaja myös haukkui minut pystyyn. "Ei meillä syksyllä pelata, vaan keväällä!" puolustauduin. (Aleksi)

Alekski ei kuvailut, muuttuiko työuran aikana mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön. Syrjäläinen (2002, 27) esittää, että opetussuunnitelman siirtyminen koulukohtaiseksi koettiin opettajien piirissä niin hyväksi kuin huonoksi. Ala-asteen opettajien vastauksissa koulukohtainen opetussuunnitelma sai hänen tutkimuksessaan kritiikkiä. Sitä pidettiin myös merkittävämpänä virallisen tason uudistuksena. Uudistumisen onnistumisessa esimiehellä oli merkittävä rooli, koska uudistus kosketti koulua itseään ja heidän päätöksen tekoaan. Uudistus antoi parhaimmillaan mahdollisuuden löytää itsestä uusia

ammattillisia puolia ja toisaalta ylimääräisenä ilmaisena työnä, johon ei annettu riittävästi aikaa. (Syrjäläinen 2002, 26–35.)

Yhteiskunnan ja yhteisön vaikutus määriteltiin kokemuksissa niin haasteina kuin voimavaroina. Onnistunut yhteistyö kodin ja koulun välillä kasvatti keskinäistä luottamusta ja kasvatukseen liittyvät ongelmatilanteet oli luontevaa kohdata yhdessä. Luontevan yhteistyön rakentaminen kodin ja koulun välillä koettiin tapahtuvan enemmän yhteisen tekemisen kuin vanhempainiltojen kautta. Kiviniemi (2000, 150) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajakouluttajien keskusteluissa korostui opettajan ja oppilaan keskinäisen luottamuksen merkitys. Luottamusta voidaan rakentaa kiinteällä vuorovaikutuksella ja inhimillisellä kohtaamisella. Luottamuksen saavuttaminen auttaa myös ongelmallisten asioiden selvittämisessä.

Lindénin (2010) teoreettinen tutkimus nostaa esiin opettajan työhön liittyvän paikallisuuden, säilyttämisen funktion, uramahdollisuuksien vähyden ja hoivaluonteen. Hänen mukaan nuo estävät kiinnittymisen molempia sukupuolia koskettavaan, mutta luonteeltaan vielä enemmän maskuliiniseen pärjäämiskeskusteluun. Lindénin näkemys on, että miesten uhrautuminen opettajan työssä kohdistuu erilaisiin asioihin ja tarkoittavan eri asiaa. Opettajan ammattiin liitetään usein ajatus uhrautumisesta. Hänen mielestään uhrautuminen pitää sisällään enemmän sosiaalisen aseman ja taloudellisen hyvinvoinnin uhraamista kuin toisen ihmisen puolesta uhrautumista. (Lindén 2010, 86–87.)

7.2 Miesopettajaodotukset

Miesopettaja kuvataan mielipidekirjoituksissa ja lehtiartikkeleissa turvallisuuden takaajana. Kirjoituksissa tapa puhua miesopettajista perustuu tarkastelukulmasta riippuen joko suppeasti tai laajasti auktoriteettiin tai miehen malliuteen. Miehen malli kuvataan mielipiteissä koulurauhan turvaajana. Miesopettajilta odotetaan myös isällistä huolenpitoa. Usein miesopettajaa toivotaan kouluun auktoriteetiksi. Naisopettajat ovat ottaneet kuitenkin auktoriteetin osan työssään, miesten vähäisyyden takia. Naisten auktoriteettinen läsnäolo oli jo vuosikymmeniä aikaisemminkin käytössä. Opettajattaren tuli olla luokallaan läsnä kaikkien miesopettajien tunneilla. Heille kuuluivat

kasvatukselliset ja kurinpidolliset tehtävät, miesopettajille tietopuolinen opetus. (Haataja & Lahelma & Saarnivaara 1990, 154.) Miesopettaja perusteltiin mielipiteissä niin koulun tarpeilla kuin yksilön ominaisuuksilla.

Koulussa tarvittaisiin kuitenkin miehen mallia ja isähahmoa. Koulujen eräät työrauhaongelmat on helpompi ratkaista, jos paikalla on myös miesopettaja. Lisäksi koulun pitäisi voida osoittaa niillekin lapsille, joilla ei ole pysyvää, toimivaa ja lasta tukevaa mieshahmoa elinpiirissään, että työelämä ja kodit tarvitsevat molempia sukupuolia. Myös koulun pitäisi olla sukupuolirakenteeltaan ehjä. (Opettaja -lehti 33 16.8.1996)

Miesopettaja kurinpitäjänä ei kuitenkaan liity varsinaisesti sukupuoleen, useat oppilaat ovat tottuneet enemmänkin naisopettajaan kurinpitäjänä. Kotona yksinhuoltajaäidit nähdään huolehtimassa järjestyksestä. Kirjoituksissa oppilaidenkin uskotaan sopeutuvan paremmin naisen käskyn alaiseksi kuin miesopettajan. Miesopettajien kirjoitelmissakin luokan kurinpitäjän velvoite on kuvattu arkitodellisuudesta irrallisena velvollisuutena, ei todellisena käytännön toimintana. Järjestys ja työrauha haetaan miesten kuvauksissa kunnioittamalla oppilasta yksilönä. Miesopettaja koulun ja luokan turvallisuudesta huolehtijana -roolin kuvaus perustuu stereotyyppiseen oletukseen maskuliinisuudesta, eikä niinkään miehen biologisesta sukupuolesta. Miesopettajien kirjoitelmissa he kuvaavat itsensä ja naispuoliset kollegat turvallisuuden takaajina, joiden mahdollisuudet kuitenkin tuon tehtävän toteuttamiseen ovat rajalliset.

Kuri-sanalla, joka esiintyi usein, ei kuitenkaan tarkoiteta autoritaarista kuria, vaan sitä että luokassa vallitsee järjestys, mutta rento ja vapautunut ilmapiiri. (Opettaja-lehti, 5, 2.2.2001)

Joitakin vuosikymmeniä sitten kyseenalaistamaton totuus oli, että opettaja on auktoriteetti. Hellströmin (2008) mukaan opettajan valta auktoriteettina perustuu asemaan tai asiantuntemukseen. Julkisessa keskustelussa on tullut esille tämän auktoriteettiaseman heikkeneminen. Myös käsitykset kasvatuksen olemuksesta ja tehtävistä ovat muuttuneet. Hellström kuvaakin nykyistä kasvatusta pakottomaksi. Pakottomuudella hän tarkoittaa, että opettaja on vastuullinen auktoriteetti, joka ohjaa oppilastaan kohti vapaata ja mielekästä elämää. Tällöin vallan katsotaan olevan pedagogista, eikä se edes varsinaisesti

liity vallankäyttöön, vaan kasvatukseen. Pedagogisen vallan edellytyksenä on opettajan ja oppilaan henkilökohtainen suhde, toisin sanoen tätä auktoriteettiasemaa ei voi kukaan tai mikään antaa, se täytyy ansaita ja rakentaa. Kasvatuksen onnistuessa myös opettajan ja oppilaan tahdon suhteiden yhteensovittaminen onnistuu. Opettajalta tämä edellyttää auktoriteettia ja ammatillista välittämistä. (Hellström 2008, 16–17.)

Ei nykyään ehkä onnistuisi sellainen, että pistin pojat tai tytöt yksikseen hiihtämään kymppin lenkin samalla kun olin luistelua valvomassa kentällä. Tai sitten olin hiihtämässä ja toiset luistelivat keskenään. Motivoin hiihtäjiä esim. siten, että kannattaa hiihtää porukassa, koska sudet kyttäävät juuri joukosta jälkeensä jääneitä. Susia olikin nähty paikkakunnalla. (Aleksi)

Opettajan vastuulla on turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitäminen luokan lisäksi myös väli- ja ruokatunneilla. Resurssien määrä vaikuttaa kukin opettaja selviytymiseen tuosta tehtävästä. Pitkän opettajakokemuksen aikana myös epäonnistumisen hetket tulivat tutuiksi. Aleksi kuvasi omaa kokemustaan seuraavasti.

Vastuukysymyksestä sain konkreettista oppia kylän koulussa. Minulla oli välituntivalvontavuoro. Mutta myös ruokailu samaan aikaan, josta en mitenkään voinut ajoissa ehtiä välituntivalvontaan. Oppilas heitti mailanlavankappaleen rapakkoon, josta se kimposi toisen oppilaan silmään. Tehtiin kaikki oikeat ensiapu- ja hälytysajoneuvotoimet. Tietenkään sairaalassa kukaan ei tunteihin edes katsonut potilasta. Näkö huononi, mutta onneksi vain tilapäisesti. Uhrin isäukko nosti asiasta poliisijutun. Oltiin sitten vuorollamme kunnan poliisiasemalla kuulusteluissa, rehtori ja minä. Päätökseksi tuli, että minua ei syytetty mistään, mutta rehtori sai huomautuksen taitamattomasta valvontavuorojen järjestämisestä. – Ja isäukko jäi ilman uutta autoa. (Aleksi)

Järjestyksen ylläpitäjän roolin lisäksi miesopettajan vanhemmuuden roolit nousivat aineistossa esiin. Vanhemmuus, niin äitiyden kuin isyyden näkökulmasta on merkityksellistä, koska vanhemmuuden rooli on miesopettajien kokemusten kautta yhtenä keskeisimpänä roolina opettajan työssä. Opettajan vanhemmuus on heidän kokemusten valossa empaattis-reflektiivistä vastuun kantamista oppilaistaan. Opettajalla kertyy työssään runsaasti näkemystä siitä mihin suuntaan oppilaiden elämämaailma muuttuu. Hän näkee opettajan työssään laajoja lapsijoukkoja ja omaa sitä kautta asiantuntijuutta hahmottaa oppilaiden muuttuvat tarpeet. 1980- ja 1990-luvun vaihteen lama on ollut selkein

yksittäinen muutos oppilaiden vanhemmuuden ja aikuisen kaipuun kohdalla. Siihen asti tarpeet olivat opettajien kokemusten mukaan olleet yksittäisiä oppilaita. Laman jälkeen oppilaiden vanhemmuuden kaipuu näkyi sylin ja lohdutuksen tarpeena. Miesopettajien rooliodotuksista yleisin oli isän rooli. Eerola (2008, 92) on kuvannut pro gradu -tutkimuksessaan murroksessa olevan isyyden edustajaa miehenä, joka pyrkii olemaan työyhteisönsä luotettava jäsen, kaveriporukan vakiokasvo, uralla etenevä yksilö, rakastava puoliso ja paras mahdollinen isä. Tämä mieheyden moninaisuus on samansuuntainen myös miesopettajilla. Miesopettajien työyhteisössä ei riitä luotettavana työyhteisön jäsenenä toimiminen, vaan hänen tulee olla paras mahdollinen isähahmo, miehen malli oppilailleen.

