

Sonja Penttilä & Anna-Reetta Pöykiö

**LEEVI IHMEMAASSA – miesluokanopettajaopiskelijoiden  
ryhmäkeskustelussa rakentunut sukupuolittunut alkuopet-  
tajuus**

Lapin yliopisto  
Pro gradu –tutkielma  
Kasvatustiede  
Luokanopettajakoulutus  
kevät 2007

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: LEEVI IHMEMAASSA – miesluokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa rakentunut sukupuolittunut alkuopettajuus

Tekijät: Sonja Penttilä ja Anna-Reetta Pöykiö

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus / kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö    Lisensiaatintyö   

Sivumäärä: 110 + liitteet

Vuosi: kevät 2007

### Tiivistelmä:

Alkuopetuksessa työskentelevistä ja opettajankoulutuksessa siihen erikoistuvista opiskelijoista suurin osa on naisia. Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia alkuopetusta koskevia merkityksiä Lapin yliopiston miesluokanopettajaopiskelijoiden keskusteluissa rakentuu ja millaista sukupuolittunutta alkuopettajuutta he puheessaan tuottavat.

Tutkielmamme sijoittuu kasvatussosiologian ja sukupuolentutkimuksen, erityisesti kriittisen miestutkimuksen kentille. Tutkimusote on laadullinen, joka näkyy niin aineistonkeruussa kuin analysointitavassa. Viiden miesluokanopettajaopiskelijan ryhmäkeskustelulla kerätty aineisto analysoitiin teemoittelun ja lähiluvun keinoin. Tulkitsemme aineistoa neljän teeman kautta.

Ensimmäisessä teemassa käsittelemme suomalaisten työmarkkinoiden vahvaa sukupuolen mukaista segregoitumista ja sen näkymistä opetus-alalla. Miesopiskelijat tiedostavat kouluuyhteisössä olevan eri tehtäviä naisille ja miehille: miehiä tarvitaan kurinpitoa, auktoriteettia ja teknisiä taitoja vaativien tilanteiden hoidossa. Toiseksi tulkitsemme miesopiskelijoiden alkuopetukselle ja alkuopettajuudelle antamia merkityksiä. Alkuopettajuuden nähtiin vaativan jatkuvaa läsnäoloa ja olevan työlästä niin oppituntien kuin oppituntien ulkopuolisten toimintojenkin osalta. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja kasvattamisen korostuminen nähtiin myös haasteellisina juuri alkuopetuksessa. Kolmannessa teemassa pureudumme luokanopettajakoulutuksen sukupuolittuneisuuteen, joka näkyy erityisesti sivuainevalinnoissa. Valintoja miesopiskelijat tekevät pitkälti työelämän odotusten ja totuttujen käytäntöjen mukaisesti. Lopuksi tarkastelemme hoivaa ja sen kulttuurista merkityksenantoa miesopiskelijoiden puheessa. Hoivaa ja huolenpitoa vaativat tilanteet nähtiin hankalina miesopettajan kannalta.

Avainsanat: sukupuoli, kriittinen miestutkimus, ryhmäkeskustelu, alkuopetus, alkuopettajuus, hoiva

### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

## SISÄLLYS

<b>1 KÄYTÄVÄKESKUSTELUISTA TUTKIELMAKSI .....</b>	<b>5</b>
1.1 Mieleni minun tekevi, aivoni ajattelevi... ..	5
1.2 ...lähteä laulamahan, sanani sanelemahan.....	7
<b>2 MERKITYKSIÄ SYNNYTTÄMÄSSÄ – SOSIAALISEN TODELLISUUDEN RAKENTUMINEN .....</b>	<b>9</b>
2.1 Kulttuuriin leimatut.....	9
2.2 Mistä on miehet ja naiset tehty.....	11
2.2.1 Sukupuolen käsitteellistämisen vaikeus .....	11
2.2.2 Kriittistä miestutkimusta – naisten tekemänä.....	15
<b>3 MERKITYKSIÄ PALJASTAMASSA – METODOLOGISET VALINTAMME.....</b>	<b>18</b>
3.1 Aikaisemmat tutkimukset .....	18
3.2 Tutkimustehtävät .....	20
3.3 Lähestymistapana laadullinen tutkimus.....	21
3.4 Kahvia, porinaa ja pikkusuolaista .....	22
3.4.1 Aineistonkeruuta keskustellen.....	22
3.4.2 Ryhmän kokoonpano .....	25
3.5 Aineiston analyysi .....	26
3.6 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	30
<b>4 VIERAALLA MAALLA – TYÖ JA SUKUPUOLI .....</b>	<b>33</b>
4.1 Jakautuneet työmarkkinat .....	33
4.2 Horisontaalinen ja vertikaalinen eriytyminen.....	34
4.3 Vaiettu sopimus.....	37
4.4 Väärän työn tekijät.....	40
4.5 Miesopettajalle varatut tehtävät .....	42
<b>5 MIESOPISKELIJOIDEN ALKUOPETUKSELLE ANTAMIA MERKITYKSIÄ.....</b>	<b>47</b>
5.1 Alkuopetus koulupolun osana.....	47
5.2 Pehmeää laskua ja liukumaa – Alkuopetuksen erityiset tehtävät.....	49
5.3 Kettuja, kaneja ja jotaki pöllöjä – Opetusta erilaisin työtavoin.....	50
5.4 Eri tavalla vaivaa - Alkuopetuksen työläys... ..	54

5.5 ...mutta ”oikean” opetuksen ensisijaisuus.....	59
5.6 Vaikeus kasvattaa, vaikeus opettaa.....	61
<b>6 OPETTAJUUTTA RAKENTAMASSA.....</b>	<b>65</b>
6.1 Näennäinen neutraalius .....	65
6.2 Erikoistumisen välttämättömyys.....	67
6.3 Valinnat suurennuslasin alla .....	70
6.3.1 Työelämän odotukset.....	70
6.3.2 Tyypittelyä ja tykkäämistä .....	73
<b>7 HOIVAN PROBLEMATIIKKA .....</b>	<b>76</b>
7.1 Hoiva koulun kontekstissa .....	76
7.2 Paavo ei paapo – Miehen hoivan ahtaat raamit.....	79
7.3 Kuutamolla – Valmiudet toimia yllättävissä tilanteissa.....	83
7.4 Juuret luonno(IIlistamise)ssa .....	85
<b>8 YHTEENVETO JA POHDINTA .....</b>	<b>90</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>96</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>111</b>

## 1 KÄYTÄVÄKESKUSTELUISTA TUTKIELMAKSI

### 1.1 Mieleni minun tekevi, aivoni ajattelevi...

Suomessa peruskoulun luokanopettajista 72 % on naisia (Tilastokeskus 2006). Opetusalan naisvaltaisuudesta on jo vuosia käyty yhteiskunnallista keskustelua, mutta vaikka asia on jatkuvasti esillä niin mediassa, kuin tutkimuksissa ja julkaisuissakin, ei keskustelu ole juurikaan edennyt. Edelleen useimmissa yhteyksissä keskustelu jää pintapuoliseksi ja epäanalyttiseksi, sillä naisvaltaisuus nähdään itsestään selvänä ongelmana. Samassa yhteydessä miehiä kaivataan lisää kouluihin miehen malliksi - erityisesti poikaoppilaille. Opettajankoulutukseen on kaavailtu esimerkiksi mieskiintiöitä ja lisäpisteitä mieshakijoille<sup>1</sup>. Viimeksi joulun alla Hannu Laaksola (2006, 5) esitti Opettaja-lehden pääkirjoituksessa toiveensa, että uudistunut opettajankoulutuksen valintamenettely toisi lisätilaa miehille. Huomio on siis kiinnitetty lähinnä siihen, että opetuslalle ei hakeudu tarpeeksi miehiä. Naisvaltaistuminen peruskoulussa on nähty ongelmana, mutta työtehtävien jakautuminen alan sisällä on vaietumpi teema: kouluhyteisössä on naisten puuhut ja miesten hommat!

Töiden jakautuminen mies- ja naisopettajien kesken opettajan ammattikunnassa noudattelee hyvin pitkälti samoja pääsuuntia, kuin työmarkkinoilla yleensä. Vaikka kyseessä on vahvasti naisvaltainen ala, pitävät harvat alalla olevat miehet huomionarvoisen paljon hallussaan opetuksen johtotehtäviä. Naiset pitäytyvät opetuslalla lähinnä perinteisesti naissukupuolelle miellettyillä tehtäväkentillä; siinä missä miesopettaja päätyy johtavaksi opettajaksi, rehtoriksi tai yläluokkien johtoon<sup>2</sup>, naisopettajat toimivat usein erityisopetuksessa ja alkuluokilla. (Coffey 2000, 44–46.)

---

<sup>1</sup> Suomessa opettajankoulutuksen valintakriteereistä poistettiin mieskiintiöt 1980–90 – lukujen vaihteessa. 90-luvun puolivälin tienoilla opetusministeri Olli-Pekka Heinonen nosti asian uudelleen keskusteltavaksi ja vielä keväällä 2001 sivistysvaliokunta päätti esittää mieskiintiöitä takaisin opettajankoulutukseen. (Hakala 2002, 288.)

<sup>2</sup> Suomessa peruskoulujen rehtoreista 64 % on miehiä. Lukioissa vastaava määrä on 66 %. (Tilastokeskus 2006.)

Myös Pohjoismaisessa tilastovertailussa näkyy selkeä vinoutuma naisten ja miesten töihin opetuslalla. Kaikissa Pohjoismassa suuntaus on sama: mitä pienempiä lapset ovat, sitä vähemmän hoito- ja opetushenkilökunnassa on miehiä (Liite 1: Mitä pienempiä lapsia, sitä vähemmän miehiä / Pohjoismainen vertailu). Jos mukaan otetaan vielä pienempien lasten kanssa työskentelevä miesten joukko, esimerkiksi miespuolisten lastentarhanopettajat, on määrä tilastojen valossa jo marginaalinen (Liite 2: Sukupuolijakauma päiväkodeissa / Pohjoismainen vertailu). (Bredesen 2004, 40–42)

Meitä, tulevia luokanopettajia, on ihmetyttänyt opettajankoulutuksessa olevien miesopiskelijoiden vähäinen kiinnostus alkuopetusta kohtaan. Vain harvat luokanopettajaksi opiskelevat miehet valitsevat ja vain muutamat edes harkitsevat ottavansa sivuaineekseen esi- ja alkuopetuksen. Miksi näin on? Kysymys alkoi askarruttaa meitä ensimmäisiä kertoja jo opintojemme alkuvaiheessa. Kahvipöytäkeskusteluissa tuli toistuvasti esille miesopiskelijoiden erilaiset ennakkoluulot ja jopa pelot alkuopetusta kohtaan. Tuntui, että alkuopetukseen liitettiin paljon mielikuvia äidillisyydestä ja siten ajatuksia siitä, että alkuopettajan pitäisi olla hoivaava, lässyttävä ja lapsista paljon tietävä — kulttuurimme nainen. Useissa tilanteissa totesimme, että alkuopettajuuden käsitettiin olevan lähinnä kykyä solmia kengännauhat ja ottaa lapsi syliin: rivien välistä oli luettavissa ajatus siitä, että alkuopetus ympäristönä ei ikään kuin olisi miehille sopiva.

Käytäväkeskustelut johtivat siihen, että jäimme pohtimaan, onko meidän kulttuurissamme maskuliinisuus tai mieheys vain jotain tiettyä ja rajattua, joka pysyy muuttumattomana. Miksi miesluokanopettajaopiskelijat ajattelevat, ettei heistä ole alkuopettajiksi tai että he eivät osaa olla alkuopettajia? Tutkielmassamme halusimme selvittää millainen alkuopetus miesluokanopettajaopiskelijoiden mukaan on ympäristönä ja millainen alkuopettajan pitää olla? Kaiken kaikkiaan päädyimme pohtimaan onko mies alkuopettajana automaattisesti jotain muuta kuin sellaista, mitä miehen tässä yhteiskunnassa odotetaan olevan?

Tätä tutkielmaa työstäessämme silmämme ovat avautuneet monille sukupuolittuneille käytännöille ja merkitystenannoille, joita opiskeluympäristömme tulvii. Onkin hätkähdyttävää huomata, kuinka omassa sosiaalisessa ympäristössämme perinteisiä sukupuoliin liitettyjä merkityksiä tuodaan esiin sen enempää niitä kyseenalaistamatta. Kuvaava esimerkki löytyy Lapin ylioppilaslehdessä (Parkkinen & Varkkola 2006, 8), jossa opettamisen todetaan olevan ”usein kutsumusammatti, joten naisten luonnollinen lapsista huolehtimisvietti lienee käypä selitys alan suosioon.” Tällaisten vakiintuneiden, kyseenalaistamattomien käsitysten purkaminen edellyttää itsestäänselvyyksien tutkimista ja problematisointia. Näemme työelämän sukupuolittuneisuuden muotoutuvan voimakkaasti etenkin opintojen aikana. Koska varsinkin opettajuuteen ja opettajankoulutukseen sisältyy vahva toiston ja uusintamisen eetos, on tärkeää, että niiden sukupuolittuneita käytäntöjä tutkitaan. Koulu onkin se paikka ja opettajankoulutus se väline, jonka avulla yhteiskunnan sukupuolittuneita valtarakenteita tuotetaan ja uusinnetaan (Naskali 2005, 134).

Tarkoituksenamme ei ole uusintaa tai vahvistaa vallitsevia käsityksiä ja ajatuksia vaan löytää niitä merkityksiä, joita kulttuurissamme näihin teemoihin liittyy. Toisaalta, maailman merkitysten tutkiminen on itsekin merkitysten tuottamista (Lehtonen 1996, 9). Tarkastelemme aihetta nimenomaan miestutkimuksen näkökulmasta, tutkien niitä merkityksiä, joita miesluokanopettajaopiskelijat alkuopetukselle antavat. Itse emme ole miehiä, emmekä ole erikoistuneet alkuopetukseen, vaan pohdimme aihetta naisena miestutkimuksen kentässä – se tuo toivottavasti työhön lisäarvoa uusina raikkaina näkökulmina. Jarna Soilevuo Grønnerød (2005) on tehnyt kriittistä miestutkimusta naisena ja sen myötä joutunut pohtimaan omaa asemaansa tutkimuksessa. Me palaamme oman positiomme pohdintaan myöhemmin kappaleessa Kriittistä miestutkimusta – naisten tekemänä.

## **1.2 ...lähteä laulamahan, sanani sanelemahan**

Tutkielmamme on aineistolähtöinen, jolla tässä yhteydessä tarkoitamme sitä, että emme pitäydy opinnäytetöille perinteisessä sisällönrakentelussa.

Tutkielmassamme ei siis ole erikseen teoriaosuutta ja tutkimustuloksia, vaan ne kulkevat rinnakkain. Aineistolle asetetut kysymykset ovat johtaneet etsimään vastausta teoreettisesta keskustelusta, joten teoriat eivät ole ohjanneet etukäteen aineiston tulkintaa. Tällainen tutkielman rakenne antaa mahdollisuuden peilata aineistoa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin sekä saada ne keskustelemaan keskenään. Toivomme, että olemme onnistuneet tässä haasteessa.

Tutkielmamme lähtökohdat ja näkökulmat olemme halunneet tuoda esiin jo tutkielman alussa. Lähtökohtana pidämme kasvatussosiologista ajatusta siitä, että olemme kulttuurimme ”vankeja”; valintojamme ohjaavat ne mallit ja arvot, joita aiemmat sukupolvet ovat meille antaneet ja välittäneet. Tutkielmamme on sukupuolen tutkimusta ja siksi toisessa luvussa käsittelemme myös sukupuolen käsitteellistämisen vaikeutta ja kriittistä miestutkimusta tieteenalana ja lähtökohtana.

Kolmannessa luvussa kerromme metodologisista valinnoistamme ja aineistonkeruusta. Sen jälkeen, neljännessä luvusta lähtien, keräämäämme empiiristä aineistoa ja kirjallisuuden antamia näkökulmia kuljetetaan rinnakkain. Aineiston ja kirjallisuuden pohjalta heränneet ajatukset ja johtopäätökset kokoamme tiivistetysti pohdintalukuun.