Artikkelit, mielipidekirjoitukset ja miesopettajien kokemukset muodostivat kuvaa isän roolista, mutta ne eivät kuitenkaan määritelleet miten isyyden rooli tulisi toteuttaa miesopettajuudessa. Isyykäsitteitä ovat biologinen, sosiaalinen ja psykologinen isyys. Sosiaalinen isyys tarkoittaa ympäristön mieltämää isyyttä. Psykologinen isyys tarkoittaa isää lapsen näkökulmasta eli isää joka on turvana ja lähettyvillä lapsen arjessa ja ongelmissa. Näistä kolmesta isyyšnäkökulmasta miesopettajiin liitetty isän rooli vastaa eniten psykologista isyyttä. Jouko Huttunen on nimennyt isyyden määreitä neljä. Ensimmäinen on poissaoleva isä, jossa isä on lapsen elämässä fyysisesti läsnä, mutta ei muulla tavoin ole sitoutunut isyyteen. Toinen isätyyppi on perinteinen isä, joka toimii perheen päänä ja auktoriteettina. Nämä kaksi isätyyppiä edustavat miehiä, jotka kuuluvat perheeseen ja ovat käytettävissä ilman, että perhe tai isyys muodostaisi merkittävää osaa heidän miesidentiteetissään. He eivät tingi harrastuksistaan tai urasuunnitelmistaan perheensä hyväksi. Kolmas isätyyppi on avustava isä, joka on aidosti kiinnostunut lapsistaan, joihin hänellä on vahva tunneside ja joka osallistuu kotitöihin. Neljäs ja uusin isätyyppi haluaa molemmille vanhemmille yhtäläisen vastuun kotitöistä, lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Tämän isätyypin edustaja näkee kotityön ansiotyön vaihtoehtona. (Huttunen 2001, 171–174.)

Miesopettajien kirjoitelmissa tuotiin esiin isyyden rooli työssä ja isyys kotona. Koulu naisenemmistöisenä työympäristönä antaa miesopettajille mahdollisuuden jäädä kotiin hoitamaan pieni lapsia paremmin kuin miesvaltaisella alalla. Biologinen isyys oli lähentänyt miesopettajat, heidän oman kokemuksen mukaan, lähemmäksi oppilaiden elämismaailmaa. Isyyden rooliodotukseen oli helpompi suhtautua, kun oli omia lapsia ja isyys konkretisoitui kotona. He edustivat isinä edellä mainittua neljättä isätyyppiä, jonka Huttunen (2001) kuvasi uudeksi ja kehittymässä olevaksi isätyypiksi. Parisuhteen ja lasten syntyminen nousi kaikilla neljällä miehellä keskeiseen asemaan.

Eryityisesti omien lasten vaikutus omaan toimintaan ammattikasvattajana vaikutti oman ammatti-identiteetin kehitymisessä. Vanhemmuus toi uusia tapoja toimia ja toteuttaa omaa opettajuuttaan.

Hain vuorotteluvapaata ja jäin kotiin hoitamaan lapsia. [...] Vuosi meni ja palasin töihin, työ tuntui paljon mukavammalta, viihdyin töissä, mutta jäin kuitenkin vielä kotiin, sillä olin niin nauttinut koti-isänä olemisesta, ja kun perheeseen oli syntynyt taas uusi pienokainen.(Eetu)

Lasosen tutkimuksessa havaittiin opetuskokemuksen korreloivan kohtalaisen voimakkaasti sukupuolirooliasenteisiin. Toisaalta hän havaitsi, että vanhemmat opettajat ovat yleensä opettaneet pidempään ja heillä on perinteisemmät sukupuolirooliasenteet kuin nuoremmilla opettajilla. Miesten sukupuolirooliasenteet olivat perinteisempiä kuin naisten. Tutkimuksen miespuoliset opettajat noudattivat työnjaon malleja sukupuolirooliasenteita koskevissa mielipiteissä. (Lasonen 1991, 75–78.)

Suoranta on nostanut esiin opettajan työssä mahdollisuuden seurata läheltä kokonaisten ikäluokkien kasvua ja heidän elämismaailman muuttumista. Opettajalle muodostuu mahdollisuus ainutlaatuisen asiantuntijuuteen. Asiantuntijuus velvoittaa tämän tiedon ja osaamisen tuomista opettavien lisäksi myös yhteiskunnalle. (Suoranta 2002, 193.) Miesopettajien tietoisuus oppilaiden elämismaailmasta ja erityisesti yhteiskunnan muutoksen vaikutukset siihen oli tarkkaan kuvattu kirjoitelmissa. Oppilaiden elämismaailman tunteminen oli osa miesopettajien työn rikkautta, johon he itse olivat työhön sitoutumalla saavuttaneet. Miesopettajat kuvasivat kirjoitelmissaan halua mahdollistaa oppilaasta lähtevää elämismaailman rakentamista. Mielipidekirjoituksessa nostettiin esiin, etteivät opettajat ole oppilaan elämismaailman ainoita roolimalleja vanhempien lisäksi.

Opettaja ei ole tällöin vain "roolimalli". Erilaisia "roolimalleja" - suorastaan stereotyyppisiä - lapsille ja nuorille tarjoilee kaupallinen viihdemaailma niin tehokkaasti, ettei siinä opettaja pysty kilpailemaan. Opettajan on tunnettava lasten ja nuorten elämismaailma, mutta opettajan on ennen kaikkea oltava turvallinen aikuinen ihminen. Hänellä on taito vaikuttaa myönteisesti lapsiin; hän pitää lapsista ja työ on sisäisesti palkitsevaa. (HS Mielipide, 20.7.1996)

Suomessa työmarkkinat ovat segregoituneet eli sukupuolisesti jakautuneita. Kasvatustyö on hoito-, hoiva- ja palvelutyön tavoin naisenemmistöinen ala. Työmarkkinoiden segregoituminen tapahtui teollisuusyhteiskunnan työmarkkinoiden syntyessä. Työmarkkinoiden sukupuolijakautuminen on ymmärrettävissä historian näkökulmasta, mutta mielenkiintoista on sen jatkuva uusiutuminen. Työmarkkinoilla tapahtuu tällä hetkellä samanaikaisesti eri tasoilla monenlaisia muutoksia. Esimerkiksi sukupolvet vaihtuvat ja vanhemmat ammatit katoavat tai muuttavat muotoaan. Työmarkkinoiden sukupuolijakautuminen on silmin havaittavissa, mutta niitä tuottavia käytäntöjä on vaikeampi havaita. Kuntaorganisaatioissa sukupuolinen eriytyminen on syvintä. (Julkunen 2010, 130–135.)

Opetusala on jakautunut selkeästi sukupuolen mukaan. Alan segregoituminen tutkimusaineiston valossa näkyy opettajavalinnoissa. Miesopettajat eivät välttämättä saa viran hakutilanteessa heidän vähäisyyden vuoksi rinnalleen toista miestä, vaan naiskollegan. Miesopettajat saavat tilastojen mukaan vakituisen työpaikan ja etenevät urallaan paremmin kuin naiskollegat. Tätä aihetta käsittelivät tutkimukseni dokumenttiaineisto miesopettajista. Miesopettajien työpaikka ilmoitetaan teknisen työn ja poikien liikunnan opettajana. Ilmoituksessa ei nimetä sukupuolta, mutta tehtävät antavat ymmärtää, että työpaikka on tarkoitettu miehelle. Naisopettaja jolla on pätevyys teknisten työn opettajana saattaa joutua samaan tilanteeseen kuin Onni alkuopetuspätevyytensä kanssa.

*Yhtenä syksynä en päässyt 1. luokan opettajaksi, kun kolme naisopettajaa syrjäytti minut. Syksyllä koulussamme aloitti kolme ensimmäistä luokkaa ja halukkaina oli itseni lisäksi kolme naisopettajaa. Minulla oli alkuopetuksen erikoistumisopinnot, mitä kaikilla naisopettajista ei ollut, mutta siitäkin huolimatta jäin nuolemaan näppejäni.
(Eetu)*

Yksilön kokemuksia ei tutkimusaineistossa tasa-arvon osalta liitetty biologiseen sukupuoleen eikä yhteiskunnan määrittelemään käsitykseen, vaan kokemukseen siitä, miten tehtäviin valinta perustellaan. Opettajavalintoihin vaikuttavat muutkin tekijät kuin pätevyys. Eräs koulutoimenjohtaja kuvaa valintatilannetta seuraavalla tavalla.

Tämä ei todellakaan ole mikään sukupuolten syrjintäkysymys, vaan kyläläisten mielipide, jota on kuunneltava. Sitä paitsi kyläkoulussa on paljon muutakin, jossa

miesopettajaa tarvitaan, esimerkiksi luistinratojen tekeminen (Opettaja -lehti 22, 31.5.1996)

Opettajan valintaan ei siis vaikuta ainoastaan hallinnolliset virkamiehet, vaan koko yhteisöllä saattaa olla mielipide opettajan valintakriteereistä. Miesopettajien vähäinen määrä antaa työnhakutilanteessa mahdollisuuden erottautumiseen. Erottautuminen sukupuolen kautta mahdollistaa miesopettajan valinnan opettajan tehtävään laajasta naisemmistöisestä opettajajoukosta. Sukupuolijärjestelmä tai – järjestys rakentuu sukupuolisidonnaiselle jaottelulle, jolloin sitä leimaa ja määrittää sen ideologisen rakenteena käsitys sukupuolierosta. Tutkimukseni valossa sukupuolen sosiaalinen rakentuminen miesten opettajuudessa ei perustu ensisijaisesti anatomiaan, vaan sitä sitoo enemmän konteksti. Bergenin ja Luckmannin (1995, 63) mukaan ihminen tuottaa itsensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmiset yhdessä tuottavat inhimillisen maailman sosiaalkulttuurisen ja psykologisen muodon. Näistä yhtäkään ei voi nähdä ihmislajin biologisen rakenteen tuottamaksi. Ihminen on olento, jolla on ruumis käytettävissään, eikä toisin päin.

Tutkimusaineiston kautta hahmottui kuva biologisen sukupuolen roolillisesta merkityksestä. Mielipidekirjoitelmat, artikkelit ja omaelämäkerrallinen kirjoitelma tutkimusaineistona antoi mahdollisuuden tarkastella sukupuolta ulkoapäin annettuna roolina. Miesopettajan monet roolit luokassa kuvastuivat Eetun kokemuksista. Hän kuvaili hellyyden ja hoivan merkitystä opettajan työssä. Halaukset ja veljespiirit rakensivat luokkaan turvallisuuden tunnetta oppilaissa. Hyväksytyksi tuleminen välittyi jokaiselle oppilaalle.

Sen jälkeenkin olen joka kerta joutunut kokemaan sukupuolisyrrintää siten, että minulla annetaan haastavat poikalapset vedoten siihen, että olen mies. Näitä ylimääräisiä haasteita ei kuitenkaan hyvitetä mitenkään. Miehenä saan haastavat oppilaat, enemmän oppilaita ja vähemmän kouluavustajan apua, koska jotkut naiskollegoistani eivät tule toimeen tunteistaan ilman apua (Eetu)

Eetun kokemus kuvaa sitä, ettei tällä miesopettajalla ollut erityistä tarvetta tai halua irrottautua Jyri Lindénin (2010, 86) kuvaamasta perinteisestä patriarkaaliseen perherakenteeseen palautuvasta uhrautumisen eetoksesta niin puheen kuin toiminnankin tasolla. He saattavat irtautua hoivaperustaisuudesta korostaessaan tietopuolista osaamistaan tai opettajan merkittävää roolia tiedonjakajana. Toiminnan tasolla miespuoliset luokanopettajat sijoittuvat useammin ylemmille luokka-

asteille kuin esi- ja alkuopetukseen. Nämä erottautumiset eivät ilmeisesti täysin onnistu poistamaan työhön liitettyä feminiinisyyttä ja hoivaluonnetta. Maskuliinisuus näyttäytyy miehen mallina, jonka merkitys ja tarkemmat määrittelyt jäävät usein työhön liittyvässä keskustelussa hämäräksi. (Lindén 2010, 86.) Mieliopidekirjoituksissa kuvattiin miesopettajat tuhmien poikien ymmärtäjinä. Tämä rajaa jo osaltaan vaatimusta miesopettajasta ja hänen kyvystään tulla toimeen tietyn tyyppisten poikien opettajana.

Vain miesopettaja, joka on entinen tuhma poika, tietää, miltä tuntuu yrittää saamatta kuitenkaan samanarvoista numeroa kuin kiltti tyttö vastaavasta yrityksestä ja osaamisesta saisi. Koulumaailma on niin pitkälle naisten luoma ja hallitsema maailma, että radikaali tuuletus olisi enemmän kuin paikallaan. Miesopettajat, tuhmataustaiset miesopettajat - voi, kuinka me "tuhmien poikien" vanhemmat kaipaisimme teitä kateedereille. (HS Mieliopide, 16.6.2007)

Valta voidaan osoittaa luvuin ja esimerkiksi kuvaamalla sitä sanoilla enemmistö- tai yksinvalta. Vallalla on kasvot tai se on kasvotonta. Opettajuudessa valta on hyvin moniulotteista (ks. Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Arjen opetustilanteissa opettajalla on valtaa ja vastuuta vaikuttaa oppilaaseen ja hänen tapansa suhtautua oppimiseen. Miesopettajien kokemukset oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan kanssa antavat kuvan myös yhteisöllisestä vallasta, jossa jokaisen halulla osallistua aktiivisesti koulun kehittämiseen ja toimintaan rikastutetaan koulun ilmapiiriä. Yhteinen toiminta miesopettajien kokemuksissa kuvattiin retkinä ja yhteisöllisenä toimintana.

Opettajalla on sekä asemaan että persoonallisuuteen liittyvää valtaa. Asemavalta seuraa lainsäädännöstä, koulutuksesta ja opetusaineen hallinnasta. Henkilökohtaisen auktoriteetin rakentuminen sen sijaan on hidas prosessi. (Opettaja-lehti 20, 20.5.2005)

Opettaja ei ole pelkästään työnsä toteuttaja, vaan hänen on kannettava ammattinimikkeensä tuomaa viittaa harteillaan työn lisäksi myös vapaa-aikanaan. Koulun ja siihen läheisesti liittyvien toimijoiden lisäksi tarkasteluni laajentui koulun ulkopuolelle, yhteiskunnalliseen näkökulmaan, jossa ensimmäiseksi esille nousi opettaja vallankäytön kohteena ja toimijana. Opettajan toimintaa ohjataan monenlaisilla laeilla ja asetuksilla, asiakirjoilla ja päätöksillä, niin EU:n, valtion kuin kunnankin taholta. Opettajan tai koulun itsemääräämisoikeus on alisteista opetusministeriössä tehdyille päätöksille. Myös

kuntatason päätökset opettajien lomautuksista tai määrärahojen supistamisesta vaikuttavat suoraan opettajan tekemään työhön, eikä hän välttämättä kannanotoillaan pysty vaikuttamaan tehtyihin päätöksiin. Samaan aikaan opettaja voi olla myös aktiivinen kansalaisvaikuttaja ja osallistua aktiivisesti erilaisissa luottamustehtävissä koulun toimintaa koskevien esitysten ja päätösten valmisteluun. Hän voi myös toimia oman koulunsa edustajana erilaisissa työryhmissä ja tuoda omia tai oman työyhteisönsä asioita yhteiseen käsittelyyn. Näin hänellä on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja käyttää valtaa myös yhteiskunnallisella tasolla. Aloittaessaan uudessa koulussa työskentelyn miesopettajan mahdollisuudet vaikuttaa oman toimenkuvan rikkauteen on hyvin yksilöllinen. Verkostoituminen erilaisten yhteyksien kautta auttaa jäsentämään oman roolin suhteessa uuteen työpaikkaan ja kuntaan.

Ensimmäisenä vuotena sain järjestää koko koulun tapahtumapäivän, liikuntapäivän, vastata AV-välineistä ja työnnettiin minut ay-toimintaan. Ay-toiminta osoittautui oikein hyväksi perehdytyspaikaksi; uutena kuntalaisena tulin kiertäneeksi lähes kaikki kunnan koulut parin ensimmäisen vuoden aikana ja tutustuin moniin opettajiin ja koko kuntaan noin maantieteellisesti. (Eetu)

Opettajan profession näkökulmasta opettajat muodostavat edelleen yhteiskunnassa yhden selkeästi tunnistettavan ammattiryhmän, jonka toimintaa he pystyvät ohjaamaan. Profession tarkoitetaan ammatteja, jotka ovat helposti erotettavissa muista ammateista, ja joilla on suuri kollektiivinen identiteetti sekä oman alan erikoisosaaminen. Tämä ammattiryhmä rakentaa jatkuvasti omaa identiteettiään ja säätelee sitä, ketkä ovat sopivia yhteisön jäseneksi. Toisaalta usein opettajat myös välittävät opetustyössään yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja lakeja, näin ollen he oikeuttavat opetustyöllään yhteiskunnallisen järjestyksen. Opettaja joutuukin usein pohtimaan omaa suhdettaan ammattiryhmäänsä. Monesti erityisesti nuoret opettajat kohtaavat henkilökohtaisia kriisejä miettiessään, haluavatko he kuulua perinteiseen opettajien yhteisöön ja sen ihanteisiin. Tämä opettajan oman aseman tarkastelu on myös osa identiteetin luomista, sillä se tapahtuu yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. (Heikkinen & Huttunen 2007, 20–21, 25.)

Opettajalta edellytetään edelleen sekä koulutukseen pääsyssä että menestyksellisessä viran hoidossa tiettyä mallikansalaisuutta. Pärjätäkseen moninaisten odotusten paineissa hänen on tehtävä välinsä selväksi toimenkuvansa kanssa. Niin nuoret kuin vanhemmatkin opettajat pohtivat jatkuvasti, mikä kaikki työhön kuuluu, mitä on tehtävä ja mitä ei. (Opettaja -lehti 23 8.6.2007)

Ulkoista ohjausta opettajan työssä edustaa myös esimies. Hänen vaikutusta opettajan työssä ei kuvattu kirjoitelmissa kuin yhdessä tekstissä. Esimiehen toiminnan hän koki epätasa-arvoa vahvistavana toimintana, vaikka ongelmatilanteissa käydyt keskustelut kuvattiin kirjoitelmissa hyvin avoimina.

Kaikkien kollegojen kanssa olen aina tullut toimeen, paitsi naisrehtorin, ikäiseni ihmisen, joka edusti kaikkea päinvastaista kuin minä. Äärettömän tehokas rehtorintyössään, mutta valta turmelee: diktatorisiksi muuttuvat otteet ja jos uskalsi protestoida, joutui epäsuosioon. Olin n. 25 vuotta, eli eläkeikäni asti tämä persona non grata. En nyt ala erittelemään, oliko syitä sysissä vai sepissä, mutta aika kauan sain kärsiä työssä viihtymättömyydestäni yhden ihmisen takia. No, eipähän tee enää mieli työelämään takaisin.(Aleksi)

Nykyään johtamisteoriat korostavat ihmisen pyrkimystä itsensä kehittämiseen, jos ympäristö tukee tarjoamalla mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Yksilöt haluavat kehittää itseään kykyjensä ja edellytystensä kautta. Ympäristön mahdollisuus vastata näihin kasvuntarpeisiin on samansuuntainen elinikäisen oppimisen perustavoitteen kanssa. Tavoitteena on herättää ihmisten itsensä toteuttamisen ja kehittymisen tarve. Ennen kaikkea pyrkiä vaikuttamaan, että ihmiset saavat tarpeitaan vastaavat mahdollisuudet. (Ruohotie 2000, 59.)

Joidenkin asuinalueiden perheissä saattaa olla enemmän sosiaalisia ongelmia kuin muiden. Toinen yhtä varteenotettava selitys on koulun ilmapiiri, joka ei edistä yhteistä vastuun ottoa. (Opettaja-lehti 20, 20.5.2005)

Sosiaali- ja terveysministeriön Tasa-arvoasiain neuvottelukunta (TANE) sivustolla on määritelty tasa-arvo. Määritelmää mukailien yksilöllä tulee olla mahdollisuus toimia yksilönä, jota sukupuoli ei määrittele.

Yhteiskunnalliset tehtävät, oikeudet ja velvollisuudet koskevat yhtäläisesti kaikkia sukupuolesta riippumatta, jolloin jokaisella yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa itseään

ilman, että hänelle asetetaan esteitä sukupuolensa perusteella. (http://www.stm.fi/stm/neuvottelukunnat/tane/etusivu/tasa_arvo, luettu1.6.2010)

Tasa-arvon tarkastelu muuttaa muotoaan, kun sukupuoli ei ainoastaan määrittele yksilöä, vaan vastaako yksilö jonkun käsitystä sukupuolensa edustajana. Yksittäisessä mielipidekirjoituksessa mainitaan pelkona ”jämmiesmallien” eksyminen opettajan ammattiin. ”Jämmiestä” ei määritelty tarkemmin mielipidekirjoituksessa. Tuollainen mielipiteiden vaihto on hyvin värikästä ja pitää sisällään suuria tunteita ja odotuksia miesopettajia kohtaan. Tutkimusaineistoni ei antanut vastausta siihen, mikä määrittää odotukset miesopettajia kohtaan. Miesopettajien ja artikkelien kautta pystyi selkeästi havaitsemaan, että miehillä itsellään oli näkemys tavoitteistaan ja motiiveistaan opettajana.