## **2 MERKITYKSIÄ SYNNYTTÄMÄSSÄ – Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen**

### **2.1 Kulttuuriin leimatut**

Tutkielmamme sijoittuu kasvatussosiologian sekä sukupuolentutkimuksen, erityisesti kriittisen miestutkimuksen kentille.

Tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen pohjalla on kasvatussosiologinen näkemys yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä yksilön toiminnan määrittäjänä. Toisin sanoen yhteisö toimii yksilön olemassaolon ja ajattelun perustana ja näiden edellytyksenä, sillä se synnyttää ja ylläpitää ihmisten välisen toiminnan ja käytäntöjen tapoja. Osana yhteisöä ihminen rakentaa ja muuttaa, mutta myös säilyttää ja uusintaa, sosiaalisia rakenteita. (Antikainen ym. 2000, 12–17.) Yhteisöllisiä ajattelu- ja toimintatapoja ei välttämättä tunnisteta sosiaalisesti jaetuiksi, tai kulttuurisiksi, vaan omaa toimintaa ja ajattelutapaa pidetään yksilöllisenä. Kuitenkin kulttuuriset toiminta- ja ajattelutavat auttavat meitä jäsentämään ja hallitsemaan maailmaa, tai toisaalta estävät sen. Toisin sanoen voimme sanoa syntyvämmekeskelle toisten ihmisten tuottamia merkityksiä, mutta toisaalta teemme itse päätelmiä todellisuudesta, sosiaalisista tilanteista ja itsestämme. Tätä kautta tuotamme itsellemme ja toisille käsityksiä siitä, mikä tämä maailma on. Kulttuuriimme syntyneinä tuotamme kyllä merkityksiä, mutta niiden tuottajina olemme itse merkitysten, sosiaalisten suhteiden ja tottumusten eli lyhyesti sanoen kulttuurin tuottamia (Lehtonen 1996, 9–18.) Näin todellisuus ei ole vain jotain yksilöstä riippumatonta, pysyvää tai olemassa olevaa, vaan jokainen osallistuu olemassa olevien rakenteiden purkamiseen ja uudelleen kokoamiseen – sekä myös ylläpitämiseen ja säilömiseen.

Todellisuus merkityksellistetään kielen avulla, mutta se ei tarkoita sitä että todellisuutta ei olisi ilman kieltä. Asiat ovat siis olemassa ilman että niitä nimetään tai että niistä puhutaan, mutta vasta kieli antaa niille merkityksiä. Kielen avulla tuotetaan merkityksiä ja näin luokitellaan ja jäsennetään todellisuutta. (Lehtonen 1996, 30 – 31.) Kieli on näin nähtynä aktiivinen osa

todellisuuden rakentumista ja siten myös muutoksen mahdollistaja. Tutkielmamme pääsisältö rakentuu yhteisöllisten merkitysrakenteiden tarkastelusta. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä miesluokanopettajaopiskelijat antavat alkuopetukselle ja hoivalle ja miten nämä merkitykset näkyvät heidän puheessaan.

Jotta välttyttäisiin vain uusintamasta ja toteamasta yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevia merkityksiä, tulee meidän tarkastella rakenteita kriittisesti. Tämä juuri on sosiologisen ajattelun kulmakiviä: kriittistä ajattelua tarvitaan, jotta rakenteita voidaan arvioida (Lempiäinen 2003, 17). Tässä tutkielmassa kyseenalaistamme kulttuurissamme vallitsevia sekä siihen rakentuneita käsityksiä sukupuolesta ja sukupuolten välisestä erosta, sukupuolidikotomiasta. Ajattelu suuntaa vahvasti omien ehtojen ja lähtökohtien pohdintaan, jolloin tässä yhteydessä on mielestämme perusteltua puhua kriittisestä lähestymistavasta (mm. Liljeström 2004, 13).

Kriittisen pedagogiikan teoriassa puhutaan kulttuurin politiikasta, jolla viitataan juuri siihen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja luodaan merkityksiä. Julkiset laitokset, esimerkiksi koulut, ovat erityisiä tiettyjen arvojen, elämänmuotojen ja todellisuuskäsitysten luoja. (Giroux & McLaren 2001, 12–13.) Yksi tämän tutkielman peruslähtökohdista onkin osoittaa koulumaailman sisälle rakennettuja sääntöverkostoja ja ohjata kasvattajia pohtimaan valintojensa perusteita sekä sitä todellisuutta, jossa he toimivat sekä sitä ”osaa”, jota he esittävät koulumaailmassa.

Koulun arkeen ja opettajan toimintaan pitäisi olennaisesti kuulua kyseenalaistaminen: myös sen universaalien valkoisen heteronormatiivisen idealin, johon me itseämme vertaamme. Tärkeämmäksi suunnannäyttäjäksi pitäisi nousta ennemminkin oman toiminnan ja lähtökohtien kriittinen arviointi ja ymmärtäminen. (Suoranta 2006, 3-5; Giroux & McLaren 2001, 12–32.) Toivomme, että lukija näkee muutoksen mahdollisuutena ymmärtää ympäröivää maailmaa ja omaa toimintaa. Tämä ymmärtäminen johtaa

väistämättä muutokseen – kriittisen teorian yhteen tärkeimmistä tavoitteista.

Koulun ollessa yhteiskunnan valtasuhteiden, ideologioiden ja käytäntöjen peliarena, se on myös vahva suunnannäyttäjä. Koulujärjestelmän neutraalius kuulostaa lähinnä vitsiltä, kun ajatellaan, kuinka paljon lapset viettävät aikaa koulussa ja kuinka valtavasti koulu tuottaa ja toistaa kulttuurisia käytänteitä. Sukupuolten väliseen työnjakoon ja järjestyksen ”luonnollisuuteen” on helppo tottua, kun elämänsä alkumetreiltä asti näkee ympärillään jakoa miesten ja naisten töihin. Kasvattajina olemme avainasemassa näiden käytäntöjen murtamisessa, vaikka ajattelun avartuminen ei näytäkään olevan kovin lähellä. Lapin yliopiston luokanopettajat esimerkiksi rakentavat omaa opettajuuttaan harjoittelukoulussa, jossa sukupuolittunut työnjako ainakin äkkiseltään vaikuttaa hyvin vanhahtavalta; esi- ja alkuopetuksen opettajat ovat kaikki naisia, kun taas yläluokkien ovien sisäpuolelta löytyy enemmistö miehiä.

Kuten sanottu, olemme kasvattajina osaltamme vaikuttamassa siihen, miten ympäröivä todellisuus käsitetään ja millaiseksi lapsen ja nuoren maailmankuva muotoutuu. Eikö siinä ole jo syytä tarpeeksi tarkastella oman toimintamme perusteita ja lähtökohtia.

## **2.2 Mistä on miehet ja naiset tehty**

### **2.2.1 Sukupuolen käsitteellistämisen vaikeus**

*Kahden erilaisen ruumiin uskotaan tuottavan kaksi erilaista ihmisyyden kategoriaa.*

Arto Jokinen, 2000

Arkikielessä sukupuolen käsite on ongelmaton. Luonto jakaa meidät miehiksi ja naisiksi, koiriksi ja naariksi. Anatomiset ja hormonaaliset erot ovat biologisia tosiasioita. Faktaa on vaikkapa se, että miehet eivät voi synnyttää. (Esim. Lehtonen 1995, 37.) Kaikkia eroja miesten ja naisten

välillä ei kuitenkaan voi selittää tukeutumalla vain biologisiin seikkoihin, vaan on otettava huomioon myös yhteisö, jossa elämme. Selitämme monia kulttuurin tuottamia eroja biologisilla seikoilla, huomaamatta sitä, kuinka vahvasti olemmekaan kulttuurimme ”vankeja”. Meitä ohjaavat ne mallit ja arvot, joita aiemmat sukupolvet ovat meille antaneet ja välittäneet.

Sukupuoli on yksi vahvimista meitä määrittelevistä ja luokittelevista ominaisuuksista yhteiskunnassa. Kahtiajako naiseksi ja mieheksi näkyy joka-päiväisessä elämässämme: kyselylomakkeessa rastitamme sukupuolen ja julkisissa tiloissa valitsemme wc:n sukupuolemme mukaisesti. Vahvistamme siis arkipäiväisillä toiminnoillamme käsitystä naisista ja miehistä toisistaan erottuvina ryhminä. Pidämme osin huomaamattakin sukupuolta kaksijakoisena dikotomiana: jo suomenkielen käsite *sukupuoli*<sup>3</sup> kertoo tästä erottelusta (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 23).

Sukupuolen mukainen kahtiajako näyttää yleismaailmalliselta, mutta se on aina ankkuroitunut paikalliseen kulttuuriin ja sen ehtoihin (Liljeström 1986, 85). Gilmoren (1990, 202–203) teoksessa kerrotaan kulttuurista, jossa sukupuolten väliset erot eivät ole jakautuneet yhtä selkeästi kuin meidän kulttuurissamme. Tässä tahitilaisessa kulttuurissa miehet eivät ole sen aggressiivisempia kuin naisetkaan, eikä naisia nähdä sen pehmeämpinä tai äidillisempinä kuin miehiä. Molemmat sukupuolet suorittavat samoja tehtäviä ja tekevät samankaltaisia töitä, sillä tiettyjä taitoja, kuten ruuanlaittoa, ei nähdä vain toisen sukupuolen ominaisuutena. Tällaisen kulttuurin olemassaolo todistaa osaltaan, että yhteiskunnan työnjako, maskuliinisuus ja feminiinisyys, ovat kulttuurissamme syntyneitä.

---

<sup>3</sup> Sana *sukupuoli* sekä jakaa että yhdistää naisia ja miehiä (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 23). Sanan alkuosan *suku* viittaa saman ryhmän, heimon tai kategorian jäseniin. Yleisessä merkityksessä se käsittää samasta esivanhemmasta polveutuvat henkilöt. Sana itsessään ei vielä sisällä jakoa naisiin ja miehiin. Sana *puoli* on sen sijaan selkeästi erotteleva, koska sillä viitataan kokonaisuuden osaan suhteessa toisiin. Tässä yhteydessä sillä viitataan toiseen kahdesta. Sukupuoli määritellään kielitoimiston sanakirjassa elion ominaisuudeksi, joka määräytyy sen mukaan, onko kyseinen yksilö lisääntymisluultaan hedelmöittävä (koiras, mies) vai hedelmöityvä (naaras, nainen). (Mot-sanakirjasto 2007.) Sukupuolen käsitteessä nais- ja miespuolikkaat ovat periaatteessa tasavertaisia, sillä käsite itsessään ei anna kummallekaan puolelle toista puolta suurempaa arvoa. Suomen kielessä sana *sukupuoli* siis johtaa siihen, että yksilöt ovat tuomittuja puolikkouteen (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 24) ja ovat siten aina jotakin suhteessa toiseen.

Englannin kielessä sukupuolielle löytyy kaksi sanaa sex ja gender, joista ensimmäinen viittaa henkilöiden biologisiin eroavaisuuksiin: niihin toimintoihin, jotka perustuvat vietteihin, vaistoihin ja hormoneihin sekä anatomian erilaisuuksiin. Jälkimmäinen sana ottaa huomioon sukupuolen kulttuurisen ulottuvuuden, jolloin kyse on viimekädessä siitä, millaisia arvottavia ja arvolatautuneita merkityksiä yhdistämme sukupuoleen. Suomessa erityisesti kasvatussosilogian ja naistutkimuksen piirissä erotetaan nämä kaksi sukupuolen ulottuvuutta käyttämällä termejä biologinen sukupuoli ja sosiaalinen sukupuoli.

Termi sosiaalinen sukupuoli viittaa miesten ja naisten sosiaalisiin eroihin, jotka ovat kulttuurisesti opittuja, muuttuvat ajan myötä ja vaihtelevat kulttuurien sisällä ja niiden välillä (Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto). Sosiaalinen sukupuoli rakentuu siis kulttuurisidonnaisista käsityksistä siitä, mitä merkitsee olla mies tai nainen (McCloughry 1993, 31). Käsitykset ovat usein stereotyyppisiä ja voivat olla vahvasti liioiteltuja ja jäykkiä. Perinteinen mies- ja naistyypit erotellaan meidän kulttuurissamme vahvasti toisistaan poikkeaviksi. Miehiä pidetään usein järkevinä ja objektiivisinä: heillä myös ajatellaan olevan vaikeuksia eritellä tunteitaan tai jakaa niitä toisten kanssa. Naisiin liitämme helposti pehmeämpiä arvoja, herkkyyttä, hoivaa ja tunteellisuutta. Gilmore (1990, 22) on teoksessaan todennut, että sosiaalinen sukupuoli on kuvaileva ja symbolinen kategoria eikä näin ollen pysyvää. Sille annetut merkitykset vaihtelevat eri aikoina erilaisissa konteksteissa, kun taas anatomiaan perustuvia eroavaisuuksia pidetään suhteellisen pysyvinä ja yleismaailmallisina.

Sosiaalisen ja biologisen sukupuolen suhde ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä ne koetaan usein vastakkaisina ja toisensa poissulkevinä. Sosiaalinen sukupuoli nähdään opittuna ja tuotettuna, jolloin biologisen sukupuolen luonnollinen olemus ja ”normaalius” korostuu entisestään (Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto). Vastakkainasettelu on monesti keinotekoinen ja jopa perusteeton, sillä emme voi sanoa tiettyjen piirteiden olevan joko luonnon tai kulttuurin vaikutuksesta syntyneitä

(esim. Jokinen 2000, 208). Sex- ja gender- jaottelua onkin viimeaikoina kritisoitu voimakkaasti.

Judith Butler on korostanut sukupuolta problematisoivissa teoksissaan sitä, että myös biologinen sukupuoli on historiallisten merkitysantojen tulosta. Butlerin mukaan ”sosiaalisen sukupuolen tulee merkitä myös sitä tuotantokoneistoa, jossa itse biologiset sukupuolet muodostetaan.” (Petäjaniemi 1997, 246.) Butlerin keskeinen ajatus on se, että sukupuoli ei ole olemista vaan tekemistä. Sukupuoli suoritetaan toistamalla tuttuja eleitä kulttuurissa vakiintuneen eleistön mukaisesti. Naiseus ja mieheys ovat siis Butlerin mukaan tuloksia teoista: jokapäiväisistä suorituksista ja valinnoista. (Pulkkinen 2000, 43–53.)

Tässä yhteydessä on syytä huomauttaa, että sukupuolen tekeminen ei Butlerin mukaan ole suinkaan vapaaehtoista esittämistä tai radikaali valinta. Näin ollen sukupuoliperformanssi ei olisikaan tyyli, tietoinen valinta esittää sukupuolta, vaan – kuten Butler kirjoittaa – tapa toistaa alistavia ja tuskallisia sukupuolinormeja. (Kotz & Butler 1995, 264.) Tällöin sukupuolen esittäminen ei yllättäen olekaan vapautta, vaan pahanlaatuinen ansa, johon maailmaan syntyessään tipahtaa.

Sukupuoli nähdään nykyään ennen kaikkea sosiaalisena konstruktiona, jonka merkitys vaihtelee historiallisesti ja määräytyy yhteiskunnallisissa merkityskamppailuissa. Feministisen perinteen anti on ollut perinteisten sukupuolien, mies- ja naiskategorioiden näkeminen kulttuurisina ryhminä ennemmin kuin luontoon perustuvana ja pysyvänä jakona erilaisista ihmisistä, joilla olisi vastakkaiset ja toisiaan täydentävät ominaisuudet, halut ja kiinnostukset. (Gardiner 2005, 35; Gordon & Lahelma 1999, 91.) Sukupuolta tutkittaessa keskeistä on tarkastella myös sitä, missä määrin sukupuolistava valta ja normit tuottavat luonnollisina pidettyjä, biologiaan palautuvia eroja.