Pyrin olemaan sellainen opettaja, jollaisen ohjauksessa haluaisin itse olla. En vain jakele käskyjä, vaan sovimme oppilaiden kanssa yhteisistä pelisäännöistä. (Opettaja-lehti 40, 4.10.1996)

Miesopettajat kuvasivat opettajan ammatin mahdollisuutena vaikuttaa suomalaisen koulun kehittymiseen. Tutkimuksen miesopettajat kuvailivat alalle ajautumistaan, joten tarinoissa ei ollut usein yleistettyä kutsumustarinaa. Kutsumustarinoina pidetään tarinoita, joissa lapsuudesta on ollut halu hakeutua opettajan ammattiin (Säntti 2007, 378). Opettaja-lehdessä haastateltu miesopettaja kuvasi lapsuuden kokemuksiaan 10-vuotiaana koulussa avustamassa seuraavasti.

Opetin ekaluokkalaisille aakkosia. Huomasin, että lasten kanssa touhuaminen sopii minulle. (Opettaja -lehti 40, 4.10.1996)

Connellin (2000) mukaan vanhempien ja ympäristön aktiivinen keskustelu koulusta sisältää enemmän huolen perheestä kuin huolen koulusta. Koulussa muutoksien toteuttajia ovat opettajat, joiden kautta myös poikien tarpeet huomioiminen voidaan toteuttaa. (Connell 2000, 173–174.) Miesopettaja mainittiin kun mielipiteitä vaihdettiin koulun järjestyksen pitoon. Mielipiteet mieskiintiökeskustelussa ovat olleet monipuolisia. Niissä nostetaan esiin empiiriset kokemukset siitä, että kiintiöt tuovat tullessaan myös joustavat ja innovatiiviset miesopettajat.

Hyvä olisi, jos päiväkotien ja koulun opettajistossa molemmat sukupuolet olisivat tasaisesti edustettuina. Aiempi kokemus mieskiintiöistä on kuitenkin osoittanut, etteivät ne tuota toivottua tulosta, emmekä me yksinhuoltajat ainakaan kaipaa lapsillemme jämämiesmalleja. (HS MieliPide, 27.6.1996)

Ura käsitteenä sisältää odotuksen yksilön ammatillisen osaamisen kehittymisestä erilaisissa työtehtävissä. Opettajan työtehtävät luokan sisällä ovat moninaiset, mutta opettajalla ei ole kovinkaan monipuolisia mahdollisuuksia urakehitykseen. Ruohotie (2000, 70) ehdottaa, että opettajan uran voisi korvata Mirvisin ja Hallin (1994) käsitteellä elämäntyö (life's work). Elämäntyö käsite antaa mahdollisuuden tarkastella työtä reflektiivisesti opettajan omana elämänä ja siihen liittyvinä tehtävinä. Oppilaiden luottamuksen saavuttaminen ja heidän itsetuntonsa vahvistaminen nousi kirjoitelmissa tavoitteeksi, jonka miesopettajat halusivat opettajan työssään saavuttaa. Suhde oppilaitten vanhempiin kuvattiin joko tahtojen taisteluna tai sujuvana yhteisenä toimintana. Vanhempien toiminta opettajia kohtaan saattoi johtaa hyvinkin voimakkaisiin mittasuhteisiin.

Koulun kulttuurin kohdalla voidaan puhua myös koulun käyttöteoriasta. Koulun käyttöteoria on huomattava opettajuuteen sosiaalistaja. Sen vaikutus juuri aloittaneeseen opettajaan on sitä voimakkaampi mitä kollegiaalisemmin käyttöteoria on koulussa omaksuttu ja mitä pidemmän ajan kuluessa se on muodostunut. On todettu, että kolme vuotta on se aika, jolloin uudistushaluisinkin ja ammatti-identiteetiltään vahva nuori opettaja sosiaalistuu koulunsa käyttöteoriaan. Kolmen vuoden aikana nuori opettaja kokeilee uusia opetusmenetelmiä ja käytänteitä, ja jos kollegat tyrmäävät ajatukset ja ovat passiivisia uudistuksia kokeilemaan, nuori opettaja yleensä luopuu ja sosiaalistuu jo olemassa olevaan koulun käyttöteoriaan tai etsii uuden työpaikan. Saman sosiaalistamisprosessin kohtaa myös kokenutkin opettaja. (Koro 1998, 136–138.) Ammatti-identiteetti ei ole pelkästään ulkoisesti rakennettu tekninen ja emotionaalinen näkökulma opetustyöhön. Se on enemminkin seurausta sosiaali-, kulttuuri- ja institutionaaliympäristöstä, jossa opettajat päivittäin toimivat vuorovaikutuksellisesti ja johon liittyvät heidän omakohtaiset kokemukset. (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu 2007, 102–105.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimusraporttini on kulkenut siihen pisteeseen, jossa on tilaisuus tarkastella tutkimukseni satoa. Tutkimus mahdollisti alakoulun miesopettajuuden rakentumisen tarkastelun usealta eri tasolta. Nämä tulokset ovat tarkasteltavissa tässä luvussa siten, että lähdän yleisestä yksittäiseen. Tulokset ohjaavat miesopettajuuden ulkoisesta tarkastelusta sisäisempään suuntaan. Makrotasoksi nousivat tässä tutkimuksessa komiteamietintö, yhteiskunnalliset julkaisut ja opettaja lehden artikkelit. Tämä aineisto kuvasi miesopettajuuteen liittyvää yhteiskunnallista puhetta. Tutkimuksessa mesotason tarkasteluksi voisi nimetä mielipidekirjoitelmat ja elokuva aineisto, jotka rakentavat sitä tasoa, jolla miesopettajuutta rakennetaan ympäristössä. Miesopettajuuden tarkastelu mikrotasolla on ollut yksilöllisen kokemuksen kautta hahmoteltua. Etienne Wengerin käytäntöyhteisöt teoria inspiroi tutkimaan miesopettajuuden miehisyyttä, vaikka hän ei teoriassaan hyödynnä sukupuolta. Sukupuolen huomioimattomuus hämmensi, koska sukupuoli vaikuttaa yksilöiden toimintaan yhteisöissä ja on mielestäni tutkimisen arvoinen. Tutkimus antoi mahdollisuuden hahmottaa miesopettajuuden maailmaa, koska kaikkea ei pysty itse näkemään ja kokemaan. Mielikuvat miesopettajuudesta ovat mahdollisia tulkinnoille. Tietoisuus miesopettajuudesta vaikuttaa näkökulmiin ja ennakkoluuloihin. Tutkimus auttaa omalta osaltaan paljastamaan uudet mahdollisuudet ja suuntautumaan eteenpäin opettajuuden tarkastelussa.

Tutkimusaineistostani nousi useita erilaisia teemoja miesopettajuudesta esiin. Alakoulussa työskentelevät miesopettajat antoivat neljä erilaista mahdollisuutta tarkastella miesopettajuutta; aikuinen, puurtaja, retkeilijä ja taistelija. Nämä neljä jo kuvaavat sitä, että yksilölliset tavat tarkastella omaa työtään kasvattajana ovat hyvin moninaiset. Aikuinen ottaa homman haltuun, puurtaja luo turvallista kasvunilmapiiriä, taistelija pyrkii vaikuttamaan erilaisiin mahdollisuuksiin ja puurtaja rakentaa omin käsin yhteispeilillä elämää.

Korhonen (1999) kuvaa miehen normina ja ihmisyyden perusmittana, joka voi menettää oman arvokkuutensa hakeutuessaan kulttuurisen naiseuden alueille. Korhosen mukaan naisilla tällaista vaaraa ei ole hakeutuessa kulttuurisen mieheyden alueille. Nainen ei menetä naiseuttaan toimiessaan niin. (Korhonen 1999, 33–35.) Miesopettajien isyyden tai mieheyden roolia odotetaan ja jopa edellytetään naisennemistöisessä koulumaailmassa. Miehet eivät menetä miehisyyttään toimiessaan kasvatus- ja opetustehtävissä, vaan se vaarantuu menemällä koulun kulttuurisen naiseuden alueelle,

kuten alkuopetukseen tai tekstiilikäsityöhön. Käytännön tasolla arjen tilanteiden tarkasteluun voisi havahtua esimerkiksi tilanteessa, jossa tekstiilikäsityöhön erikoistunut miesopettaja on aikaisemmalta ammatiltaan räätäli ja miten sellaisen miesopettajuuden miehisyyden laatu määriteltäisiin.

Kasvatus- ja opetustyössä tietoisuus omasta roolista kuvattiin miesopettajien kirjoitelmissa ja lehtihaastatteluissa. Miesopettajien nimettyjä rooleja opettajan lisäksi olivat muun muassa isä, äiti, vanhempi, isovelji, kaveri, sairaanhoitaja, psykologi ja sosiaalityöntekijä. Rooliodotusten moninaisuus kääntää katseen miesopettajaan opetustehtävän toimijana ja siihen muotoon, jota mies saa tai kuuluu edustaa kasvatusalalla. Tutkimusaineiston omaelämäkerrallisten kirjoitelmien kautta muodostui kuva miesopettajien roolien runsaudesta. Näistä esimerkkinä Eetun kuvaus hänen kokemistaan rooleista.

*Olen lapsille äiti, isä, ope, sairaanhoitaja ja ties mikä; olen pessyt tytön pitkän tukankin kesken koulupäivän, kun toinen oppilas oksensi vierustoverin hiuksiin!
(Eetu)*

Sosiaalinen sukupuoli (gender) leimaa työelämässä niin yksilön kuin instituution. Yleensä tarkastelun kohteeksi nostetaan naiset ja naisten kokemukset. Näihin kohdistuu myös keskeisenä keskustelu tasa-arvosta ja sukupuolieroista, mutta unohdetaan se miten sukupuoli sijoitetaan ja tuotetaan työyhteisössä. Epävirallisia sääntöjä rakennetaan käytännön tasolla ja ne perustellaan usein sukupuolella. Sukupuoli tulee esiin erilaisissa ympäristöissä toimiessamme. Sukupuoli, joka tuntuu olevan merkitykseltään hyvin muuttumaton, saattaa eri kontekstissa muuttua hyvin nopeasti. Näitä muutoksen paikkoja ovat tavalliset arkiset ympäristöt kuten työ ja koti sekä arkiset tekemiset esimerkiksi iltakävelyt, lapsen halaaminen ja hiusten kampaaminen. Sukupuoli ilmenee hyvin relationaalisena. Sosiaalisen sukupuolen näkökulmasta saavutettua tietoutta ei voi tarkastella absoluuttisena, objektiivisena tai subjektiivisena, vaan se perustuu vuorovaikutukselliseen kohtaamiseen ja suhteessa olemiseen. (Cameron, Moss & Owen 1999, 20.) Miesopettajien kuvaukset omasta minuuden todellisuudesta kuvaavat hyvin tätä sukupuolen tarkastelua eri kontekstien kautta. Tuota näkemystä vahvistavat myös tutkimuksen dokumenttiaineisto, jossa jokainen ihminen on kuvannut omaa todellisuuttaan miesopettajista omasta näkökulmastaan ja miten se näyttäytyy heille. Tarkastelemalla lähemmin näitä moninaisia rooleja on luontevinta edetä niissä yksi kerrallaan. Tutkimusaineistoni valossa miehen malliuteen riittää minimissään se, että omaa oikean sukupuolen

eikä miehen malliuden odotusten moninaisuuden perusteella voi selkeää ylärajaa aineiston perusteella määrittellä.

Hänninen (2006, 206) kuvaa roolien tasot identiteetin muovaajina hyvin moninaisesti. Rooleja voidaan tarkastella niin yksilön kuin yhteisön vuorovaikutusmaailmoina unohtamatta kuitenkin yksilön sisäistä roolirakennetta. Yksilön laaja roolikokoelma on hänen voimavaransa, jolla hän kohtaa elämässä vastaan tulevat haasteet. Yhteisön ja kulttuurin tehtävänä on huolehtia siitä, että ne eivät kavenna olemassa olevien mallien runsautta. Rooliin sisältyy voimakas odotus siitä, kuinka tulee toimia. Kaikki roolit pitävät sisällään kielteisiä ja myönteisiä puolia. Roolit ovat yhteistä omaisuuttamme, ainutkertaisuuttamme. Rooli on edellisten ja nykyisten käyttäjien muokkaama mielikuva siitä, millainen esimerkiksi opettajan roolin kuuluisi olla. Miesopettajan on helpompi hyväksyä oma roolinsa, jos se vastaa mahdollisimman lähelle omaa käsitystä itsestä kasvatuksen ammattilaisena. Roolit antavat yksilölle mahdollisuuden toteuttaa yhteiskunnan antamaa tehtävää. Samaan aikaan rooli myös vähättelee yksilön vapautta määrittää omaa tapaansa käyttää tuota roolia. Miesopettajiin liitetään runsaasti rooliodotuksia, joten oli mielekästä nimetä miesopettajien kertomusten pohjalta heille metaforalliset roolit. Ne kiteyttävät kirjoitelmat ja auttavat jäsentämään mielikuvaa miesopettajan opettajuudesta. Miesopettajuutta rakentaa yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Miesopettaja voidaan helposti yleistää yleisessä puheessa rooliksi tai stereotyyppiaksi, mutta miesopettajien omat kokemukset ja niiden jakaminen luovat erilaisen mielikuvan heidän arjestaan opettajina. Hän joutuu opettajan työssään pohtimaan rooliaan, jos esimerkiksi oppilas kaipaa lohdutusta. Vanhemmuuden roolissa lohduttaminen olisi luontevaa, mutta opettajan roolissa tilanne muuttuu. Vanhemmuuden rooli antaa mahdollisuuden äidilliseen tai isälliseen lohduttamiseen. Oppilaat koulun arjessa kokevat iloja ja suruja samalla lailla kuin kotona, mutta opettajien mahdollisuudet vastata niihin tarpeisiin ovat rajoittuneet ammatillisuuden ja biologisen sukupuolen raameihin.

Miesopettajien kokemukset ovat muokanneet kokonaiskuvaa heidän opettajuudesta ja heistä ammatillisen kasvun kokijoina ja eläjinä. Kokosin tiivistelmäksi kuvion 2. jäsentääkseni heidän kokemuksiaan ja niiden perusteella nimeämistäni metaforallisista rooleista. Nämä roolit eivät sovellu yleistykseksi, vaan toimivat tämän tutkimuksen aineiston kokoavana elementtinä. Metafora eli kielikuvakäsitettä on käytetty muun muassa organisaation tarkasteluun liittyvissä yhteyksissä (ks. Morgan 2006). Metaforilla on pyritty jäsentämään uusia ajattelutapoja, järjestämistä ja hallintaa. Tutkimuskohteena olevien miesopettajien roolien nimeäminen metaforallisiksi tavoittelee monipuolisen

miesopettajuuden kokemuksien kuvaamista ja jäsentämistä. Miesopettajien metaforallisten roolien tehtävänä ei ole yleistää miesopettajia, vaan toimia miesopettajuuden hiljaisten signaalien tulkkina. Ne eivät anna kaiken kattavaa kuvaa miesopettajuutta rakentavista kokemuksellisista elementeistä, mutta ne voivat avata opettajuuden näkymättömiä rakenteita.



Kuvio 2. Metaforalliset roolit ja niiden piirteet.

Opettajan ammattiin liitetään mielikuvia. Metaforallisiin rooleihin kätkeytyvät vahvuudet ja heikkoudet tai ne voivat olla olemassa olevien toimintatapojen molempia puolia. Sana aikuinen pitää sisällään odotuksen vastuun kantajasta, toisaalta se herättää ajatuksen siitä, nähdäänkö aikuisuus lapsellisuuden vastakohtaa. Menettääkö aikuinen jotain, jos hän unohtaa uteliaisuuden ja etsimisen, muuttuu niin sanotuksi virkamiesopettajaksi? Aikuinen määritellään kirjoitelmassa asiakeskeisenä ikään kuin ihmiskeskeisyyteen liittyisi vähemmän aikuisuutta. Tunteiden spontaanin ilmaisemisen hillintä ja ammatillinen etäisyyden ottaminen antavat ammattilaiselle toimintatilaa haasteiden edessä. Puurtaja metaforallisena roolina käsittää tutkimusaineiston valossa huolehtivan ja työhönsä sitoutuneen opettajan, joka tekee työtään huomioiden myös oppilaiden yksilölliset tarpeet. Retkeilijälle ja taistelijalle yhteistä on opettajan työn toiminnallisuus. Siinä missä retkeilijä rakentaa koulun ilmapiiiriä yhteistyössä kodin kanssa, puolustaa taistelija oppilaita ja opettajia arjen ongelmissa.

Tulevaisuuden opettajalle, kuten kaikille muillekin ammatinvalitsijoille, on mahdollisuus toimia oman elämän subjektina. Vapaa harkinta korostuu, koska koulutustason kohoaminen ja informaation lisääntyminen sekä vuorovaikutuspiirin laajeneminen lisäävät yksilön aineellisia, tiedollisia ja sosiaalisia voimavaroja. Yksilön vaihtoehtojen ja voimavarojen lisääntymisellä voi olla vapauttava vaikutus myös ammatinvalinnan suhteen. Kun erilaisten mahdollisuuksien valikko on runsaampi, voi yksilö kasvussaan tehdä valintoja yksilöllisestä näkökulmastaan. Onko erilaisuuden kohtaaminen opetustyössä jotain sellaista, mikä tulee huomioida vain tietyissä tilanteissa tai tiettyjen ihmisten kohdalla? Eikö erilaisuus ole läsnä elämässä, luokkatilassa, kaikessa ihmisten välisessä kohtaamisessa? Monikulttuurisuudessa ja erityispedagogiikassa erilaisuus tuodaan automaattisesti esiin. Erilaisuuden kohtaamisessa opetustyössä korostaisin yksilöllistä oppimista. Miesopettaja kohtaa niin itsensä kuin oppilaiden kautta erilaisuuden jatkuvan läsnäolon opetustyössä.

Erilaisuus on parhaimmillaan yksilöllistä kohtaamista opetustilanteissa, joissa jokainen on esillä omana persoonanaan. Erilaisuuden kohtaamisessa korostuu erityisesti opetustyön sosioemotionaaliset puolet. Erilaisuuteen liittyy vahvasti yksilöllisyys, koska jokainen miesopettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Jokainen heistä on yksilö, joiden psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet ovat erilaisia. Avoin ja vuorovaikutuksellinen oppilaan kohtaaminen auttaa jäsentämään opettajan elämismaailmaa. Miesopettaja työskentelee perheen, oppilaan ja kollegoiden elämismaailmassa. Pätevä konsensus voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja reflektiivistä.

Opettamisen sosioemotionaalisia taitoja tarkastellessani huomasin erityisesti vuorovaikutustaitojen reflektointia pohdiskelua. Nämä ilmenivät selkeänä itseilmaisuna, kuuntelemisen ja ongelmanratkaisutaitojen hyödyntämisenä. Miesopettajien opettamisessa korostuivat myös tunnetaidot, joita olivat tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaiseminen ja tunteiden säätely. Sosioemotionaalisten taitojen tiedostaminen antaa mahdollisuuden erilaisuuden kohtaamiseen.

Sosioemotionaalisten taitojen käyttö perustuu ennen kaikkea tasa-arvoiseen ja toista ihmistä kunnioittavaan asenteeseen. Ruohotie (2002, 165) sanoo, että uudistavassa oppimisessa oppilaalta edellytetään tietämystä omasta kykeneväisyydestä ja voimaantumisesta. Voimaantumisessa on

tavoitteena ihmisen kohtaaminen arvostaen. Opettajuudessa on tärkeä oppia tiedostamaan vuorovaikutustilanteiden tuottama informaatio. Ojanen (2000, 76) kutsuu reflektointia dynaamiseksi toimintatavaksi tai filosofiseksi asenteeksi tietämisen kehittymistä kohtaan. Aikuisen oppijan oppimisessa ei ole läsnä ainoastaan oppiminen, vaan kaikki aiemmin koetut oppimiskokemukset ja elämäkokemukset. Sosioemotionaalisten taitojen tiedostaminen ja oppiminen on meille kaikille tärkeää, mutta erityisesti ihmisille, jotka työskentelevät tiiviissä yhteistyössä oppilaiden kanssa.

Opetustilanteissa erilaisuuden kohtaaminen on arkipäivää. Harvinaista ei ole opetustilanne, jossa huomaakin saaneensa jopa vähättelevää taustatietoa oppilaiden oppimistarpeista ja taidoista. Tällaisissa tapauksissa eteen tulee joustavuuden käsite. Opettajalta vaaditaan siis nopeaa aiheen lähestymiskulman vaihtoa, kun selviää oppilaiden osaamisen tasot. Vuorovaikutuksellisessa oppimistilanteessa löytyy monipuolisemmin oppijalle itselleen oivalluksia. Samalla myös opettaja pystyy refleктоimaan opetustaan.

Miesopettajien kokemuksissa kuvatut oppilaiden itsetunnon vahvistamisen tavoitteet tuotiin esiin lehtiartikkelissa, jossa ranskalaisen mieskollegan toive nostettiin esiin.