Artikkelissaan ”Mihin miehet tarvitsevat tasa-arvoa” Jokinen puhuu yleisluontoisesta jaosta siihen, mikä on tyypillistä naiskategorialle tai mieskate-

gorialle. (Jokinen 2002, 242.) Tämän tutkielman yksi keskeinen tavoite on tuoda esille tällaisia yhteiskunnassamme naisiin ja miehiin liitettyjä merkityksiä. Täytyy kuitenkin muistaa, että kun tutkielmassamme puhumme naisista ja miehistä, tarkoitamme niillä nimenomaan kulttuurissamme olemassa olevia, yleisluontoisia kategorioita. Emme siis väitä, että tutkielmassamme esiin nousevat piirteet ja toimintatavat olisivat automaattista kaikille naisille tai miehille.

### **2.2.2 Kriittistä miestutkimusta – naisten tekemänä**

Sukupuolta voi tutkia monella tapaa. Meidän tutkielmamme punaisena lankana toimii alkuopetus, jonka työkuultuuri on leimallisesti naisellinen. Alkuopetusta koskevia merkityksiä rakentavat tässä tutkielmassa miehet, jonka vuoksi tutkielmamme sijoittuu miestutkimuksen kentälle – tosin naisten tekemänä.

Miestä on toki aina tutkittu. Lääketieteessä ruumis on tutkittu ja leikeltä osiin, psykologiassa huomio on kiinnitetty mieleen ja sen rakenteisiin, filosofit ovat pohtineet olemisen perustaa ja fyysikot etsineet lainalaisuuksia. Tiede on perinteisesti ollut tutkimusta miehestä, vieläpä miesten tekemänä. Kuitenkaan tutkimuskohteena ei ole ollut itse mies vaan ihminen, joka tarkoittaa sitä, että mies on nähty jonkinlaisena normina, vertailun kohteena. Jos miehen sukupuoli itsessään ilman normatiivista latausta on otettu esille tutkimuksissa, on kyse ollut yleensä valtavirrasta poikkeavasta miehestä, jota on jälleen verrattu tähän kulttuuriseen miesideaaliin. (Jokinen 1999, 15–16.)

Suomessa miestutkimuksen alku ajoittuu 1980-luvulla tehtyihin elämäntapatutkimuksiin. Tällöin tutkimuksen kohteena olivat muun muassa alkoholismi ja lähiökulttuurit sekä isyys ja isän roolit: sellaiset ilmiöt, joissa toimijoina olivat miehet. (Hearn & Lattu 2002, 50; Jokinen 1999, 23–25.) Yhdeksänkymmentäluvulle asti tutkimuksissa tarkasteltiin siis miehiä ilman

sukupuolen problematisointia<sup>4</sup>. Tällainen perinteinen miestutkimus (Men's Studies tai Studies on Men) pitää sisällään miesten tekemän tutkimuksen, tutkimuksen miehistä sekä tutkimuksen miehiä varten. Se on kehittynyt naistutkimuksesta erillisenä, jopa kilpailevana suuntauksena. (Hearn ym. 2003, 18–19; Sankala 2005, 26.)

Kriittinen miestutkimus (Critique of Men tai Critical Studies on Men) puolestaan voidaan nähdä vastakkaisena perinteiselle ei-feministiselle miestutkimukselle (esim. Hearn ym. 2003, 19). Kriittinen miestutkimus nimittäin pohjautuu feministisiin lähtökohtiin – sukupuoli on siis keskeinen tutkimuksen kohde ja sen teoreettisen merkityksen tunnustaminen oleellista. Naistutkimuksen merkitys kriittiselle miestutkimukselle on erityisesti siinä, että sen tutkimusperinteestä on ammennettu teoreettisia käsitteitä, työkaluja ja määritelmiä. Siksi kriittisen miestutkimus voidaan paikantaa naistutkimuksen sisälle yhdeksi sen osa-alueeksi (Jokinen 2003b, 239; Soilevuo Grønnerød 2005, 19).

Arto Jokinen (1999, 22), kriittisen miestutkimuksen suomalainen pioneeri, määrittelee kriittisen miestutkimuksen tarkastelevan maskuliinisuutta sosiaalisesti ja historiallisesti tuotettuna problemaattisena sosiaalisen sukupuolen rakenteena. Miehiä tarkastellaan sukupuolittuneina toimijoina, joiden paikkaa ja rakentumista instituutioissa, pienoiskulttuureissa ja diskursseissa sukupuoli rajaa ja mahdollistaa (Jokinen 2003b, 239). Kriittinen miestutkimus ei siis ole mitä tahansa miesten tekemää tai miestä koskevaa tutkimusta, vaan näkee sukupuolen sosiaalisesti määräytyvänä ja on näin ollen noussut tärkeäksi näkökulmaksi tutkielmassamme.

Kriittisen miestutkimuksen käsitettä alettiin käyttää Suomessa vasta 1990-luvun alussa ensimmäisten sitä käsittelevien artikkeleiden myötä. Ensimmäinen teos, jossa pyrittiin tietoisesti löytämään kriittinen asenne miehiin ja maskuliinisuuksiin ilmestyi vuonna 1994. Tässä Sipilän ja Tiihosen toi-

---

<sup>4</sup> Jokinen (2003b, 238–239) tosin mainitsee suomalaisen miestutkimuksen edelleen tyyppillisesti sivuuttavan sukupuolen kysymyksen. Mies tutkimuskohteena on niin itsestäänselvyys, että sukupuolta ei sen kummemmin problematisoida.



mittamassa artikkelikokoelmassa käsiteltiin miesten väkivaltaa, seksuaalisuutta, tunteita ja urheilua. (Jokinen 1999, 23–25; Sankala 2005, 26.) Nämä ovat edelleen vahvimpia tutkimuskohteita isyyden, kulttuurin, työelämän, mieheyden mallien ja vallan tutkimuksen ohella. Nieminen (2006, 17) ihmettelee artikkelissaan kriittisen miestutkimuksen teoriaa koskevan tutkimuksen vähäisyyttä ja peräänkuuluttaa tietoteoreettisten ongelmien pohdintaa. Hänen mielestään voidaan jopa kysyä, kuinka paljon todella on tehty kriittistä miestutkimusta. Hearn ym. (2003, 22) puolestaan muistuttaa monipuolisen tutkimuksen tärkeydestä. On tärkeää, että tutkimustietoa tuotetaan erilaisista konteksteista ja eri lähtökohdista. Opetus- ja kasvatusalalle sijoittuvaa kriittistä miestutkimusta on tehty hyvin vähän – tutkielmassamme liikumme siis melko tutkimattomalla alueella.

Naisten tekemää kriittistä miestutkimusta on Suomessa hyvin vähän (Hearn ym. 2003, 26) siitä huolimatta, että sen tekeminen ei ole riippuvaisista sukupuolesta. Jarna Soilevuo Grønnerød (2005, 21) tosin näkee, että koska feministisen tutkimuksen sisällä on alusta asti tutkittu naisten ohella myös miehiä, ei feminiinisestä perspektiivistä tutkiva nainen välttämättä tarvitse näköalapaikakseen kriittistä miestutkimusta. Me taas emme nähneet syytä olla paikantamatta tutkielmamme kriittisen miestutkimuksen piiriin, johtuen lähtökohtien ja aineiston luonteesta. Kriittinen miestutkimus näköalapaikkana edellyttää meiltä yhteiskunnallisten käytäntöjen ja vallan analyysia, tiedon rakentumisen ja kulttuuristen merkitysrakenteiden pohdintaa, itsereflektiota ja kriittisyyttä (Hearn 2003, 19; Liljeström 2004, 11–13). Kriittisyys näkyy myös tutkimuskohteiden valinnassa, kysymyksenasetteluissa ja teoreettisen lähdekirjallisuuden valinnassa (Jokinen 2003b, 239).

### 3 MERKITYKSIÄ PALJASTAMASSA – Metodologiset valintamme

#### 3.1 Aikaisemmat tutkimukset

Opettajan työtä on tarkasteltu perinteisesti koulutusjärjestelmän ja organisaation näkökulmasta. Eroja eri maiden välillä voidaan nähdä niin opetuksen järjestämisessä, kuin opettajan työn lähtökohdissa. Alkuopetus osana perusopetusta on nimenomaan suomalaisen koulutusjärjestelmän osa, ja tämän vuoksi tutkielmamme on hyvin suomalainen. Tarkastelemme niin alkuopetusta, luokanopettajakoulutusta kuin työmarkkinoitakin ensisijaisesti suomalaisessa viitekehyksessä, koska koulutus, erityisesti opettajan työ on hyvin vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen kontekstiinsa (esim. Carlgren & Klette 2000, 9).

Pohjoismaisia vertailulukuja opettajien sukupuolijaosta päiväkodeissa ja kouluissa olemme nostaneet esiin norjalaisen tutkija Ole Bredesenin kirjasta ”Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka?”, joka sisältää myös arviointia ja käytännön esimerkkejä pedagogisista ratkaisuista, joita pohjoismaissa on toteutettu sukupuolinäkökulmasta päiväkodeissa ja kouluissa. Tutkielmamme liitteet 1, 2 ja 4 ovat peräisin Bredesenin teoksesta.

Opetusalalla on erityisesti didaktista kirjallisuutta ja tutkimuksia julkaistu melko paljon. (Viskari & Vuorikoski 2003, 55.) Viime vuosina on yhä enemmän alettu tutkia koulun arjen käytäntöjä ja järjestyksiä ja positiivista on se, että myös sukupuolinäkökulma näkyy tutkimuksissa. Koulu(tukse)n sukupuolittuneiden käytäntöjen tutkimusta on tehty Suomessa melko runsaasti (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000, Tolonen 2001, Lehtonen 2003), mutta tutkimukset pureutuvat yleensä tyttö- ja poikaoppilaiden erillaiseen kohteluun koulussa. Opettajuuden sukupuolittuneisuutta on tutkittu hyvin vähän. Silloin kun se nostetaan esiin, se tehdään usein osana jotain laajempaa katsausta. Kari ym. (1997) esimerkiksi tuovat esiin sukupuolinäkökulman opettajan ammattiin osana valintakoetutkimuksen loppuraporttia.

Opettajuuden sukupuolittuneisuus loistaa poissaolollaan silti usein myös virallisissa raporteissa. Suomessa toteutettiin vuonna 2003 laaja maara-portti OECD:n jäsenmaansa kattavaan opettajahankkeeseen (Attracting, developing and retaining effective teachers, OECD), jossa tarkasteltiin suomalaisen perusopetuksen sekä toisen asteen lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opettajia ja opettajankoulutusta. Tutkimuksessa, sen laajuudesta ja kattavuudesta huolimatta, keskityttiin vain opetushenkilöstön määrään, kelpoisuuteen ja opettajien ikärakenteeseen.

Vielä opettajuuden sukupuolittuneisuuden tarkasteluakin harvemmin tutkimuksen lähtökohtana on ollut tiedeyhteisön ja korkeakoulutuksen sukupuolittunut luonne. (Husu 2005, 25–26.) Opiskelijoiden näkökulmaa on lisäksi tutkimuksista vaikea löytää, sillä heidän näkemyksiään ja merkityksenantoja ei ole juuri tutkittu. Omassa tutkielmassamme pyrimme tuomaan esiin opiskelijoiden näkökulmaa niin kouluyhteisön sukupuolittuneisuuteen kuin myös korkeakoulutuksen, tässä tapauksessa opettajankoulutuksen, sukupuolittuneisuuteen. Punaisena lankana työssämme on alkuopetus, joka toimii kouluyhteisössä sukupuolittuneena paikkana ja johon erikoistumisen kautta opettajankoulutuksessa erottautumista tapahtuu.

Lapin yliopistossa on tehty muutama tutkielmamme aihetta sivuava pro gradu –tutkielma. Minna Laakkosen (2006) pro gradu – tutkielmassa käsiteltiin huolenpitoa ja hoivaa alkuopetuksessa työskentelevän opettajan työssä. Hoivaa opettajan työn yhteydessä on tutkittu hyvin vähän, joten tutkielma tuotti arvokasta tietoa siitä, mitä huolenpito ja hoiva ovat alkuopetuksessa työskentelevän opettajan arjessa. Laakkonen haastatteli viittä alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa ja yhtä koulunkäyntiavustajaa. Sukupuoli ei sinänsä ollut tarkastelun kohteena eikä noussut opettajien puheissa juurikaan esiin.

Opettajien työyhteisöä sukupuolinäkökulmasta on tarkasteltu niin Riku Seppälän (2004) kuin Pauliina Lahtelankin (2002) pro gradu – tutkielmissa. Yhteistä niille on myös sukupuolen tarkastelu roolinäkökulmasta. Seppälä käsitteli tutkielmassaan juuri työelämään siirtyneiden miesopettajien

kokemuksia naisvaltaisissa työyhteisöissä sekä miesopettajien sukupuolirooli-ideologioita kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Tutkielma toi esiin koulu yhteisössä olevat selkeät rooli-odotukset ja työtehtävät miehille ja naisille. Vahvat stereotypiset käsitykset mies- ja naisopettajista tulivat haastateltavien käsityksissä esiin varsinkin niillä miesopettajilla, jotka olivat ainoina sukupuolensa edustajina työpaikoillaan. Lahtelan tutkielmassa käsiteltiin mies- ja naisopettajien rooleja koulussa. Hän keräsi opettajien ja lukiolaisten näkemyksiä eläytymismenetelmän avulla selvittääkseen missä määrin ne yhtyvät. Lahtelan tutkielma kiteytyy neljään opettajatyyppeihin: tyypillistä miesopettajaa kuvaavat rennon kokeilijan – sekä etäisen asiantuntijan -roolit ja tyypillistä naisopettajaa äidillisen huolehtijan - sekä tiukan puurtajan -roolit.

Yliopistossamme on tehty huomionarvoisen vähän kriittisen miestutkimukseen piiriin sijoittuvia pro gradu – tutkielmia. Yksi harvoista on Paula Vertaisen (2005) taiteiden tiedekuntaan tekemä tutkielma, joka käsittelee 9–10-vuotiaiden poikien tulkintoja median mieskuvista ja maskuliinisuuksista. Vertainen (2006) on käsitellyt aihetta kriittisen miestutkimuksen näkökulmasta myös kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässään pro gradu – tutkielmassaan loppuvuonna 2006.

Naistutkimuksella on vakiintunut asema Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa (ks. esim. Brunni 2006, 9). Tämän tuo esille myös yliopistomme nykyinen rehtori Mauri Ylä-Kotola (2006, 7) todetessaan, että kasvatustieteen profiloituminen naistutkimuksen kautta on arvokasta Lapin yliopiston maineen kannalta. Meidän tutkielmamme on kuitenkin Vertaisen pro gradu- tutkielman ohella ainoa kasvatustieteiden tiedekunnassa tehty kriittisen miestutkimuksen piiriin sijoittuva opinnäytetyö.

### **3.2 Tutkimustehtävät**

Tämän pro gradu - tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia alkuopetusta koskevia merkityksiä Lapin yliopiston miesluokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa rakentuu.

Tutkielmassamme pyrimme vastaamaan erityisesti kysymyksiin:

*Millaisia alkuopetusta koskevia merkityksiä rakentuu Lapin yliopiston miesluokanopettajaopiskelijoiden keskusteluissa?*

*Millaista sukupuolittunutta alkuopettajuutta miesopiskelijat tuottavat keskusteluissaan?*

### **3.3 Lähestymistapana laadullinen tutkimus**

Asioita voi, ja on hyväkin, tutkia monista erilaisista näkökulmista. Ihmistieteet jaetaan perinteisesti määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen. Jälkimmäisessä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, joka edellyttää kokonaisvaltaista tiedon hankintaa mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Aineiston hankinnassa suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat tulevat esille. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 152–155.) Eskola ja Suoranta (2001, 15) pitävät laadullisen tutkimuksen tyypillisinä piirteinä muun muassa hypoteesittomuutta, tutkittavien näkökulman huomioon ottamista, aineistolähtöistä analyysiä ja harkinnanvaraista tai teoreettista otantaa. Nämä toimivat myös oman tutkielmamme pohjana ja näkyvät valinnoissamme.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein suhteessa pieneen määrään tapauksia. Yleisesti ottaen, laadullisessa tutkimuksessa saatavasta aineistosta ei niinkään lähdetä etsimään muuttujia ja niiden välisiä suhteita, vaan ikään kuin sosiaalisten ilmiöiden ymmärtämistä ja tietoa siitä, miten yhteiset kokemukset syntyvät ja tuottavat merkitystä. (Silverman 2005, 9-11.) Tämä tekee laadullisesta tutkimuksesta ja sen tuottamasta materiaalista ainutlaatuisia ja erityisiä.

Tutkielmassamme on kriittinen ote ja se edellyttää meiltä tutkijoina itsereflektiota. Hearnin (2005, 180–184) mukaan on tärkeää tiedostaa niin aiheen kuin tekijöidenkin sosiaalinen sijoittuminen. Laadullisen tutkimuksen

kriteereihin objektiivisuus perinteisessä merkityksessään ei edes kuulu, sillä tutkija ja tutkittava ilmiö kietoutuvat aina tavalla tai toisella yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa omat arvolähtökohdat ja niiden merkitys tutkielmalle. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 153.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Tämä siksi, että esimerkiksi ryhmäkeskustelusta saatavaa aineistoa ei voi pilkkoa osiin ja erottaa tilastollisten muuttujien rakennusosiksi. Alasuutari (1994) puhuu absoluuttisuudesta laadullisen tutkimuksen yhtenä vaatimuksena. Tämä tarkoittaa yksinkertaisuudessaan sitä, että yksikään luotettavana pidetty ja analysoitavaksi otettu seikka ei saa olla ristiriidassa itse tulkinnan kanssa. On tärkeää huomata, että tällä ei tarkoiteta sitä, etteikö aineistossa saisi olla toisiaan poissulkevia seikkoja, vaan juuri sitä, että tulkinta ei saa olla ristiriidassa aineiston kanssa. (Alasuutari 1994, 17, 38.)

### **3.4 Kahvia, porinaa ja pikkusuolaista**

#### **3.4.1 Aineistonkeruuta keskustellen**

Tutkielmamme lähestymistavan ja luonteen kannalta pidimme tärkeänä saada aineistonkeruuseen aitoa vuorovaikutusta. Laadullisen tutkimuksen piirissä suosittu aineistonkeruumenetelmä, haastattelu, tuntui hieman liian keinotekoiselta meidän tarkoituksiimme. Yleensä aineistonkeruu toteutetaan nimenomaan yksilöhaastatteluna, mutta me näimme ryhmäkokoonpanon hedelmällisempänä ja meidän työmme kannalta tarkoituksenmukaisempänä. Halusimme aineiston syntyvän ikään kuin meistä riippumatta, luonnollisesti. Koimme tärkeäksi, että tutkimushenkilöt, miehet, keskustelisivat keskenään sen sijaan, että heitä haastattelisi yksin kaksi naista.

Tavoittelemaamme aineistonkeruumuotoa voisi kuvailla myös aktiivihaastatteluksi. Siinä tärkeää on tehdä itse haastattelutilanteesta miellyttävä kommunikointitilanne. Lähtöoletus on se, että tutkittava luo aktiivisesti merkityksiä sosiaalisessa tilanteessa eikä pelkästään vastaa kysymyksiin.

Aineistonkeruussa keskeiseksi muodostuu näin sellaisen tilanteen rakentaminen, jossa osallistujien on helppo muodostaa asioille merkityksiä ja jossa he voivat haastattelijoiden lisäksi esittää kysymyksiä. (Holstein & Gubrium 1995, 4, 11.)

Metodikirjallisuuteen tutustuttuamme tulimme siihen tulokseen, että ryhmäkeskustelu olisi tutkielmassamme tarkoituksenmukaisin aineistonkeruumenetelmä. Siinä tutkimusaineisto saadaan sosiaalista vuorovaikutusta hyödyntämällä. Visioimme aineistonkeruutilanteen olevan parhaimmillaan osallistujien välinen keskusteluhetki kahvipöytäkeskustelujen tapaan. Me jopa päätimme tuoda paikalle kahvit ja pullat, jotta ympäristö olisi kaikille mahdollisimman luonteva ja tuttu. Myös Valtonen toteaa, että tarjoilujen kautta voi osoittaa tilaisuuden luonteen. (Valtonen 2005, 223 – 224.)

Valitsimme siis aineistonkeruumenetelmäksi ryhmäkeskustelun, sillä näimme sen mahdollisuutena saavuttaa ainutlaatuista dataa osallistujien pienoiskulttuurissa tuotetuista merkityksessä. Antamalla osallistujille tilaisuuden vapaamuotoiseen keskusteluun annettujen aihepiirien sisällä, saimme mahdollisuuden ymmärtää esimerkiksi ryhmän sisäisiä käsitteitä ja merkityksenantoa. Koimme, että ryhmässä tapahtuva keskustelu on omiaan motivoimaan osallistujia. Ryhmäkeskustelussa henkilöt rohkaisevat toinen toisiaan puhumaan aiheesta. Valintaamme puoltaa myös se, että tutkittaessa haastateltavien mielipiteitä ja kulttuurisia jäsenyyksiä on haastattelijan vaikutus yksilöhaastatteluissa usein liian suuri. Näimme ryhmän vuorovaikutuksen motivoivana elementtinä, vaikka ryhmäkeskustelussa saattaa käydä niin, että tilanne aiheuttaa jonkun keskustelijan passivoitumisen. Tätä emme nähneet vain ongelmana vaan osana tutkittavaa ilmiötä. Valtonen on artikkelissaan todennut että vaikeneminen vuorovaikutustilanteessa on tietoa itsessään. (Eskola & Suoranta 2001, 94–97; Valtonen 2005, 224.) Myös analyysivaiheessa huomioimme kiinnittyi pelkän diskurssin tarkastelun lisäksi siihen, mikä vaikutus puheilla oli itse vuorovaikutustilanteeseen. (Alasuutari 2001, 156–157).

Ennen keskustelun aloittamista laadimme väljän keskustelurungon (Liite 3: Keskustelurunko), jolla pyrimme varmistamaan sen, että tutkimusongelmiemme kannalta oleelliset aihepiirit tulevat käsiteltyä. Kysymysten asettelu oli haasteellista, koska meidän oli välttyttävä itse omilla kysymyksillämme tuottamasta ja rakentamasta mielikuvia ja asenteita. Osallistujat kävivät keskustelua kysymystemme innoittamana tai niistä provosoituneena. Teimme keskustelun aikana lisäkysymyksiä, kun kaipasimme perusteluja tai tarkennuksia. Tästä huolimatta keskustelu eli - ja saikin elää - osallistujien itsensä ehdoilla. Myös Madriz (2000, 840) kertoo siitä, kuinka ryhmäkeskustelussa osallistujat jatkavat keskustelua haluamaansa suuntaan odottamatta vetäjän ohjausta. Tämä on merkittävää myös siksi, että keskustelussa voi nousta esiin sellaisia asioita, joita vetäjät eivät osaa kysymyksenasetteluissa odottaa. Barbour ja Kitzinger (2001, 5) löytävät ryhmäkeskustelusta myös syvemmän aspektin, sillä he huomioivat keskustelun mahdollistavan kuvailun omin sanoin ja käsittein.

Yksi ryhmäkeskustelun vaaroista on se, että joku osallistujista tuntee painetta olla samaa mieltä muiden kanssa tai että kokee vastauksensa ”vääräksi”. (Madriz 2000, 846) Heti keskustelun alussa painotimmekin sitä, ettei oikeata tai väärää vastausta ole olemassa ja toivotimme tervetulleeksi erilaiset näkemykset, sillä tavoitteena ei ollut päästä yksimielisyyteen. Toisaalta Wilkinson (2001, 67) tuo esiin, että ryhmässä, jossa keskustelu tapahtuu, kohtaavat erilaiset, yksilölliset kokemukset, mutta myös pyrkimys yhteisölliseen ymmärrykseen. Ryhmäkeskustelun sosiaalinen konteksti antoi meille mahdollisuuden tavoittaa sen, miten miesopiskelijat tulevat tuottaneeksi merkityksiä ja miten ne ryhmässä uudelleen neuvotellaan.

Keskustelu kesti kokonaisuudessaan noin puolitoista tuntia. Keskustelun loppuvaiheessa huomasimme, että esiin alkoi tulla jo aiemmin käsiteltyjä asioita eivätkä keskustelijat enää tuoneet esiin uusia näkökulmia. Keskustelun pitkän keston vuoksi saimme kokoon suhteellisen laajan aineiston, mutta myös paljon meidän työn kannalta epäolennaista dataa.



### 3.4.2 Ryhmän kokoonpano

Ryhmäkokoonpano vaikuttaa osaltaan vuorovaikutuksen luonteeseen. Jotta edes jonkinlainen keskustelu olisi mahdollista, on haastateltavien joukon Eskolan ja Suorannan (2001, 96) mukaan oltava suhteellisen homogeeninen ryhmä. Tätä he perustelevat sillä, että kaikki keskustelijat ymmärtävät kysymykset ja käytetyt käsitteet sekä sillä, että heillä on jossain mielessä yhteinen pohja – ja myös intressi – keskustella aiheesta toistensa kanssa (myös Valtonen 2005, 228–229). Toisaalta pienet erot keskustelun osallistujien välillä voivat olla hyvinkin valaisevia. Ryhmän koostumusta ei myöskään voi loputtomiin suunnitella tai kontrolloida, vaan henkilöiden erot ja keskustelun kulun kannalta oleelliset yksityiskohdat tulevat esille usein vasta keskustelun kuluessa. (Barbour & Kitzinger 2001, 8.)

Eräät tutkimukset osoittavat, että ryhmäkeskusteluun osallistuvat kokevat tilanteen paljon innostavampana ja stimuloivampana kuin yksilöhaastattelun, ennen kaikkea jos ryhmä on homogeeninen (Madriz 2000, 835). Tutkielmamme keskusteluun osallistuvat henkilöt ovat kaikki Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajaopiskelijoita ja miehiä. Näin he jakavat samankaltaisia kokemuksia ja myös käsitteitä. Keskusteluun osallistuneet ovat useammalta eri vuosikurssilta ja heillä on erilaisia kokemuksia alkuopetuksesta: osa on toiminut sijaisena ja joillakin on harjoittelukokemusta alkuopetuksesta. Lisäksi joukossa oli myös henkilö, jolla ei ole lainkaan käytännön opetuskokemusta alkuopetusluokassa ja yksi, jolla on itsellä lapsia. Keskusteluun osallistuneiden henkilöiden erilaiset taustat ovat tässä tapauksessa luotettavuutta lisäävä tekijä. Toisaalta emme huomanneet merkittävää taustoista johtuvaa eroa argumentoinnissa, emmekä tutkielmassamme edes lähteneet tarkastelemaan haastateltavien taustojen vaikutusta heidän näkemyksiinsä, joten keskustelijoiden taustatietoja ei tämän täsmällisemmin tuoda esille.

Neuvot ryhmäkeskustelun jäsenten määrästä tai koostumuksesta vaihtelevat eri teoksista riippuen. Optimaalista, jokaiseen tutkimukseen soveltu-

vaa ohjetta ryhmän koosta ei itse asiassa ole. Valtonen (2005, 223) myöntääkin, että ryhmäkoko riippuu aiheesta ja osallistujista. Siinä missä tietyn luontoinen tutkimus voi vaatia jopa tusinan verran osallistujia, voi ennen kaikkea sosiologisen tutkimuksen aineiston keruuseen riittää kolmekin osallistujaa (Barbour & Kitzinger 2001, 8). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 2001, 18.) Toisin sanoen otannalla emme pyrkineet tilastolliseen edustavuuteen vaan perustimme haastateltavien määrän tarkoituksenmukaisuudelle ja harkinnanvaraisuudelle. Toimivana ja sopivana haastateltavien ryhmänä pidimme 4-7 henkilöä. Tätä suurempi ryhmä olisi ollut mielestämme turhan suuri, sillä vuorovaikutus ja kaikkien osallisuus olisi saattanut kärsiä.

Haastateltavia haimme ainejärjestömme sähköpostilistan kautta. Sähköpostiviestin lähetimme muutamaa viikkoa ennen haastattelua. Jo sähköpostiviestissä kerroimme, että tilaisuus on keskustelutilanne sukupuolesta alkuopetuksessa ja että keskustelu tullaan videoimaan ja nauhoittamaan. Korostimme myös sitä, ettei vuosikurssilla tai kokemuksilla ollut suurempaa merkitystä, peräänkuulutimme lähinnä halua puhua asiasta ryhmässä. Muutama osallistujista ilmoittautui välittömästi, mutta jouduimme täydentämään ryhmää myöhemmin kysymällä kasvotusten muutamaa opiskelijaa mukaan. Lopulta ryhmäkeskusteluun osallistui viisi miesluokanopettaja-opiskelijaa. Keskusteluun osallistuneet opiskelijat tunsivat toisensa tavalla tai toisella, koska kyseessä on pienen yliopiston yksi koulutusala. Miehiä on lisäksi suhteellisesti vähän opettajakoulutuksessa<sup>5</sup>.

### 3.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston yksi rikkaus piilee erilaisten analysointitapojen runsaudessa (Eskola & Suoranta 2001, 163). Tarkoituksemme ei ollutkaan

---

<sup>5</sup> Tällä hetkellä luokanopettajaksi opiskelevia läsnäolevia opiskelijoita on 440, joista miehiä on 110 ja naisia 330 (Yliopiston tietovarasto 2007).

käyttää vain yhtä analyysitapaa, sillä näimme, että tutkimusasetelma ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut kehittyvät tutkielmaa tehdessä. Tähän viittaa myös Kiviniemi (2001, 77) puhumalla tutkimuksen kehittymisestä vähitellen, joka edellyttää myös aineiston analysoinnilta prosessiluonteisuutta. Tämä johtaa siihen, että aineiston analysointia harjoitetaan jo aineistoa kerätessä esimerkiksi pohtimalla tutkimusongelman rajaamiseen liittyviä kysymyksiä. Myös Hirsjärvi & Hurme (2000, 136) mainitsevat, että analyysi alkaa usein jo itse haastattelussa, sillä tilanteessa on mahdollista jäsentää ja hahmotella havaintoja. Tätä ei tosin voida pitää kovinkaan systemaattisena tai tietoisena analysointina.

Aineiston alustavan analyysin aloitimme laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan jo aineistonkeruuvaiheessa. Huomasimme keskustelun aikana esiin tulevan samankaltaisuuksia ja toistumia miesten tavassa määritellä alkuopetusta. Oli myös ilahduttavaa huomata, että keskustelussa nousi esiin odottamattomia näkökulmia ja varsinkin niitä aloimme pohtia mielesämme jo keskustelun aikana.

Ennen kerätyn aineiston purkamista meidän tuli tehdä muutamia tärkeitä päätöksiä. Ryhmäkeskustelusta pyritään usein havainnoimaan myös keskustelun kulkua ja sen sivujuonteita. Me päätimme käsitellä aineistoa ryhmäkeskustelussa syntyneenä puheena, emmekä ottaneet analyysiin mukaan ryhmän sisäistä dynamiikkaa tai sosiaalisia suhteita. Tutkielmasamme käsitellään ryhmähaastattelun tuottamaa materiaalia tekstinä, kulttuurituotteena. Näin siksi, koska näemme ryhmässä tuotetun puheen edustavan siinä pienoiskulttuurissa vallitsevia kulttuurisia jäsenyyksiä, joita ryhmä edustaa. Päätimme keskittyä analysoitaessa etsimään sellaisia merkitysrakenteita, joiden avulla ryhmien jäsenet jäsentävät sosiaalista todellisuuttaan ei ainoastaan ryhmähaastattelussa vaan elämässä yleensäkin.