Grenoblelainen miesopettaja puolestaan toivoo, että oppilaille annettaisiin koulussa joka päivä uskoa parempaan tulevaisuuteen, sillä oppilas, jolla on pahaolo, on usein väkivaltainen oppilas. (Opettaja – lehti 4, 25.1.2002)

Oppilaiden omien vahvuuksien ja itsetunnon vahvistaminen nousi koko tutkimusaineistossa esiin. Pyrkimys oppilaan hyvään oli yhteinen kaikille miesopettajille, mielipidekirjoituksille ja artikkeleille. Toivon vahvistaminen kannusti oppilaita hyödyntämään koulussa annettua opetusta. Opettajat eivät kuitenkaan kykene yksin oppilaan pahanolon poistamiseen. Pahaolon poistaminen ei ole tehtävä, joka on delegoitavissa kasvatuksen ammattilaisille, vaan se on oppilaan elämaailmaan kuuluvien jäsenten yhteisen toiminnan kautta toteutuva asia. Arkisen erilaisuuden kohtaaminen ei vaadi erillisiä resursseja. On tärkeää pystyä arvioimaan sitä sosiokulttuurista todellisuutta, jossa oppilas ja opettaja elävät. Opettaja konstruoi omalla toiminnallaan opetustilanteen vuorovaikutuksellisuutta. Hänen tulee pystyä arvioimaan omaa toimintaansa opetustilanteessa. (Lehtonen 2003, 103–115.) Opettajuudessa

erilaisuuden kohtaaminen heijastuu opettajan oman identiteetin rakentumiseen. Opettajan identiteetti koostuu monenlaisten tekijöiden kautta, kuten vaikkapa tunteiden, kokemusten ja oman fyysisyyden kautta.

Tutkimukseni vahvisti osittain sitä mitä opettajista ja miesopettajista on aikaisemmin tutkittu. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan ja kohtaa työssään niin koulun ulkoa kuin sisältä tulevia haasteita. Tarkempi dokumenttiaineistoni ja omaelämäkerrallisen aineiston tarkastelu nosti kuitenkin esiin miesopettajuuden piirteen, jota lukemisissani opettajatutkimuksissa ei ollut tuotu esiin. Alakoulun opettajan työhön liittyvä oppilaan kasvun tukeminen oli tutkimuksen miesopettajille merkityksellistä. Miesopettajien suhde oppilaisiin kuvattiin kokemusten kautta veljellisinä ja isällisinä. Miesopettajat toimivat oppilaiden puolustajina, kannustajina, lohduttajina, tukijoina ja hoivaajina. Tasapainottelu näiden roolien kanssa opetustyön rinnalla vaatii oman aikansa. Työvuosien karttuessa Veeti, Onni, Eetu ja Alekski ovat löytäneet tapansa toimia omasta työssään ja nauttivat siitä. Alekski eläkkeelle jäännin jälkeenkin ilmoitti olevansa vielä käytettävissä, jos on tarpeen. Opettajan työn he kokivat haastavana ja mieluisana. Miesopettajalla on mahdollisuus tehdä monipuolisesti ammattiaan. Tutkimukseni aineistossa ja kirjallisuudessa nostettiin usein esiin huoli miesopettajien vähyydestä tai jopa katoamisesta. Opettajan työssä mies voi toteuttaa monipuolisesti omaa miehisyyttään. Ympäristön odotukset miesopettajia kohtaan perustuu ajatukseen auktoriteetista, joka tuo kouluun kurin ja järjestyksen. Kokemusten kautta miesopettajat näkevät toimivansa enemminkin oppilaan kasvun tukijoina. Auktoriteetin tehtäviin kykenevät opettajat sukupuoleen katsomatta. Yksilö määrittää sen miten auktoriteettia vaativat luokkatilanteet toteuttaa.

Jokisen (2002, 240) mukaan miesten osallistuminen tasa-arvokeskusteluun on harvinaista, ja jos sellaista tapahtuu, on tarve puolustautumiseen. Miehet eivät ole tuoneet esiin näkemystään tasa-arvosta tai tuoneet keskusteluun miesten tasa-arvokysymyksiä. Omaelämäkerrallisten kirjoitelmien kautta vaiettuun tasa-arvoon oli mahdollisuus hieman kurkistaa. Tasa-arvoa ei mainittu, mutta kerrottiin kokemuksia, joissa tehtävien jakoon vaikutti sukupuoli.

Miesten kokemukset tasa-arvosta nousevat opettajan käytännön työn toteuttamisesta. Koulussa niin naiset kuin miehetkin tekevät samaa työtä, mutta työtehtävien osalta niiden jako määritellään

sukupuolen kautta. Miesopettajalla on paremmat mahdollisuudet edetä urallaan ja saada vakituinen työpaikka, koska hän edustaa koulussa vähemmistöä. Samaan aikaan miesopettajien kokemustensa mukaan sukupuolella oikeutetaan se, että he saavat suuremman luokkakoon, haastavimmat oppilaat ja vähemmän kouluavustajan tukea. Traditionaalisesti naiseuteen liittyvät hoivan ja empatian tunteet heidän tulee toteuttaa aina huomioiden oma sukupuolensa. Tutkimusaineiston valossa sana tasa-arvo muuttuu valikoivaksi. Miesten kokemuksilla on merkitystä ja heidän kokemuksensa voivat avata ymmärrystä siitä tasa-arvon todellisuudesta, jossa he elävät.

Miesopettajuus määritellään synonyymiksi miehisyydelle, joka tässä tutkimuksessa hahmottui miesopettajan kokemusten ja ympäristön määrittelemänä todellisuutena. Toivon, että miesopettajasanaa ei käytettäisi ontologisena todisteena yhdenmukaisesti miesopettajuuden käsitteen kanssa. He toimivat vähemmistönä koulussa, heihin kohdistuu miehisyiden vaatimukset, jotka näyttävät tutkimusaineiston näkökulmasta tarkasteltuna hyvin laajoilta. Miesopettaja joutuu, kuten aikaisemmat miestutkimuksetkin osoittivat, valitsemaan ja määrittelemään tapansa toteuttaa omaa miehisyyttään. Samaan aikaan heidän tulee olla tietoisia siitä, että ympäristöllä on omat määritelmät miehisyydelle. Tavot puhua ja kirjoittaa miehistä ja miehisydestä muodostavat kuvaa niistä odotuksista, joilla määrittelemme sukupuolta. Tavalla ilmaista sukupuoleen liittyviä odotuksia luomme samalla ympärilleme näennäistä totuutta siitä, mitä sukupuolen tulee edustaa. Kontekstin merkitykseen sukupuolen määrittelyssä on tarpeellista kiinnittää huomiota, koska se omalta osaltaan luo kuvaa yksilön ihmisarvosta, jonka kuuluisi olla jokaisella samanarvoinen.

Miesopettajiin liittyvä tutkimus ja opettajapuheessa vallitseva sukupuolineutraalisuus perustellaan usein tasa-arvolla. Voisi olettaa, että sukupuolen nimeämättömyydellä yritetään vahvistaa ajatusta siitä, että olemme kaikki yksilöitä, joilla on maskuliiniset ja feminiiniset puolensa. Tutkimalla miehiä ja naisia voidaan avata sukupuoleen liittyvien stereotyyppien avoimen tarkastelun kohteeksi ja sitä kautta havahtua huomaamaan omaa toimintaamme ja tarkastelemaan sitä. Kasvatus- ja hoiva-alalla toimivat miehet kohtaavat työuraansa eri vaiheissa tilanteita, joissa he oman ammatillisuuden lisäksi kohtaavat oman sukupuolensa merkityksen ammatissaan.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Nykyisin erityisen tärkeä osa yksilön identiteetin muokkautumisessa on erilaisilla sekundaarisosialisaation muodoilla. Sekundaarisosialisaatiota ovat kaikki primaarisosialisaatiota seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö johdatetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman, institutionaalisten tai instituutioperustaisten maailmojen sisäistämiseen (Berger & Luckmann 1995, 157). Suorannan mukaan kasvatuksella on suuri ja elävä käytännön kenttä. Tuo kenttä sisältää teoreettisesti latautunutta, sanatonta tietoa sisältävää käytäntöä. (Suoranta 2002, 123.) Tuosta kentästä valikoimani tutkimuskohde, alakoulun miesopettaja, avasi ymmärrystäni kasvatuksen kentästä enemmän. Miesopettaja tutkimuskohteena antoi mahdollisuuden tarkastella kasvatusta itselleni uudesta näkökulmasta. Näen tärkeänä sen, että sukupuoli nimitään ja jokainen nähdään yksilönä eikä stereotyyppinä, olipa kyse miesopettajista, -sairaanhoitajista tai naismetsäinsinööreistä (ks. Lietzén tekeillä oleva väitöskirja).

Tutkimusprosessini eteni rinnakkain muun elämän kanssa. Tutkimuksen aikana opiskelin opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvä reflektioiva ote vaikutti varmasti tapaani tarkastella tutkimusaineistoa. Luotan aineistossani siihen, että se mikä näiden miesopettajien kokemuksissa oli merkityksellisintä kullekin kirjoittajalle, on kirjoitettu kirjoitelmaan. Hyvärinen mukaan useat ovat pohtineet onko elämäkerrallisissa kirjoitelmissa tavoite ilmaista kirjoittajan identiteetti kiinteänä ja johdonmukaisena. Tutkijat voivat valikoida aineistostaan vain tietynlaisia kirjoitelmia, joissa rikkinäisyyden, toiseuden ja epäsopivuuden kohtaamista ei tapahdu. (Hyvärinen 1998, 318–319.) Miesopettajien kirjoitelmien määrä ei antanut minulle mahdollisuutta valikoida yhtenäisiä ja johdonmukaisia kirjoitelmia, vaan aidosti kohdata tutkimuskohteeni juuri sellaisena kuin he sen kuvaavat. Kirjoitelmien rajallisuus vahvisti tutkimukseni luotettavuutta.

Miesten omaelämäkerralliset kirjoitelmat on kuitenkin kirjoitettu tutkimusaineistoksi heille tuntemattomalle pro gradu -tutkielman tekijälle. Kirjoitelmat ovat tutkittavien sen hetkisiä tulkintoja opettajuudestaan. Omaelämäkerralliset kirjoitelmat ovat syntyneet heidän eletystä elämästään ja koetusta opettajuudestaan. He eivät kirjoittaessaan tienneet, millaiselle tutkijalle kokemuksensa jakavat. Kokemusta tutkittaessa on aina läsnä se hankaluus, että tutkimuskohde on toisten elävä

kokemus, tutkijalle näyttäytyvä teema on heidän kuvauksensa eletystä kokemuksesta. Kokemusta on mahdollisuus kuvata monella tapaa, joten tutkijan ymmärtämisen perusta aiheesta saattaa saada monia muotoja. (Perttula 2008, 143.) Huomasin kirjoitelmien analysointivaiheessa suhteeni tutkimusaineistoon muuttuvan. Aineiston lukeminen useaan kertaan ja sen jäsentäminen sisällönanalyysillä auttoi minua luomaan kirjoitelmista jäsenneilyn kokonaisuuden. Opettaja-lehden artikkelien käyttö tutkimusaineistona edusti tasapainottavaa elementtiä kahden yksilölliseen näkemykseen perustuvan aineiston välillä. Elämäkerralliset kirjoitelmat ja mielipidekirjoitelmat aineistoina olisivat mahdollisesti muodostaneet polarisoituneen näkemyksen miesopettajuudesta.