Aineiston purkaminen alkoi litteroinnilla. Litteroimme ainoastaan keskustelun sisällön, emme puhetoimintoja, kuten keskusteluanalyttikot tekevät. Toisin sanoen me emme ottaneet huomioon taukojen pituuksia, naurah-

duksia tai huokauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140–141; 158.) Litterointi osoittautui siitä huolimatta melko haastavaksi, sillä vaikka nauhuri oli keskustelussa miesten muodostaman piirin keskellä, oli kasettinauhalla monia epäselviä kohtia. Onneksemme olimme myös videoineet keskustelun ja sen avulla saimme täydennettyä epäselväksi jääneet kohdat. Tämän videonauhalla epäselvien kohtien täydennyksen teimme yhdessä ja siinä vaiheessa aloimme tehdä karkeaa analyysia keskustelemalla, pohtimalla ja ihmettelemällä kommentteja.

Varsinaisen systemaattisen analyysin aloitimme tulostettuumme aineiston molemmille. Keskustelu tuotti lähes kolmekymmentä sivua tekstiä, kun riviväli oli 1,5 ja sivun reunukset joka puolella 2 cm. Litterointivaiheessa olimme kirjoittaneet kommenttien alkuun myös puhujan oikean nimen, vaikka tutkielmaamme nostamiimme lainauksiin emme puhujia tule merkitsemään millään tavoin. Näin siksi, että lopullisessa muodossaan kommentit edustavat viimekädessä miesluokanopettajien keskinäisen kulttuurin tuotteita, ei yksittäisten keskustelijoiden mielipiteitä. Kuitenkin analyysivaiheessa nimien merkitseminen, kuten myös sivunumerot, auttoivat löytämään kommentit helposti.

Ensin luimme aineiston muutamaan kertaan läpi, jotta voisimme muodostaa kokonaisnäkömyksen aineistosta. Sen jälkeen aloimme keskustella ja pohtia mitä teemoja tai luokkia ryhmäkeskusteluaineistosta nostaisimme esille. Teemoittelun avulla pyrimme löytämään aineiston keskeiset tarkasteltavat ydinkategoriat ja näin löytämään tutkielman kannalta olennaiset aiheet (Kiviniemi 2001, 78). Näin pyrimme tavoittamaan keskustelun olennaisen sisällön sekä tutkimusongelman kannalta olennaiset asiat. Tuomi & Sarajärvi (2004, 94) muistuttavat, että kaikkia aineistosta nousevia kiinnostavia asioita ei voi tutkia ja raportoida yhdessä tutkielmassa. Aineisto tulee osata rajata viisaasti niin, että se vastaa tutkimusongelmaan<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Tuomi & Sarajärvi (2004, 94) käyttävät teoksessaan käsitettä tutkimustehtävä viitaten laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa käytyyn keskusteluun siitä, voidaanko laadullisessa tutkimuksessa puhua tutkimusongelmasta vai pitääkö puhua tutkimustehtävästä. Tämä kysymys tulee ratkaista tutkimuskohtaisesti.

Aluksi muodostimme seuraavat neljä teemaa, joiden pohjalta lähdimme tutustumaan teoreettiseen keskusteluun: 1) opettajan sukupuoli 2) alkuopetus ja sille annetut merkitykset 3) erikoistuminen ja ammattitaito sekä 4) mies-hoiva problematiikka. Tämän jälkeen aloimme yhdessä lukea aineistoa uudelleen läpi ja liittää kommentteja eri teemojen sisälle merkittävällä kommenttien viereen teeman numeron. Teemoittelun ohessa keskustelimme paljon ja samalla kirjoitimme ylös esiin tulleita ajatuksiamme ja tulkintojamme kommenttien viereen.

Seuraavassa vaiheessa teimme tietokoneella kullekin teemalle oman tiedoston ja liitimme paperille numeroidut kommentit kukin oman teemansa mukaiseen tiedostoon. Nämä tiedostot tulostimme ja aloimme lukea läpi teemoiteltua aineistoa teema kerrallaan. Alleviivasimme kommentteista keskeiset käsitteet ja asioita kuvaavat pelkistetyt ilmaukset, jotka omalla tavallaan määrittivät teemoja. Näiden käsitteiden ympärille aloimme muodostaa teemojen alakategorioita.

Teemojen muodostamisen jälkeen aloimme lukea niihin liittyvää kirjallisuutta. Meillä ei siis ollut ennalta kirjoitettuna teoriaosuutta, joka olisi voinut ohjata analyysia. Tällöin vaarana olisi ollut ennako-oletustemme mukaiset tulkinnat. Aineistosta esiin nousseet ilmiöt on siis käsitteellistetty aineiston käsittelyn ohessa.

Vaikka emme lukkiudu tiukasti mihinkään tiettyyn analysointitapaan, on tutkimuksessamme lähiluvun ote. Siinä keskitymme tekstien ja puheen sisältöön, aiheisiin ja teemoihin sekä niiden kulttuuriseen ja sosiaaliseen tasoon. Pyrimme etsimään aineistosta toistumia, jotka kertovat kulttuurisesta yhteisestä tiedosta. (Moilanen & Rähä 2001, 57.) Tulkinnassa pyrimme pysymään hyvin lähellä aineistoa ja sen kontekstia. Laadullisessa tutkimuksessa yleensä pyritäänkin säilyttämään aineisto sanallisessa muodossa, osittain vielä alkuperäisessä sanallisessa muodossa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136).

### 3.6 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten ja tutkittavan todellisuuden mahdollisimman hyvää vastaavuutta. Luotettavuuden arviointi on tärkeä osa kaikkia tutkimuksia. Kvantitatiivisten eli määrällisten tutkimusten luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiuden eli pätevyyden ja reliaabeliuden eli toistettavuuden suhteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytettävistä käsitteistä ja luotettavuuden kriteereistä esitetään kirjallisuudessa varsin erilaisia näkemyksiä. Pääsääntöisesti validiuden ja reliaabeliuden käsitteiden käyttöä pyritään välttämään. (Hirsjärvi ym. 2000, 213–214.)

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on varsin joustava, sillä tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta tehdä menetelmällisiä ja kirjoitustapaa koskevia ratkaisuja. Täyteen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä, sillä jokaisessa tutkimuksessa tehdään ratkaisuja, joita ohjaavat ennakko-odotukset ja intuitiiviset käytännöt. Laadullinen tutkimus on aina paikkaan, aikaan ja tutkijaan sidonnaista. Tämä on sekä laadullisen tutkimuksen heikkous että sen vahvuus. Ymmärrämme tuottavamme tietoa aikaan ja paikkaan sidottuna, valitsemaamme tietoteoreettiseen näkökulmaan juurtuneena. (Eskola & Suoranta 2001, 20–21; Liljeström 2004, 11.)

Tutkijan tekemät valinnat ja ratkaisut on tärkeää perustella lukijalle. Luotettavuuden kannalta tarkka lähtökohtien, tutkielman toteuttamisen ja analyysin kuvaus onkin keskeistä. Luotettavuuden arvioinnin katsotaan siis koskevan koko tutkimusprosessia. (Hirsjärvi ym. 214–215.) Itse olemme pyrkineet tätä tutkielmaa työstäessämme mahdollisimman tarkkoihin perusteluihin. Koimme tärkeäksi niin itsemme kuin lukijankin kannalta avata tutkielman lähtökohtia huolellisesti ja mahdollisimman tarkasti. Tarkkaan analyysiprosessin kuvaamiseen olemme pyrkineet myös tässä tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa. Ennalta kirjoitettu teoriatausta ei ollut ohjaamassa tulkintoja, sillä teoreettista keskustelua olemme lähteneet

yhdistämään teemojen ympärille vasta aineiston kerättyämme. Myös tämän uskomme lisäävän tutkielman luotettavuutta.

Olemme käyttäneet tutkielmassamme paljon lainauksia. Tämän uskomme paitsi rikastavan tutkielmaa myös lisäävän luotettavuutta, sillä siten lukija voi arvioida tekemiämme johtopäätöksiä, tai jopa itse tehdä päätelmiä. Lainausten käyttäminen ei kuitenkaan osoittautunut ongelmattomaksi. Litteroinnin jälkeen huomasimme nimittäin, että ryhmäkeskustelu aineistonkeruumuotona tuotti materiaalia, josta kokonaisia lauseita oli hankala löytää. Miehet keskustelivat keskenään ja usein täydensivät toistensa lauseita, tai jättivät sanomatta ääneen asioita, joita heidän eleistään pystyi tulkitsemaan. Miehet jättivät myös usein lauseita kesken olettaen muiden ymmärtävän lauseen lopun. Sanattoman viestinnän kautta miehet todella ymmärsivät toisiaan, mutta ääneen he eivät kaikkea sanoneet. Lisäksi miesten puheesta suuri osa koostui täytesanoista ja puhekielisistä sanojen toistoista. Olemme lyhentäneet monia lainauksia juuri turhista täytesanoista luettavuuden helpottamiseksi. Niissä kohdissa, joista olemme poistaneet useampia sanoja tai kokonaisia lauseita, käytetään merkinä kahta väliviivaa (--).

Keskustelusta työhön nostamissamme lainauksissa oli myös lukuisia vahvoja murreilmaisuja. Olemme muuttaneet eniten eroa tuottavat ilmaukset yleistä puhekieltä vastaavaksi siten, että asiasisältö on kuitenkin pysynyt samana. Lainausten sulkeissa olevat tekstit ovat meidän kirjoittamiemme tarkentavia lisäyksiä, joiden uskomme auttavan lainauksen ymmärtämistä.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojaamisen koimme erityisen tärkeäksi, koska Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa miesluokanopettajaopiskelijoita on suhteellisen vähän<sup>7</sup>. Ajattelemme miesopiskelijoiden puheen kertovan heidän pienoiskulttuurissaan vallitsevista käsityksistä ja siksi lainauksia käsitellään pienoiskulttuurissa syntyneenä puheena.

---

<sup>7</sup> Tällä hetkellä luokanopettajaksi opiskelevia läsnäolevia opiskelijoita on 440, joista miehiä on 110 ja naisia 330 (Yliopiston tietovarasto 2007).

Tästä syystä emme nähneet tarpeelliseksi kirjata keskustelusta nostamiemme lainausten perään tekaistuja nimiä tai esimerkiksi numeroita. Anonymiteetin salassa pysyminen olisi vaarantunut, sillä keskustelijan kommentit olisi voinut nimen tai numeron perusteella yhdistää toisiinsa ja silloin keskustelijan tunnistaminen olisi jo ollut mahdollista.

Meidän tehtävämme ryhmähaastattelussa oli olla ryhmän vetäjän roolissa. Valtonen (2005, 223; 230) puhuu artikkelissaan fasilitaattorista tai moderaattorista, jonka pääasiallinen tehtävä on virittää otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja ennen kaikkea rohkaista ja kannustaa osallistujia keskusteluun. Moderointityö on siis pitkälti keskustelun ehtojen luomista ja puheen mahdollistamista (Valtonen 2005, 230). Alasuutari (1994, 73) painottaa sitä, että merkitysrakenteita tutkittaessa aineistona tulee olla tekstiä, jossa haastateltavat puhuvat asioista omin sanoin, ei niin että he joutuvat valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehdoista. Tämä lisää luotettavuutta.



## 4 VIERAALLA MAALLA – TYÖ JA SUKUPUOLI

### 4.1 Jakautuneet työmarkkinat

Lähdettäessä pohtimaan miesopettajien vähyyttä kasvatus- ja opetusalailla, on syytä tarkastella ensin työmarkkinoiden eriytymistä Suomessa. Tässä yhteydessä sivuamme myös suomalaisen työn historiaa ja sitä, mikä ammatti on historiassa ja toisaalta nykyaikana varattu kummankin sukupuolen toteutettavaksi. Historiallinen konteksti on tärkeä myös siksi, että yhteiskunnan ja poliittisten rakenteiden järjestelmä on jäykkä, mutta silti sidottu tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, ja näin ollen muuttuva ja uusiutuva. Myös työnjaossa kyse on sukupuolijärjestyksestä (esim. Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto), eli siitä, miten naiset ja miehet pitävät itseään kahtena toisistaan erottuvana ryhmänä toteuttamassa itselleen sopivia yhteiskunnallisia tehtäviä.

Sukupuolen mukaisen eriytymisen vuoksi tietyt alat ja työtehtävät katsotaan kuuluvan naisille tai miehille. Huomion arvoista on myös tapa, jolla tietyn ammattialan mielikuvat yhdistetään helposti joko naisiin tai miehiin ja tietyt taidot sujuvasti vain toiselle sukupuolelle kuuluvaksi. Hitsaajalla on ihmisten mielikuvissa miehen ruumis ja sihteerillä naisen ruumis. Lisäksi sekä miehet että naiset valitsevat useimmiten ammatin, jossa toinen sukupuoli on pienenä vähemmistönä, joka taas aiheuttaa sen että vain noin viidennes palkansaajistamme toimii niin sanotusti tasa-ammateissa. Sukupuolittunut jako näkyy jo koulutuslavalinnoissa; naiset hakeutuvat edelleen pääasiassa sosiaali- ja terveysalalle sekä kasvatustieteisiin ja opettajakoulutukseen. (Tarkki & Petäjaniemi, 1998, 30–31 ja Puhakainen 2004, 22.)

Kuitenkaan järjestelmä, jossa tietyn työn suorittaja edustaa tiettyä sukupuolta, ei ole pysyvä tai muuttumaton. Kun vielä 1980-luvulla naisia ja miehiä oli suurin piirtein yhtä paljon opettajina (aineen- tai luokanopettajina), on yhdeksänkymmentäluvulta aina tähän päivään saakka opetusalaalla vallinnut naisenemmistö. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 12–15.) Muutos voi

olla hyvinkin nopeaa; esimerkiksi lääkärikunta on kovaa vauhtia naisistumassa. Toisaalta muutos ihmisten mielikuvissa ei välttämättä tapahdu samassa linjassa. Usein muun muassa lasten piirustuksissa tai puheessa naisten ammatteina pidetään keittäjän, sairaanhoitajan ja siivoojan töitä. Miehet taas edustavat lasten puheissa muun muassa lentäjän, metsurin, poliisin ja veturinkuljettajan ammateissa. (Tarkki & Petäjäniemi, 1998, 30–31.) Kysymys herääkin, mitä tämä kertoo meidän yhteiskunnastamme?

Työmarkkinoiden eriytymisellä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan naisten ja miesten keskittymistä erilaisiin työtehtäviin, mutta toisaalta myös laajemmassa yhteydessä töiden jakautumista työpaikan ulkopuolella, esimerkiksi kotona. Kun tämän kaltainen työnjako toistuu sukupuolten välillä samalla tavalla, uusintaa se naisiin ja miehiin kohdistuvia erilaisia odotuksia työmarkkinoilla. Näin sukupuoli määrittyy yhteiskunnan työnjaon kautta.

## 4.2 Horisontaalinen ja vertikaalinen eriytyminen

Suomalaisessa työelämässä monet alat ovat voimakkaasti sukupuolittuneita ja työtehtävät jakautuneet sukupuolen mukaan, jonka vuoksi eriyty-misen käsite on merkittävä tässä tutkielmassa (Hannula 2004, 186). Työmarkkinoiden horisontaalinen eriytyminen, eli sukupuolten eri ammattialoil-le ja -sektoreille hakeutuminen on erityisen voimakasta Suomessa<sup>8</sup>. Kun enemmistö suomalaisista naisista palvelee, hoitaa ja kasvattaa ihmisiä, niin enemmistö miehistä valmistaa, käsittelee ja siirtää esineitä (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 11.) Esimerkiksi vuonna 2003 kaikista peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajista vain 37 % oli miehiä, mutta pelkästään luokanopettajia tarkasteltaessa lukumäärä oli vielä alhaisempi; vain hieman yli viidennes oli miehiä (Tilastokeskus 2006).

---

<sup>8</sup> Suomalaiset työmarkkinat ovat horisontaalisesti eriytyneet tiukemmin kuin muiden OECD-maiden työmarkkinat (Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perus-sanasto).

Myös Pohjoismaisessa tarkastelussa sukupuolijakauma opettajan ammattikunnassa näkyy selvästi. Esimerkiksi Bredesenin tekemässä vertailusta käy ilmi, että suurin osa Pohjoismaiden peruskoulun opettajista on naisia (Liite 4: Sukupuolijakauma peruskouluissa / Pohjoismainen vertailu). Tämän lisäksi Pohjoismaissa miesopettajien osuus on vähentynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana ja mikä merkittävintä Suomessa lasku on ollut selkeintä. (Bredesen 2004, 40–42).

Työmarkkinoiden horisontaalinen eriytyminen näkyy selvästi myös eri alojen koulutukseen hakeutuneiden sukupuolijakaumassa. Kun Suomessa terveydenhuollon, sosiaalialan, lastentarhanopettajan sekä koti- ja laitostalouden opiskelijoista yli 90 % on naisia, on vastaavasti teknillisissä oppilaitoksissa sekä palo-, poliisi- ja vartiointialojen opiskelijoista enemmistö miehiä (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 11.) Myös Hearn (1987, 130) tekee kirjassaan selvän jaon miesten ja naisten oppiaineisiin ja mainitsee esimerkkinä taiteiden ja tieteiden opetuksen.

Työelämän horisontaalinen eriytyminen ja työtehtävien jakautuminen sukupuolen mukaan esiintyi näkyvästi myös miesopettajaopiskelijoiden ryhmäkeskustelussa. Yksi opiskelijoista puhuu selkeästi jaosta naisten ja miesten töihin:

*Sitte miehet taas, on vahtimestari kautta poliisihommat, suurin osa. Et se hoivapuoli ja se tämmönen tällanen, niin et siihen tulee se jako nii selvästi tavallaan*

Toisaalta, osa miesopiskelijoista katsoo ammattiin hakeutumisen olevan osittain taloudellinen kysymys ja näkee, että miehet eivät hakeudu opetuslalle muun muassa alan heikon palkan vuoksi. Sama syy näyttää motivoivan esimerkiksi lääkärin työhön ennemminkin kuin hoitajan.

*Ja kyllä se tuota, kuka se sano siitä palkkauksesta -- että lääkäreitä arvostetaan sen takia että niillä on korkea palkka. Ne on sen takia*

*siellä, vaikka ne tekee just samaa työtä mitä vaikka hoitajat, ja virheitä.*

*Kyllä siinä on palkkauksesta jos miettii että -- no on se varmaan yks osasy -- siitä ei hirveesti ole semmosta glamouria.*

Työn horisontaalisen eriytymisen ja alalle hakeutumisen lisäksi myös ammattialan sisällä naiset ja miehet jakautuvat erilaisiin työtehtäviin. Arvostetuilla, perinteisesti miesten aloilla toimiessa naiset työskentelevät usein sellaisissa tehtävissä, joita miehet pitävät alempiarvoisina. Lisäksi he usein saavat heikompaa palkkaa. Sen sijaan tyypillisillä naisten aloilla, esimerkiksi hoivatyössä, työskentelevät miehet sijoittuvat yleensä johtaviin asemiin. Myös miesopiskelijat olivat törmänneet samaan jakoon arjessa. Yksi keskustelijoista totesi ykskantaan: *Sehän on se, naiset sairaanhoitajia, lääkärit miehet.*

Tällainen vertikaalinen eriytyminen on yksi tämän tutkielman alkusysäys, sillä eriytyminen etenkin opetusalan piirissä on selkeä: miehet etenevät urallaan nopeasti johtotehtäviin kun naiset yliedustavat hierarkian alimmilla tasoilla. Näin töiden jakautuminen mies- ja naisopettajien kesken opettajan ammattikunnassa noudattelee hyvin pitkälti samoja pääsuuntia, kuin työmarkkinoilla yleensä. Vaikka kyseessä on vahvasti naisvaltainen ala, pitävät harvat miehet lukumääränsä nähden huomionarvoisen paljon hallussaan opetuksen johtotehtäviä. Miesopettajat päätyvät helpommin johtaviksi opettajiksi, rehtoreiksi tai yläluokkien johtoon, siinä missä naisopettajat työskentelevät erityisopetuksessa ja alaluokilla. (Coffey 2000, 44 - 46; Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto.)

Toisaalta eriytyminen työtehtävien välillä sukupuolen mukaan toteutuu myös opettavien aineiden välillä sekä koulun arjen pienissä askareissa. Koulun käytännöt ovat tulleet tutuiksi myös ryhmäkeskusteluun osallistuneille miesluokanopettajaopiskelijoille:

*Kyllä se (työtehtävien eriytyminen) näkyy se koulusa. Mun mielestä näkyy siellä koulussa se, että.. No ajatellaan vaikka, järjestetään jotkut juhlat koululla, niin kyllä se on tasan tarkkaan naisopettaja, joka koristelee liikuntasalin ja miesopettaja on sitte, joka suunnittelee luokkiin siirtymiset ja sijottelut, että..*

*(Naisopettaja suunnittelee) ohjelman etenemisen, että missä järjestyksessä mennään ja sitte sielä tulee ne tanssiesitykset..*

Keskusteluissa näkyi hyvin sukupuoleen liitetyt ominaisuudet ja kyvyt suorittaa tiettyjä toimintoja. Miesopiskelijat pitivät koulun juhlien organisoimista, yleisen logistiikan suunnittelua ja sijoittelua miesopettajan hommana, kun taas ”*tasan tarkkaan*” se on naisopettaja, joka antaa panoksensa juhlan visuaaliseen ilmeeseen ja sen suunnitteluun. Ei ole mitenkään yllättävää, että juuri organisoiminen ja kontrolloiminen sekä hallitsevuus ja järjestyksellisyys ovat kulttuurissamme juuri maskuliinisuuteen liitettyjä ominaisuuksia (Jokinen 2000, 209–210 ja Jokinen 2003a, 8-10) siinä missä naiseen liitetään helposti pehmeämpiä arvoja; visuaalisuutta, taiteellisuutta ja luomista.

Tutkittaessa miehiä, jotka työskentelevät naisvaltaisilla aloilla on myös huomattu, että usein naiset vetäytyvät pois miehiseksi koetuista työtehtävistä silloin, kun työpaikalle tulee mies. Esimerkiksi aiemmin, kun työpaikalla oli vain naisia, he saattoivat hoitaa kaikenlaisia tehtäviä; leipoa, rakentaa, ommella ja niin edelleen. Kun tällaisiin työpaikkoihin on tullut miehiä, jakautuvat työtehtävät nopeasti niin, että miehet ja pojat pitäytyvät nikkaroinnissa, kun taas naiset ja tytöt tekevät työnsä keittiössä. (Brede- sen 2004, 45).

### **4.3 Vaiettu sopimus**

Alussa mainittu työmarkkinoiden voimakas horisontaalinen segregoituminen Suomessa juontuu osittain myös naisten aseman historiallisista muutoksista aina agraariyhteiskunnasta teollisuuskapitalismiin. Entisaikojen

ihanne, jonka mukaan jokaista naista elätti joku mies, koki kolauksen köyhässä Suomessa. Maatalousyhteiskunnan köyhyys tuotti naisten ja miesten välille nimenomaan työhön perustuvia järjestelyitä ja sanattomia sopimuksia, ja vielä tänäkin päivänä kansallinen tausta näkyy perusteltaessa sukupuolten välistä tasa-arvoa; työnjako nähdään ”kumppanuutena”, joka nousee agraarin yhteiskunnan yhteistä työntekoa korostavasta perinteestä. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 13 – 14; Nummenmaa & Vanhakkala-Ruoho 1985, 38; Raevaara & Saarikoski 2002, 281 - 283).

Teollistuneessa 1800-luvun Suomessa tarvittiin nopeasti halpaa työvoimaa, jopa niin kipeästi, että työvoimaksi kelpasi lähes kuka tahansa. Nais työvoima oli halpaa, sillä naisille oli maksettu jo aiemmin työstänsä vähemmän palkkaa maatalousyhteiskunnassa. Teollisuusalojen ulkopuolella naiset sijoituivat työelämässä taas sellaisiin tehtäviin, joita he hoitivat jo kotona: lasten ja sairaiden hoito, kasvatusta, ruokahuolto ja puhtaanapito. Sukupuolten väliseen työnjakoon nimenomaan kotona murros ei kuitenkaan vaikuttanut olennaisesti, vaan tuloksena oli naisen entistä voimakkaammat pyrkimykset sovittaa yhteen työ ja kodinhoito. Sen sijaan teknologian vahva kehitys ja nopeasti edennyt kansainvälistyminen muuttivat sekä naisten että miesten töitä kodin ulkopuolella. Tällä on ollut tietenkin laajat vaikutukset molempien työelämää koskeviin tavoitteisiin. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 28.)

Vielä modernisoituneella 2000-luvulla sosiaalisen sukupuolen rakentuminen työelämässä nivotaan Ackerin (1990) mukaan tavalla tai toisella kiinteästi yhteen luokkajaon kanssa. Käytännössä asetelma näkyy esimerkiksi siinä, että naisten ja miesten ”luokat” työmarkkinoilla sisältävät sukupuolituneita asetelmia: naisten työlle ominaista on muun muassa alhaisempi palkkataso, epäsäännöllinen palkkatyö ja alisteinen asema miehiin nähden. Miehillä luokka-asema näkyy esimerkiksi hallitsevana asemana sekä säännöllisenä ja jatkuvana palkkatyönä. (Acker 1990, 26 – 27.) Ackerin ajatus luokkajaosta on vahvasti marxilainen ja näkyy hyvin esimerkiksi kriittisessä ja radikaalissa feministisessä tutkimusperinteessä; onhan kyse

sukupuolten asemien ja tilanteiden tuottamisen ja uusintamisen tarkastelusta.

Sukupuolten välinen työnjako näyttäytyy erityisellä tavalla myös tutkielmamme miesopiskelijoiden keskustelussa. Eräs keskustelija löysi jopa yhteyden sukupuolten välisen työnjaon ja ihmisen historian alkuaikojen toimintatapojen kanssa; asiaan sekoitettiin myös lajien syntyä ja kehitystä peilaava evoluutioteoria.

*Siis kyllähän se, kyllähän se nyt on ainakin evoluutioteoriassakin, mies hankki ruuan ja nainen sitte laitto sen ruuan, niin ehkä se sit menee vähä samaan tyyllillä vieläki, ... et se on niinku jakautunu tavallaan tuolla tavalla..*

*Mutta jostakin syystä nyt siellä (opetustyössä) vaan sattuu oleen enemmän niitä naisia, niinku ylipäätänsä.*

Kommentit ovat kuvaavia esimerkkejä puhuttaessa sukupuolimallin luonnollistamisesta ja sukupuolten välisten erojen palauttamisesta biologian määräämiin faktoihin. Kuten aiemmassa sukupuolta käsittelevässä kappaleessa olemme todenneet, Butler on todennut sukupuolen olevan sarja tuttuja eleitä kulttuurissa vakiintuneen eleistön mukaisesti (Pulkinen 2000, 43–53). Miesopiskelijoiden kommenteista taas on luettavissa käsitys, jonka mukaan nainen tai mies vain syntyisi johonkin sukupuoleen ja joutuisi omaksumaan sille asetetut ”luonnolliset” tai ”biologiset” määritelmät (Kotz & Butler 1995, 270). Myös miesopiskelijoiden kommenteissa työtehtävien jakaantumista pidetään luonnollisena osana elämää ja naisia miesopettajaa omilla vakiintuneilla paikoillaan esittämässä heille ”luonnollista” osaansa. Lopulta erot kuitataan olankohautuksella, kun muita perusteluja ei tunnu löytyvän.

#### 4.4 Väärän työn tekijät

Kahdeksankymmentäluvun puolivälissä tehdyssä työministeriön työvoimapolitiittisessa tutkimuksessa todetaan, että niin sanotussa ”toisen” sukupuolen ammatissa toimivien naisten ja miesten urakehitys ja ammatilliset saavutukset ovat erilaisia (Nummenmaa & Vanhakkala-Ruoho 1985, 44). Toisen sukupuolen ammatissa toimimista ei muutenkaan pidetä täysin sosiaalisesti hyväksyttävänä. Tästä kertoo jo ”väärän” sukupuolen ammatissa toimimisen arvostus. Jos mies toimii perinteisesti feminiiniseksi mielletyissä ammatissa, esimerkiksi hoivatyössä tai ompelijana, on hänen ammattivalintansa todennäköisesti ympäröivässä yhteisössä vähemmän arvostettu, kuin naispuolisen kollegansa. Näin tietyn ammatin arvostus voidaan ajatella olevan ”varattu” vain enemmistösukupuolta edustaville työntekijöille.

Ryhmäkeskustelumme osallistuneet miesopiskelijat näkivät ammatin arvostuksen riippuvan lähinnä palkkauksesta, ja uskoivat yleensäkin ammatinharjoittajan arvostuksen olevan kiinni tämän taloudellisesta asemasta yhteiskunnassa. Palkkauspolitiikkaa on tutkittu laajasti myös tasa-arvopoliittisista lähtökohdista ja useimmissa lähteissä miesten vähyyttä hoiva-alalla on perusteltu juuri alan pienipalkkaisuudella. Muun muassa Jokinen (2002, 251 – 156) vastaisi hoiva-alan miesvähyyteen nostamalla palkkatasoa, ennemmin kuin perustamalla keinotekoisia miesnaiskiintiöitä. Palkkauspolitiikassa on jälleen kyse yhteiskunnan luomasta rakenteesta, jolla ammatteja ja aloja luokitellaan naisille tai miehille kuuluviksi. Jokinen myös toteaa naisvaltaisten alojen pienipalkkaisuuden olevan vain yhteiskunnan rakenne, jolla tietty ala jähmetetään kuuluvaksi vain naisille.

Puhutaanpa sitten tietyn ammatin palkkatasosta tai yhteiskunnallisesta asemasta, on selvää, että molemmat luovat – tai ovat luomatta – ammatille tiettyä arvostusta. Olisi helppoa väittää ammatin arvostuksen olevan kiinni vain työstä saatavasta korvauksesta, mutta todellisuudessa arvostukseen vaikuttavat monet muutkin asiat. Voimme kuitenkin tarkastella palkkausta yhtenä syynä siihen, miksi esimerkiksi opetus- ja hoiva-alat



ovat edelleen niin naisvaltaisia. Empiirinen perusta väitteellemme löytyy miesopiskelijoiden keskustelusta, jossa tietyn ammattikunnan edustajat mainittiin selkeästi arvostetummaksi vain palkkatason vuoksi.

*lääkäreitä arvostetaan sen takia että niillä on korkea palkka. Ne on sen takia siellä vaikka ne tekee just samaa työtä mitä vaikka hoitajat, ja virheitä.*

Eräs keskustelijoista kokee, että ennemminkin opettajantyön arvostuksesta kuin palkkauksesta johtuen miesopettajan ammatinvalinta oli jopa helpompaa ”silloin kansakoulun aikaan”. Aikana, jolloin opettaja nähtiin kylän sivistäjänä.

*Mut sit jos taas aatellaan ammatin arvostusta vuosikymmeniä sitte, ku opettajat tuli kylälle, tuli paikkakunnalle - - nii olihan se niinku ihan siellä kärkipäässä lääkärin ja kirkkoherran jälkeen. Mutta mitä mitä se on nyt? Tuntuu että osa vanhemmista ei pidä juuri minään.*

*poliitikot, johtajat, rehtorit, kirkkoherrat ja lääkärit. Ja ku aikoinaan siihen samaan listaan - - lisättiin vielä opettaja, koulun opettaja tai kansakoulun opettaja niin se oli sitä samaa sarjaa. Se pääs niihin sikarikerhoihin ja herraportaisiin. Se (opettajan työ) oli luonteva valinta (miehelle) mutta - - se on nyt tällä hetkellä siellä sairaanhoitaja-opettaja-kirjastontäti -osastolla.*

Omille tutkielmamme taustalla vaikuttaville kysymyksille siitä, miksi miehiä on niin vähän juuri alkuopetuksessa, emme saa lisävalaistusta palkkauspoliittisista kysymyksistä, sillä alkuopettajat ovat saaneet pitkään erikoistumisestaan palkkalisää<sup>9</sup>. Lisäksi keskusteluun osallistuneiden miesopiskelijoiden kommentit opettajan työn arvostuksesta ovat mielenkiintoisia

---

<sup>9</sup> Vuoteen 2007 asti alkuopettajat saivat palkkaluokkien korotuksena maksettua alkuopetuslisää. Uudessa euromääräisessä palkkausjärjestelmässä lisä osittain korvataan henkilökohtaisella palkanlisällä. Lisä kuitenkin poistuu, jos viranhaltija siirtyy välillä toiseen tehtävään. (OAJ)

siksi, että kyse on jo valmiiksi homogeenisestä joukosta; ”miehistä naisen ammatissa”.