Tutkimukseni rajaaminen oli haasteellista, koska mitä tarkemmin miesopettajien kautta opettajuutta tarkastelin, sitä enemmän olisi ollut suuntia mistä valita. Tutkimusaineiston rajaaminen kirjalliseksi materiaaliksi tuki tämän tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tutkimuksen dokumenttiaineistot ovat suurimmalta osin nähtävissä ja uudelleen käytettävissä, mikä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. Laajan dokumenttiaineiston haasteena oli analyysin luotettavuus, jota pyrin varmistamaan analysoimalla osan dokumenttiaineistosta induktiivisemmin ja varmistaen siten, että dokumenttien sisällöistä tulee jäsenneilyjä kokonaisuuksia. Dokumenttiaineiston tarkastelu sisällönanalyysillä auttoi tarkentamaan julkista puhetta miesopettajuudesta. Dokumenttiaineistoa olisi voinut analysoida tarkemmin esimerkiksi kirjoittajan sukupuolen mukaan, mutta tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut dokumenttiaineiston sisällöstä, en sen kirjoittajasta. Kokemukset ovat yksilöllisiä, kuten kokemusten tuleekin olla. Tavoitteeni oli saada mahdollisimman tarkka käsitys miesopettajuuden rakentumisesta, joten koin tutkimusaineistoni lisäksi opettaja-, isyys- ja miestutkimusten tukevan tätä tavoitettani. Pelkäsin tutkimuksestani tulevan tilkkutäkkimäinen, mutta miehet pitivät minut ruodussa, koska he kuvasivat tarkasti aineistoissaan heille merkittäviä kokemuksia. Aineisto osoittautui moninaisuudestaan huolimatta myös kokoavaksi. Tutkimus saavutti saturaation prosessin edetessä ja huomasin tutkimustulosten kiteytyvän.

Kirjoittaessaan omaelämäkerrallisia kirjoitelmia miesopettajat eivät tienneet, millaisten linssien kautta luen heidän kokemuksiaan, ja miten heidän kokemuksensa avaavat minulle aikaisempia opettajatutkimuksia. Miesopettajan kokemuksella on merkitystä, koska mikään teoreettinen tutkimus ei rakenna todellisuutta sellaisenaan, vaan se rakentuu aina ihmisten välisen vuorovaikutuksen kautta. Opettajan kokemukset rakentuvat juuri vuorovaikutuksen kautta. Heillä on opettajan kokemukseen liittyvä perspektiivi, joka minulta puuttuu. He avasivat kokemustensa kautta näkymät

miesopettajuuteen ja se mahdollisti tuon maailman tutkimisen. Heidän kokemuksensa ohjasivat tarkastelemaan dokumenttiaineistoa, joka rakensi kuvaa miesopettajuudesta.

Varton näkemyksen mukaan tutkijan tulee huomioida tutkimuksessaan, että hän kuvaa yksittäistä ihmistä ja elämismaailman tapahtumia. Tutkimuksen normit määrittyvät näistä lähtökohdista. Tutkijan tulee huomioida, että lausumattomat taustakriteerit eivät saa määritellä tutkimuksen sisältöä. Tutkimuskohteesta saatava tieto on se, joka määrittää tutkijan tiedon ja tuottaa tutkimuksen edetessä ratkaisuja ja oletuksia tutkimuskohteesta. (Varto 2006, 132.) Ennakkoluulot, lukkoon lyödyt käsitykset siitä, miten miesopettaja toimii tai heihin kohdistuvat ideologiset mielipiteet – ne kaikki voivat estää katsomasta miesopettajaa eri näkökulmista. Miesopettajien ja yleensä opettajatyön tunteminen oli hyvin vähäistä, siksi miesopettajat ja heidän elämismaailmansa tutkimuskohteena tuntui mahdollisuudelta tarkastella kasvatuksellista maailmaa uusin silmin. Tutkimukseni tarkasteli miesopettajia myös ilmaistujen mielikuvien kautta, joita mielipidekirjoitelmat ja lehtiartikkelit muodostivat. Ne ovat tapoja tarkastella ja kuvata miesopettajan maailmaa.

Tutkijana koin tärkeänä tuoda miesopettajien positiiviset ja negatiiviset kokemukset ja niihin liittyvät yhteydet ja eroavaisuudet. Opettajuuden tutkiminen osoittautui hyvin moninaiseksi. Miesopettajien kokemusten rationaalisuus ja irrationaalisuus liittyvät toisiinsa, joten niiden ymmärtäminen on merkityksellistä ja saattaa olla turhaakin erotella niitä toisistaan. Kiistat esimiehen kanssa eli negatiivisiksi luokiteltavat ilmaukset voidaan määritellä helposti organisaatiossa vaikkapa stressin syyksi, joka ratkaistaan muutamalla lomapäivällä. Ihmisissä on kuitenkin aina olemassa tuo toinen puoli ja se on Morganin (2006, 237) mukaan otettava huomioon, kun organisaatiota kehitetään kokonaisvaltaisesti ja positiivisessa hengessä. Koulua tarkastellaan usein instituutiona sen perustehtävän kautta. Koulun tarkastelu sen organisaation jäsenten kautta mahdollistaa tarkastelukulman vaihtumisen. On turhaa puhua oppivasta organisaatiosta tai yrittää kehittää organisaation kulttuuria, jos organisaation inhimillinen ulottuvuus jätetään huomioimatta. Jos aliarvioidaan huolet ja huolenaiheita ei käsitellä, uuden organisaation luomiseen liittyvä retoriikka kaikuu kuuroille korville – myös sellaisissa tilanteissa, joissa muutos voi vaikuttaa hyödylliseltä ja loogiselta kaikista osapuolista.

Tutkimusraportissa olen tuonut esiin otteita tutkimusaineistostani sekä perustellakseni tulkintani että vahvistaakseni tutkimuskohteen läsnäoloa. Tutkimusaineiston luenta on suunnannut teoreettisia valintojani. Tutkimusprosessin aikana luoman ymmärrykseni jälkeen toivon, että miesten työmarkkinat eivät kuitenkaan kutistuisi perinteisten roolien tai palkkakeskustelujen johdosta. Yksilöt tekevät työtä ja toivon, että jokaisella ammattia pohtivalla pojalla tai miehellä on mahdollisuus valita omaa identiteettiä tukeva ammatti. Opettajuuden tai minkään muunkaan ammatin rikkautta ei tulisi supistaa stereotyyppiöillä, vaan käyttää hyväksi oman ihmisyyden moninaiset mahdollisuudet. Miesopettajien kokemat tasa-arvo- ja vallan käytön ongelmat ovat hyvin arkisia työelämän tilanteita. Niitä ei arjessa nimetä epä- tai tasa-arvoksi, mutta niitä kuvataan kokemuksissa. "Hoida sinä kun olet mies", "kyllä sinä osaat kun olet mies" ja muita vastaavia kommentteja varmasti kuulee myös vedoten naisen sukupuoleen. Tutkimukseni ei antanut vastausta siihen, jakaako naisopettaja käänteisesti samoja kommentteja, että "ota sinä enemmän oppilaita kun olet nainen" tai "annetaan sille kouluavustaja kun se on mies". Tällaiset arjen pienet dialogit rakentavat miesopettajuutta, jota ei välttämättä aina ole helppo kantaa, vaikka onkin mies. Miesten maailmojen tutkiminen avaa miesten moninaista maailmaa ja antaa mahdollisuuden kurkistaa stereotyyppien taakse. Työelämän arjen retoriikalla rakennetaan sitä todellisuutta, jolla määrittelemme yksilön osaamista ja osaamattomuutta.

Tutkimuksen aikana aineistoni lisäksi seurasin kouluttamiseen ja opettamiseen liittyvää uutisointia. Se havahdutti tarkastelemaan opettajuutta yleisemmälläkin tasolla kuin kokemuksen kontekstin kautta. Opettajuuteen liittyviä kasvatuksellisia ja opetuksellisia elementtejä tunnuttiin kuuluttavan myös työnantajille. Se herätti minussa kysymyksen, onko kasvatusta laajenemassa kodeista, kouluista ja oppilaitoksista myös työelämään. Tähän asti työnantajan koulutusvastuu on käsittänyt työtaitojen kehittämisen, joten voidaan kysyä kaivataanko jatkossa organisaatioissa laajemminkin kasvatuksellista näkökulmaa. Tutkimusaineisto ja aikaisemmat tutkimukset esittävät kysymyksen siitä, mitä tapahtuu jos opettajat lakkaavat uskomasta omiin kykyihinsä ja voimavaroihinsa, kuka ottaa vastuun kasvatuksesta ja opettamisesta. Olisiko oikea vastaus työnantaja? Elinikäisen oppimisen ajatusta ympäröi miesopettajien osallisuus ja toimijuus omassa työyhteisössään. Ammatillisen kasvun huomioimisessa korostuu oman roolin tiedostamisen tarve, vastuun kantaminen omasta toiminnastaan ja sitoutuminen organisaation toimintaan.

LÄHTEET

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995/1966. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom.V. Raiskila. Helsinki: Kirjapaino Oy Like.
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus. [www-dokumentti] <<http://www.kajaaninyliopistokeskus oulu.fi/proj/womenit/Monimutkaistamuttamahdollista.pdf>>. Luettu 25.7.2010.
- Cameron, C., Moss, P. & Owen, C. 1999. Men in the Nursery. Genger and caring work. London: Paul Chapman PUBLISHING Ltd.
- Connell, R. W. 2000. The men and the boys. Cambridge: Polity Press.
- Cygnaeus, U. 1910. Kirjoitukset. Helsinki. Raittiuskansan kirjapaino.
- Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London New York: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart G., Kington A. & Gu, Q. 2007. Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness. Berkshire. Open University Press.
- Eerola, P. 2008. Isyys liikkeessä. Tutkimus nuorista miehistä, isyydestä ja muutoksesta. Tampereen yliopisto: Pro gradu -tutkielma [www-dokumentti] <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03583.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6.painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.159–183.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy. 26–49.
- EK. 2008. Työmarkkinoiden eriytyminen [www-dokumentti] <<http://www.ek.fi/www/fi/tyoelama/tasa-arvo/eriytyminen.php>>. Luettu 9.6.2010
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and Difference in Schools. Houndmills: Macmillan, cop.