Keskustelijat jättivät palkkakysymyksen omassa ammatinvalinnassaan huomiotta, sillä he pitivät selkeästi opettajan työtä tavalla tai toisella kutsumusammattina. Toisaalta kutsumus nähtiin kehittyvänä ja jopa harkinnanvaraisena toimintana, jota jokainen voi itsessään säännöstellä.

*Okei, ehkä palkkaus ei suoraan vaikuta sinun kutsumukseen, kutsumusammattiin. Tää on kutsumusammatti. Väittäisin, että aika monet ihmiset, vaikka esimerkiksi miehet, pojat, tuota.. ne saattais harkita sitä kutsumusta, tai kehittää sen kutsumuksen - - jos niinku tilanne ois toinen.*

Keskustelija puhuu ammatinvalinnasta miehelle luonnollisena tai luonnottomana asiana, riippuen siitä, mikä opettajan työn arvostus historian kussakin vaiheessa on ollut. Hän myös liittää statuksen automaattisesti miesvaltaisiin ammatteihin.

*Siinä ammatin valinnassa, siinä on aina se tietty se statuskysymys mukana, kun aatellaan, että poliitikot on suurin osa miehiä..*

Komentillaan puhuja arvottaa ammatit ja ammatinharjoittajat korkeamman statuksen työksi tai ammatiksi ja toisaalta hieman matalamman statuksen työksi tai toimeksi. Samalla ammatinvalinnassa on kyse osaltaan juuri sen arvostetumman työn valitsemisesta; huolimatta siitä, missä oma kiinnostus kulloinkin viipyy.

#### **4.5 Miesopettajalle varatut tehtävät**

Keskustelu miesopettajien vähyydestä liitetään lähes aina oppilaiden, erityisesti poikien tarpeisiin, väittämällä, että lasten kannalta on välttämätöntä, että koulussa on myös miespuolisia opettajia, niin sanottuja miehen malleja (Huttunen 1997, 68). Perustelua toistetaan pohtimatta sen pitem-

mälle sitä, millainen on se miehen malli jota kouluun halutaan. Tuleeko miesopettajan olla jonkinlainen miehen prototyyppi, jollaisia pojista halutaan kasvattaa? Näin ajateltuna miesopettajaan kohdistetaan melkoisia odotuksia, jopa vaatimuksia. Onko siis perusteltua tuijottaa vain miesten määrään koulussa ja ennen kaikkea tuleeko miehisen esikuvan tarjoaminen olla koulun tehtävä? Eli onko koulun tehtävänä taata, että lapsi saa elämässään miehen mallin?

Opettaja on toki lapselle esikuva ja roolimalli, koska hän saattaa olla lapselle ensimmäinen merkittävä kodin ulkopuolinen aikuissuhde, sanoo Huttunen (1997, 68). Väitteessään hän jättää kuitenkin huomiotta kaikki muut lapsen kodin ulkopuoliset aikuiskontaktit, joita lapsi saa esimerkiksi sukunsa, päivähoiton tai esiopetuksen parista. Onko siis järkevää olettaa, etteivät oppilaat saisi tarpeeksi mallia ympäröivästä maailmasta? Vanhempien ja opettajien oli syytä muistaa esimerkiksi miten voimakkaasti media suunnitaa lapsen ajatuksia ja antaa mallia siitä, miten eri sukupuolten tulisi käyttäytyä.

Toisaalta on muistettava, että naisopettaja ja miesopettaja edustavat etenkin pienelle lapselle ennen kaikkea sukupuolen määrittämisen kohteita samoin kuin esimerkiksi mediassa esitetyt erilaiset hypernaiselliset tai -maskuliiniset sukupuolet. Naisopettaja on lapselle nainen ja miesopettaja mies. Tällä on perusteltu myös miesten tarpeellisuutta esimerkiksi varhaiskasvatuksessa; ilman miehen läsnäoloa stereotypiset mieskuvat jäävät vaille vastapainoa. Toisin sanoen lapsen täytyy oppia, että lohtua voi saada myös miehen sylissä, eikä häntä tarvitse pelätä. Lapsi näkee elämänsä aikana hyvin paljon yksipuolisia ja kielteisiä miesten kuvia ja juuri miespuoliset lastentarhan- tai luokanopettajat voisivat osoittaa nämä kuvat kokonaan tai osittain vääriksi ja tuoda niihin vivahteita. (Bredesen 2004, 44).

Ryhmäkeskustelussa miesopiskelijat perustelivat miesten tarpeellisuutta koulussa lähinnä niillä tehtävillä, joiden hoidosta miehen oletetaan suorittuvan paremmin; tilanteilla, joiden hoito on ikäänkuin miesopettajalle luonnollisempaa, kuin naiselle.

*No tällä hetkellä varmaan yks mitä odotetaan on yleensäkin miehiä opettamaan siis kouluihin. Naisistuu kaikki koulut, on kymmenhenkisiä opettajanhuoneita, jossa ei oo yhtään miestä. Ja miks? Miks odotetaan, niin odotetaan just sen takia, että koska ois tiettyjä tehtäviä, mihinkä haluttas niinku että tää nyt ois semmonen, että ku kun tässä nyt olis se mies.*

*No niitä tulee niinku aina päivittäin, mutta niinku latujen tamppaaminen. Siis näitä löytyy. Joku kuka, kenen luokka maalais aidan ja kuka käy ostaas maalit ja*

Huomionarvoista yllä olevissa kommentteissa on miesten tapa perustella koulun miesongelmaa toimenpiteillä, jotka eivät perinteisesti kuulu perusaineiden opettamiseen. On totta, että etenkin pienillä kouluilla opettajan työn yhdistyminen talonmiehen, remonttireiskan ja atk-insinöörin on jokapäiväistä ja normaalia, mutta on silti ihmeellistä, että koulun rakenteiden pystyssä pysyminen vaatisi juuri miespuolisen opettajan. Esimerkiksi Sepälän (2004) tutkielman mukaan miesopettajille kuuluu koulu yhteisössä fyysisyyteen, teknisyyteen, tietotekniikkaan, liikuntaan sekä auktoriteettiin ja kurinpitoon liittyvät työtehtävät (ks. myös Kari ym. 1997, 72, 83). Voimme nähdä asian myös toisinpäin; naispuolisen opettajan olemassaoloa koulussa perustellaan muun muassa pienen lapsen halaamisella ja kengännauhojen sitomisella. Eikö tähän pystyisi ihan vain opettaja?

On huomattava, että missään vaiheessa keskustelua ei nostettu esille ajatusta miehen mallista, vaan keskustelijat korostivat maskuliinisten toimintatapojen tarpeellisuutta, etenkin koulupäivän yllättävissä tilanteissa.

*Kyllä se sit näit että. Et ei voi olla vaan naisvaltanen koulu. Kyllä siihen liittyy pieni turvallisuusjuttukin. - - Niin että jos on pelkästään naisia, niin tai sielä on yks tai kaks miesopettajaa isossa koulussa, niin niin kyllä sielä pitäs olla enemmän miehiä.*

*Se on tavallaan turvallisuutta, jos ne isot pojat alkaa sielä kunnolla tappeleen, että sinne tulee jotain vieraita toisista kouluista. ..kuulin semmosen jutun, että - - siinä yhdessä kerroksessa ei ollu ku naisopettajia ja sielä alko isot pojat alko sitte, oikeesti, niillä tuli semmonen luokkien välinen kunnan tappelu. Piti siihen siihen käydä hake-massa sitte miesopettajia rauhoittamaan, ku ei vaan ei (naisopettajal-la) vaan riittäny tietty semmonen jämeys ja tietty semmonen tilanteen rauhoittaminen, voima.*

Keskustelijoiden puheessa näkyy selkeästi tarve perustella miesopettajan paikkaa koulussa niillä tehtävillä, jotka ajatellaan olevan luontaisia kulttuurimme miehelle myös koulumaailman ulkopuolella. Näyttää siltä, että miehelle luontaisesti nähdyllä toimintatavoilla he ansaitsevat tai lunastavat paikkansa muuten niin naisvaltaisella alalla. Tiettyjen käyttäytymismallien rajaaminen vain miesten kyvykkyydeksi onkin yksi tapa luoda sosiaalista sukupuolta.

Usein puhutaan kulttuurisesta maskuliinisuudesta, joka on yhteisesti jaettu käsitys siitä, mikä on maskuliinista. Se ei ole jotain, jonka poika saa automaattisesti mieheksi kasvaessaan, vaan kulttuurinen maskuliinisuus on ansaittava ja sitä on myös todistettava (Jokinen 2000, 68). Teoksessaan Panssaroitu maskuliinisuus (2000, 68–69) Jokinen puhuu miehuuskokeista: ansiotehtävistä tai suorituksista, joita ovat esimerkiksi vaaralliset harrastukset, hengenvaaralliset tempaukset ja väkivallanteot. Omaa miehuutta todistellaan vaikkapa jääkiekko-ottelussa:

”Miehekäs iskujenvaihto päättyy tasan. Nielikäinen ottaa ison moraalisen voiton uskaltamalla aloittaa ja pärjäämällä vähintäänkin hyvin selvää ennakkosuosikkia vastaan. Kunnioitus Nielikäistä kohtaan nouse joka niemessä ja notkelmassa. Ei ole Nivalan cowboy pelkkä suurisuu, on ihan oikeasti kova kundi.” (Veikkaaja 41/06)

Kaikki maskuliinisuutta koskevat julkaisut – erilaiset kaunokirjalliset esitykset, musiikki, mainokset tai vaikkapa iltapäivälehtien lööpit – eivät koskaan

vain heijasta olemassa olevaa todellisuutta. Niissä nimeen omaan tuotetaan yhä uudelleen käsityksiä siitä, mitä maskuliinisuus on ja mitä se voi tai saa olla. Miehisinä nähdään korostunut kilpailunhalu, kovuus, vallanhalu, tunne-elämän kylmyys ja itsekontrolli. Kulttuurimme tarjoama maskuliinisuuden malli edellyttää miehen olevan voimakas, epätunteellinen, hallitseva, haavoittumaton ja järkiperäinen. (mm. Jokinen 2000, 209–210 ja Jokinen 2003a, 8-10).

## 5 MIESOPISKELIJOIDEN ALKUOPETUKSELLE ANTAMIA MERKITYKSIÄ

### 5.1 Alkuopetus koulupolun osana

Koska ryhmäkeskustelussa tuli esiin vahva erottelu alkuopetuksen ja muun perusopetuksen välillä, on syytä määritellä alkuopetuksen paikkaa ja tehtäviä koulutusjärjestelmässä.

Alkuopetuksella tarkoitetaan 1. ja 2. luokan opetusta perusopetuksen kokonaisuuden osana. Alkuopetus kattaa siis lapsen ensimmäiset kouluvuodet siitä lähtien kun oppivelvollisuus alkaa. Jotta kouluun siirtyminen olisi mahdollisimman saumatonta, pyritään varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta ja alkuopetuksesta muodostamaan yhtenäinen jatkumo, ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Alkuopetuksen tulee siis niveltä esiopetukseen ja 3. luokalle siirryttäessä myöhempään perusopetukseen. Näin pyritään tukemaan lapsen kasvua ja rakentamaan turvallinen koulupolku, yhtenäisen perusopetuksen ajatuksen mukaisesti. (Brotherus ym. 2002, 30; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Alkuopetus paikannetaan osaksi perusopetusta monestakin syystä. Ensinnäkin, koulun toiminta perustuu voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Alkuopetuksella ei ole omaa opetussuunnitelmaa, vaan toimintaa ohjaavat periaatteet on kirjattu osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Alkuopetus on myös fyysisesti useimmiten osa perusopetusta, sillä alkuopetusta annetaan lähes poikkeuksetta peruskoulun alakouluissa, joissa opetetaan vuosiluokkia 1-6.

Alkuopetus ei ole jotain olemassa olevaa ja muuttumatonta vaan sen tehtävää, tavoitteita ja paikkaa määritellään jatkuvasti uudelleen. Tästä kertoo se, että viimeisimmissä varhaiskasvatusta koskevissa määrittelyissä varhaiskasvatuksen katsotaan kansainvälisen käytännön mukaisesti kattavan ikävuodet syntymästä kahdeksaan vuoteen (Husa & Kinos 2001, 83; Hujala ym. 1998, 1). Tämä tarkoittaa sitä, että myös alkuopetus voidaan nähdä

osana varhaiskasvatusta. Vastakkaisiakin mielipiteitä on, sillä esimerkiksi Brotherus ym. (2002, 30) pitää alkuopetusta osana perusopetusta ja siten myös osana nuorisokasvatusta. On kuitenkin huomattava, että Suomessa monet alkuopetuksen toimintatavat ja periaatteet ovat lähellä varhaiskasvatusta. Opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen antamat valmiudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) ja siksi oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen edellyttää varhaiskasvatuksesta tuttujen toimintatapojen käyttöä alkuopetuksessakin. Näin ollen alkuopetuksen voidaan sanoa kuuluvan toiminnallisesti varhaiskasvatukseen, mutta opetuksen järjestämisen kannalta perusopetukseen.

Alkuopetuksen paikka kasvatusta- ja koulutusjärjestelmässä ei siis ole kirjallisuuden perusteella itsestään selvä asia. Selvää se ei tunnu olevan opettajaopiskelijoillekaan. Mieskeskustelijoiden puheessa alkuopetusta koskevia käsitteitä käytettiin varsin sekavasti ja huolimattomasti. Miesopiskelijat esimerkiksi puhuivat erikseen esiopetuksesta, alkuopetuksesta ja perusopetuksesta, vaikka alkuopetus on osa perusopetusta. Lisäksi esi- ja alkuopetusta pidettiin yhtenäisenä kokonaisuutena, perusopetuksesta irrallisenä asiana: *jos ajatellaan - - sitä esi- ja alkuopetusta ja sitte perusopetusta*. Perusopetus-käsittekin välillä unohtui ja miehet käyttivät sen sijaan sanaa *yleisopetus*.

Miesopiskelijat nimittivät alkuopetusta alaluokiksi ja vuosiluokkia 3-6 yläluokiksi, kun taas virallisesti peruskoulun vuosiluokat 1-6 muodostavat alaluokat ja vuosiluokat 7-9 yläluokat. Yhtenäisen perusopetuksen myötä monet käytännöt tulevat muuttumaan ja sen myötä käsitteet myös. Opettajankoulutuksessa koulumaailman muutokset on syytä huomioida myös siten, että käsitteiden huolelliseen käyttöön kiinnitetään huomiota. Kieli ei ole irrallaan todellisuudesta vaan nimenomaan sen kautta siirretään merkityksiä. Toisaalta on hyvä muistaa, että kielen muutoksella voidaan saada aikaan toimintojen muutos.