- Gordon, T., Lahelma, E., Lyytinen, H., Niemivirta, M., Scheinin, P & Siimes, M. 2004. Koulu - Sukupuoli - Oppimistulokset. Opetushallitus.
- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Haavisto, I. 2010. Työelämän kulttuurivallankumous. Evan asenne- ja arvotutkimus 2010. [www-dokumentti] http://www.eva.fi/files/2608_tyoelaman_kulttuurivallankumous.pdf. Luettu 18.4.2010.
- Hakala, J. T. 2008. Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Artikkelilehdestä *Aikuiskasvatus* 2/20.
- Hakkarainen, K., Lonka, K & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heikkinen, A. 2001. Niin vähän on aikaa: ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmien*. 275–290.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15–27.
- Heinonen, O-P., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. *Miehiä kouluun?* Juva. WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Helminen, S. & Hurri, M. (toim.) 1985. *Miehen mallit*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009/1997. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hokkanen, E. 2002. Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa R. Räsänen & K. Jokikokko & M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajan koulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: University Press. 61–70.
- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 77.
- Huttunen, J. 1994. Isyys ja miehisuus. Isä perhepsykologisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Juva: WSOY, 46–66.
- Huttunen, J. 2001. *Isänä olemisen uudet suunnat*. Jyväskylä : PS-kustannus.

- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.) Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäki (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy. 191–217.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokinen, A. (toim.) 1999. Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, A. 2002. Mihin miehet tarvitsevat tasa-arvoa? Teoksessa A. M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Vantaa: Dark Oy, 240–253.
- Jokinen, A. 2003. Miten miestä merkitään? Johdanto maskuliinisuuksien teoriaan ja kulttuuriseen tekstitutkimukseen. Teoksessa A. Jokinen (toim.) Yhdestä puusta. Tampere: Juvenus Print-Tampereen yliopistopaino Oy. 7–31.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Kempe, J. 2000. Mieheyden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa J. Kempe (toim.) Miesnäkökulmia tasa-arvoon. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 6–8, 18.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kontula, O., Parviainen, T. & Santti, R. 1995. Tampere. Miehen terveys. Maskuliinisuuden onni ja kirous. Tammer-Paino Oy.
- Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuudenkokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koro, J. 1998. Opettajuuteen sosiaalistuminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena kustannus. 124–147.
- Kujala, J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulu. University press.
- Kujala, T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello". Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenus Print.
- Kumpulainen, T. 2009. Opettajat Suomessa 2008. Tampere: Esa Print Oy.

- Lahelma, E., Hakala, K., Hynninen, P. & Lappalainen, S. 2000. Too few men? Nordisk Pedagogik 20 (3), 129–138.
- Lahelma, E. 2001. Nuorten mielestä ihan sama onko opettaja nainen vai mies. Opettaja 96 (2001): 5, 18–20.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J.Aaltola & R.Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenus Print.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 52–54.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenus Print.
- Loughran, J. 2006. Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching. London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- McCloughry, R. 1993. Millainen mies? Keskustelua miehisyydestä, vallasta ja rakkaudesta. Juva: WSOY:n painolaitokset.
- Morgan, G. 2006. Images of organization. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, T. 2008. Tasa-arvo barometri 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:24 [www-dokumentti] <http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-6413.pdf>. Luettu 17.6.2010
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. [www-dokumentti]<http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Luettu 23.11.2009.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Opetushallitus. 2004. Opetussuunnitelman perusteet.

- Opetushallitus. 2006. Opettajat Suomessa 2005. [www-dokumentti] <http://www.oph.fi/julkaisut/2006/opettajat_suomessa_2005>. Luettu 7.4.2010.
- Opetushallitus. 2009. Opettajat Suomessa 2008. [www-dokumentti] <http://www.oph.fi/julkaisut/2009/opettajat_suomessa_2008>. Luettu 12.2.2010.
- Palmu, T. 2001. Kosketuspintoja sukupuoleen. Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa T. Tolonen (toim.) 2001. Suomalainen koulu ja kulttuuri. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 181–202.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenhistoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.). Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Purdy, N. 2009. The attitudes of male student teachers towards a career in special education, *European Journal of Special Needs Education*, 24, 3, 323–330.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampere. Tampereen yliopisto. Jäljennepaino.
- Riddell, S. & Tett, L. 2006. Gender and teaching. Where have all the men gone? Policy and practice in education 17. Edinburg: Dunedin academic press.
- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Elämäntapaa etsimässä 2. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen tavoitteena. Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere University Press: Taju, 153–169.
- Scott, J. 1993. Experience. Teoksessa J. Butler & J. Scott (toim.) *Feminist theorize the political*. New York: Routledge. 22–41.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Painosalama Oy, 203–234.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & A. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–43.
- Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy. 229–243.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Juvenus-Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Painosalama Oy.
- Säntti, J. 2008. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva. WS Bookwell Oy, 179–200.
- Tasa-arvokokeilutoimikunnan. 1998. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988: 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tilastokeskus. 2002. Opettajamäärissä ei suuria muutoksia. Julkaistu 14.9.2004. [www-dokumentti] <http://www.stat.fi/til/ope/2002/ope_2002_2004-09-14_tie_001.html>. Luettu 11.5.2010.
- Tilastokeskus. 2008. Naiset ja miehet Suomessa 2007. Helsinki: Multiprint.
- Tilastokeskus. 2010. Naiset ja miehet Suomessa 2009. Helsinki: Multiprint.
- Uusikylä, K. 2002. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varto, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 155–180.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 31–61.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization 2000. Vol. 7, 225–246.

LIITE 1 TUTKIMUSAINEISTON PYYNTÖ

Opettaja-lehti 14.8.2009

Hei alakoulun miesopettaja!

Olen tekemässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopistossa aiheesta miesopettajuus. Tutkimukseeni haen alakoulun miesopettajien elämäkerrallisia kirjoituksia.

Olet kirjoittanut ehkä aiemminkin opettajuudestasi tai vasta tämä pyyntö saa sinut pohtimaan. Kirjoittaisitko opettajuutesi polun niin kuin se on sinulle avautunut ja sinä olet sen kokenut.

Voit kirjoittaa opettajuutesi elämäntarinan nimettömänä, jos niin haluat. Mainitse kuitenkin ikäsi ja kauanko olet toiminut luokanopettajana.

Kaikki kirjoitukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä tutkimuksesta käy ilmi henkilöllisyytesi. Kirjoituksesi voit lähettää sähköpostitse 19.9. mennessä.

Kiitos vaivannäöstäsi!

JOHANNA LAMMELA

johanna.lammela@uta.fi

LIITE 2. HS MIELIPIDEKIRJOITUKSET ARKISTOHAKU SANALLA MIESOPETTAJA

Mielipidekirjoituksen otsikko	Julkaistu
Onko rehtori yksin syyllinen?	27.10.1993
Hakunilanrinteen koulun tilanne loppuunkäsitelty	27.12.1993
Mieskiintiöt kyseenalaisia	27.6.1996
Opettajan oltava turvallinen kasvattaja	20.7.1996
Fysiikka luokanopettajien yhdeksi valintakriteeriksi	21.7.1996
Millaisia miehiä esikuviksi?	22.7.1996
Miksi koulun pitää korvata miesmalli?	27.7.1996
Päteviä naisia teknisen työn opettajina	1.8.1996
Liikaa naisia lasten elämässä	5.8.1996
Rajua uudistusta kaivataan opiskelijavalintoihin	28.8.1996
Kiintiöt perustuivat suosituksiin	1.7.1997
Yläaste opettajien piinapenkki	17.11.1998
Miehiä opettamaan äidinkieltä!	29.3.2000
Opettajan ammatti ei kiinnosta miehiä	14.9.2000
Mistä miehiä päivähoitajiksi?	5.5.2001
Kiintiötöntä miehen mallia isoisiltä ja enoilta	9.5.2001
Miesopettaja joutuu nurkkaan	19.5.2001
Työyhteisökö karkottaa miesopettajat?	25.5.2001
Mieskiintiöitä ei koulussa tarvita	29.5.2001
Yliopistojen pääsykokeet kannattaa säilyttää	2.6.2001
Kiintiöillä ei ratkota pulaa miesopettajista	30.7.2001
Opettajat vai häiriköt koulun ongelmana?	3.9.2002
Oppilaiden toimintaan voi puuttua	5.9.2002
Kasvatusvastuu kuuluu aikuiselle	9.9.2002
Pojat eivät saa olla koulussa poikia	3.7.2004
Kilpailutilanne syytäkin lopettaa	16.7.2004
Miesopettajakin voi olla lannistava	10.7.2004
Opiskellaan elämää, ei poikana oloa	13.7.2004
Opettaja ei ole oppilaiden terapeutti	25.7.2004
Hyvätuloiset äidit saakoot saman summan kuin isät	5.4.2006
Opettajiksi kaivataan tuhmataustaisia miehiä	16.6.2007
Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet	26.2.2007
Opettajankoulutukseen tarvitaan miehiä	24.7.2007
Mistä nuori opettaja saisi töitä?	6.5.2009
Opetammeko uudet sukupolvet kavahtamaan kosketusta?	23.2.2010

LIITE 3. OPETTAJA-LEHTI ARKISTOHAKU SANALLA MIESOPETTAJA

Nro	Otsikko	Julkaistu
10	Kukkia ja tasa-arvoa	12.03.2010
6	Välitunti	12.02.2010
41	Ohjeistusta tarvitaan	09.10.2009
4	Opettajilla suuria ulkonäköpaineita	23.01.2009
37	Miehen mitta opettajana	12.09.2008
48-49	Työ syö miestä	30.11.2007
23	Arvon mekin ansaitsemme	08.06.2007
12	Kiusanteko laissa kielletty	23.03.2007
11	Mallikansalaisia	16.03.2007
18	Seminaariopintoja rintamalla	05.05.2006
33	Opettajan ei tarvitse sietää vanhempien räyhäämistä	19.08.2005
20	Kun oppilas kiusaa opettajaa	20.05.2005
10	Kirjailija koulussa	11.03.2005
6	Pojat eivät halua opettajaksi	11.02.2005
7	Aids ja yksinvalta varjostavat Swazimaata, Opettajajärjestö aktiivinen maan ongelmien ratkaisussa	14.02.2003
39	Miten sinusta tuli opettaja?	27.09.2002
35	Kummallista porukkaa	30.08.2002
4	Väkivalta tunkeutuu kouluun, Mitä tehdä, kun	25.01.2002
5	nainen vai mies	02.02.2001
48	Yhteistyö tuo voimaa	01.12.2000
46	Opettajan lapsi roolien ristiaallokossa	17.11.2000
46	vaikka höyrylaivoja	19.11.1999
46	Où est la femme	14.11.1997
42	peruskoulun ostopalveluja	18.10.1996
40	Ei se määrä, vaan se mies	04.10.1996
33	Opettajien sukupuoliongelma	16.08.1996
22	Teknisiä töitä opettava nainen vieläkin kummajainen, Miehen malli ei kelpaa pätevyysvaatimukseksi	31.05.1996
35	"Mitä jos raiskattais toi!"	02.09.1994