## 5.2 Pehmeää laskua ja liukumaa – Alkuopetuksen erityiset tehtävät

Alkuopetukselle on muotoutunut oma erityinen luonteensa osana perusopetusta. Jos pienten lasten opettamisessa ja kasvattamisessa ei olisi erityisiä tavoitteita ja tehtäviä, ei sitä edes nähtäisi omana erityisenä koulupolun vaiheena. Koulupolku-ajatuksen taustalla on elinikäisen oppimisen periaate, johon suomalainen koulutusjärjestelmä nojaa. Koulutusjärjestelmää kuvataan ”ajallisesti hierarkkiseksi kokonaisuudeksi”, jonka eri osien väliset suhteet ja tehtävät on tärkeää hahmottaa (Brotherus ym. 2002, 33). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että järjestelmän eri osilla on valmistava tehtävä suhteessa seuraavaan. Voimassa olevassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) asia on alkuopetuksen osalta sanottu selkeästi: ”Alimpien vuosiluokkien opetuksen erityiseksi tehtäväksi on määritelty valmiuksien kehittäminen myöhempää työskentelyä ja oppimista varten.” Alkuopetuksella on siis valmistava tehtävä osana perusopetusta, siellä *annetaan se pohoja siihen koulu-uralle.*

*esiopetus, niin tota, ennen ku tullaan kouluun niin valmistaa siihen kouluun tulemiseen, sitte tota tavallaan niinku ekaluokalla ainakin niin se on vielä sitä koulunkäynnin opettelua*

*se on tavallaan vähä niinku semmonen semmonen liukuma, pehmeä lasku niinku siihen kunnon koulunkäyntiin.*

Yksi miesopiskelijosta kuvasi alkuopetusta *perustyökälujaksoksi: ykkös-kakkosella tavallaan ne perustyökälut, lukeminen, kirjottaminen, matemaatiikassa peruslaskut, laskeminen.* Myös opetushallituksen mukaan valmiuksilla tarkoitetaan luku- ja kirjoitustaitoa, matemaattisia valmiuksia sekä oppimis- ja työskentelytaitoja – niitä työvälineitä, joita oppilas myöhemmillä vuosiluokilla tarvitsee (Vuosisuokkien 1-2 opetuskokeilussa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet 2002). Työskentelytaitoihin kuuluu taito työskennellä myös toisten kanssa.

*Sitte tavallaan näitä sosiaalisia taitoja, kaikki ei välttämättä ole ollu tarhassa, eikä välttämättä ole ollu esiopetuksessa*

*luodaan niitä yhteisiä luokan sääntöjä, että ei vitosten kans tarvi enää mieltiä, että miten jonotetaan*

Lapsen kehitystä ja kasvua ei tule tarkastella vain matkana ”vajaatilasta” kohti ”kypsää” aikuisuutta (Kinos 2001, 30). Siksi on tärkeää muistaa, että vaikka koulutusjärjestelmän näkökulmasta alkuopetus valmistaakin myöhempään perusopetukseen, pieni koululainen elää elämäänsä tässä ja nyt. Lapsi ei näe elämässään vaihetta nimeltä alkuopetus, vaan hänelle jokainen päivä on uusi ja ihmeellinen. Yksittäisten elämänvaiheiden ainutlaatuisuutta ei saa unohtaa. Siksi alkuopetuksella on valmistavan tehtävän lisäksi itseisarvoinen tehtävä (Brotherus ym. 2002, 33-34, 165). Miesopiskelijoiden keskustelussa alkuopetuksen itseisarvoisuus lapsen näkökulmasta ei tullut esiin. Alkuopetuksen tarpeellisuutta osana koulutusjärjestelmää korostettiin kuitenkin voimakkaasti, nimenomaan sen valmistavan luonteen vuoksi.

*perustyökälyt - - joilla sitten tulevaisuudessa enemmän tätä tiedollista puolta sitte pystyy käsittelemään*

*kolmosluokalla se tiedollinen määrä lisääntyy, niin vaikeehan se on ruveta sitte sielä tavallaan totuttautuun siihen*

### **5.3 Kettuja, kaneja ja jotaki pöllöjä – Opetusta erilaisin työtavoin**

Alkuopettajan tulee opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan mieltiä, millainen 6–9-vuotias lapsi on oppilaana sekä mitä lapsi kyseisessä kehitysvaiheessa osaa ja on valmis omaksumaan – huomioon tulee ottaa lapsen tapa nähdä ja kokea maailma. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen piirissä lapsen näkökulma on vahvasti esillä, sillä toiminta rakentuu vahvasti lapsilähtöisen kasvatuksen teorialle. Peruskoulussa toimintaa ohjaa vahvemmin yhteiskunnan asettamat tavoitteet ja tehtävät, eli käytännössä

opetussuunnitelma, eikä opetusta siten ole mahdollista rakentaa puhtaasti lapsilähtöiselle kasvatuksen teorialle. Kuitenkin, koska lapsen koulupolusta pyritään rakentamaan yhtenäinen, jatketaan alkuopetuksessa esimerkiksi omatoimisuuden, elämyksellisyyden, toiminnallisuuden ja sosiaalisuuden korostamista. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33–34). On siis perusteltua sanoa, että alkuopettajan työ poikkeaa isompien koululaisten opettajan työstä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) opettajaa veloitetaan ottamaan lapsen ikä huomioon erityisesti työtapojen valinnassa. Työtapojen valinta vaikuttaa ratkaisevasti oppilaiden oppimiseen, mutta työtapojen tulee myös antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Opetuksessa ei koskaan ole tärkeää ainoastaan tiedollinen oppiminen vaan kokonaispersoonallisuuden kehittyminen.

Työtapojen valinnan tekee opettaja. Opetussuunnitelmassa on nimettyinä työtapojen valinnassa huomioitavia asioita, mutta siinä ei ole esimerkiksi eriteltä tai suositeltu eri ikäkausille erityisen hyvin soveltuvia työtapoja. Alkuopettajalla, kuten muillakin opettajilla, on siis toimintaa suunnitellessaan vapautta toimia parhaaksi näkemällään, lapsen oppimista ja kasvua parhaiten tukevalla tavalla. Miesopiskelijoiden keskustelussa tuli esiin hyvin selkeästi alkuopetuksen keskeisimmiksi nähdyt työtavat: toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki.

*painottuu että se on paljon toiminnallisempaa semmosta niinku - - hirveesti tehdään kaikkea niinku havainnoidaan ja tehdään kaikkea niinku käsillä*

Toiminnallisuudella tarkoitetaan yleensä juuri sitä, että suullisen, opettaja-johtoisen opettamisen ja oppimisen sijaan kognitiiviset prosessit integroidaan kokemukselliseen ja osallistuvaan työskentelyyn (Sura 1999, 227). Toiminnan tulisi siis olla tutkivaa ja kokeilevaa, sillä käsiteltävä tieto tulee

lapselle todellisemmaksi toiminnan ja erityisesti oman kokemuksen kautta. Näin konkretian kautta siirrytään abstraktiin ajatteluun.

Keskustelussa luovuus – esimerkiksi opetus musiikin keinoin – oli ensimmäinen ja myös vahvin asia, jonka kautta alkuopetusympäristöä kuvailtiin. Kun keskustelussa käsiteltiin alkuopetukselle tyypillisiä toimintatapoja, tuli esiin myös askartelu: *askartelua paskartelua paljon*. Vaikka kommentissa esiintyvä käsitepari on varsin vakiintunut osa opiskelijaslangia, ei sitä tule tulkita vahvaksi kannanotoksi, vaan paremminkin opiskelijakieleen kuuluvaksi ja opiskeluympäristössämme varsin tutuksi sanaleikiksi. Tämän siinänsä vakiintuneen sanaparin käyttö ei silti ole merkityksetöntä puhuttaessa askartelusta ja alkuopetuksen työtavoista. Kuvailuista voi tulkita sen, että askartelu nähtiin pienenä näpertelynä, eikä sinällään niin kovin merkityksellisenä toimintana.

*alaluokan seinällä on niitä kettuja ja kaneja ja jotaki pöllöjä. Hirvee määrä käsinukkeja ja sitte on kaikki kirjaimet ja numerot seinällä. Ja värikkäitä piirustuksia ja askarteluja. Yläluokilla on yks sohva ja seinillä ei mitään. Rummut ja basso. Niin tuota onhan se vähän niinku pojat sano vielä semmonen. Leikinomainen.*

Leikkiä alkuopetuksen kontekstissa on viime vuosina tutkittu melko runsaasti. Tutkimusten mukaan leikkiä voidaan hyödyntää oppimisessa monin tavoin. Sura (1999, 229) on jopa todennut, että leikki on alkuopetukselle ominaisin opetusmenetelmä: se kun on lapselle luonnollinen tapa oppia. Miesopiskelijat eivät tosin tuoneet millään tavoin esiin leikkiä oppimisen näkökulmasta. Leikki nähtiin vain leikkinä ja alkuopetus leikinomaisena paikkana ilmeisesti vain siksi, että lapsi siinä iässä muutenkin leikkii. Toiminnalla ei nähty yhteyttä esimerkiksi oppimiseen tai muiden asioiden, esimerkiksi yhteistoiminnan opetteluun. Miesopiskelijat näkivät alkuopetukselle ominaisten työtapojen, kuten leikinomaisuuden nousevan nimenomaan lapsen ikäkaudesta. Alkuopetusikäisten ajateltiin tarvitsevan leikkivän enemmän, koska miesten mukaan *ne on kumminki enemmän lapsia sitte kun jotku kymmenenvuotiaat*.

Alkuopetusympäristöä kuvailtiin keskustelussa varsin neutraalisti. Kuitenkin kun puhe siirtyi alkuopettajaan, nousivat alkuopetukselle tyypilliset työtavat uudelleen esiin. Keskustelijat puhuivat hyvin monenlaisista ominaisuuksista tai piirteistä, joita alkuopettajana toimiminen vaatii tai edellyttää.

*yks hyvä ominaisuus varmaan on olla sellanen tietyllä tavalla taiteellinen. Että löytyy sellasta taiteellista ominaisuutta. Jaksaa tehdä niinku ja osaa soittaa ja olla sellanen luova, luova siellä alkuopetuksessa*

Miesopiskelijat siis näkevät, että koska alkuopetuksessa tulee olla luovaa toimintaa, tulee myös opettajan olla luova ja taiteellinen. Merkittäväksi näkemys nousee siksi, että edellyttämällä opettajalta työtapojen kaltaisia ominaisuuksia, rajaavat he alkuopetukseen kykenemättömiksi opettajat, jotka eivät ole musikaalisia tai taiteellisia. Työtapojen nähtiin siis tietyllä tapaa leimaavan opettajaa. Tämän eräs miesopiskelija tuo esiin pohtieksaan, miksi itse ei halua alkuopettajaksi:

*kun ei oo yhtään askarteluihminen eikä musiikki, ei osaa soittaa mitään soitinta niin. Tavallaan niillä pystys sitten - - jotakin leikittämään tai alkaa tekemään. Itellä ei vaan riitä työkalut siihen.*

Alkuopettajalta miesopiskelijat edellyttävät sitä, että opettajan ikään kuin luonnostaan tulisi olla askartelu-, musiikki- ja leikki-ihminen ja vain sitä kautta hän kykenee kaikenlaiseen toimintaan. Kuitenkin myöhemmilläkin luokilla askarrellaan, musisoidaan ja voidaan toki leikkiäkin. Opettaja, joka ei osaa soittaa, ei yleensä itse opeta luokalleen musiikkia ja sama käytäntö voi koskea alkuopetustakin. Miksi sitten juuri alkuopetuksen opettajan tulisi hallita kaikkea, kun myöhemmilläkin luokilla kunkin opettajan vahvat puolet otetaan huomioon tunteja jakamalla?

Ainejakoisuus on koulussa yleisin toimintatapa ja jäsentää myös opetussuunnitelmaa, mutta pienen lapsen oppimisen ajatellaan olevan tehokkain-

ta silloin, kun opetus järjestetään eheytyvinä kokonaisuuksina<sup>10</sup> (Brotherus ym. 2002, 144). Opetuksen eheyttäminen ei kuitenkaan noussut keskustelussa lainkaan esiin. Kuitenkin monesti erityisesti alkuopetuksessa eheytetään ainejakoista opetussuunnitelmaa ja tämä lienee tuttua myös miesopiskelijoille, koska heidän vahvan näkemyksensä mukaan alkuopettajan tulee olla monipuolinen; toisin sanoen *osata vähän joka alalla jotakin*.

Vaikka monessa yhteydessä alkuopettajaa kehoitetaan eheyttämään opetusta, ei opetussuunnitelma tätä edellytä. Sen mukaan alkuopetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Opettaja voi siis myös alkuopetuksessa pitää erikseen musiikin ja matematiikan tunnin eikä opettajan näin ollen ole mikään pakko hallita esimerkiksi keskustelussa esiin tullutta soittamista.

Kaiken kaikkiaan alkuopetuksen työtapojen kuvailussa tuli esiin se, toiminnallisuus ja runsas käsillä tekeminen nähtiin työläinä ja myös hallitsemattomina toimintoina. Miesopiskelijat toivat esiin epävarmuutensa, sillä he kokivat, etteivät omaa tarpeeksi sellaisia ominaisuuksia, joita he näkivät opetuksen toteuttamisen vaativan. Miesopiskelijoilla ei ole halua toimia sellaisessa ympäristössä, jota eivät koe hallitsevansa.

#### **5.4 Eri tavalla vaivaa - Alkuopetuksen työläys...**

Alkuopettajana toimimista kuvailtiin miesopiskelijoiden keskustelussa hyvin vaativaksi ja työlääksi muuhun perusopetukseen verrattuna.

*paljon joutu tekeen semmosta semmosta hommaa siellä mitä ei sitten niinku vitoskutosella vaikka tehdä*

Vaativuuden lisäksi alkuopetus koettiin systemaattisena, jolla miesopiskelijat viittasivat usein yhteisten pelisääntöjen ja koulun tapojen opetteluun,

<sup>10</sup> Eheyttäminen merkitsee käytännössä oppituntijaon ylittävää työskentelyä, kuten projekteja ja teemaviikkoja sekä ainejakaisuuden häivyttämistä. Oppisisällöistä luodaan kokonaisuuksia sellaisten teemojen ympärille, joilla on kosketuspintaa lapsen elämänpiiriin. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 35; Brotherus ym. 2002, 213.)

joiden nähtiin vaativan jatkuvaa johdonmukaisuutta. Myös perustaitojen opetteluun miesopiskelijat liittivät systemaattisuuden, sillä heidän mukaansa esimerkiksi lukemaan opettelu on järjestelmällistä, saman kaavan mukaan etenevää.

*johdonmukaisuus ja järjestelmällisyys, että tietyt asiat tehdään tietysti paikassa. Että sitten se menee ihan showksi sielä jos vahingossa menee sekasin jossaki hommassa.*

*alkuopetuksessa tosiaan oot kiinni niissä, no vois tietysti vähä eri tavalla opettaa lukeen tai kirjotaan, mut siis sä oot siinä perusjutussa niinku puhuttiin aikasemmin, sä oot siinä kiinni, et se rajaa sun toimintaa tosi paljon. Et sä voi niinku lähtee yhtäkkiä lukeen kirjaa, mitä et oo vielä ees opetellu ees lukemaan. Et, se on niin, siinä pitää mennä vaan järjetyksessä. Henkilökohtasesti en ainakaan sillä tavalla sitte motivoitu semmosesta jatkuvasta samanlaisuudesta, että sä voit käsitellä esimerkiksi jonkun Kreikan historian aika monella eri tavalla monena eri vuonna, mut sitte sä et tavallaan voi sitä järjestelmällisyyttä siinä esi- ja alkuopetuksessa kovin muuttaa*

Perustaitojen eli lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan opetteluun miesopiskelijat kokivat rajoittavan toimintaa. Ihan kuin ilman perustaitoja mitään muuta ei voisi tehdä. Kirjoittamaan opettamisen miesopiskelijat näkivät myös opettajan kannalta työläänä. Huomio on kiinnitettävä muun muassa siihen *pidetäänkö kynästä oikein kiinni*. Käsitys alkuopetuksen työläydestä tuli esiin, kun eräs keskustelijoista kertoi harjoittelustaan alkuopetusluokalla, jonka oli kokenut raskaampana kuin harjoittelut muilla luokka-asteilla.

*kyllä se pirun raskaalta tuntu, niinku, että siellä pitää joka asia huomioida, että onko se nyt näin, että se aa menee näin, kuinka se kirjoitetaan, miten mistä se lähtee se aa:n piste ku ei sitä tarvi mennä ku kolmoselle ja kirjottaa taululle se kirjain ja se oli siinä.*

*Semmosia yksinkertasia asioita, mut siis pitää tosi paljon kiinnittää huomiota*

*Hirveen selkeätä semmosta. Pitää olla vähä niinku palikka. Ihan yksinkertasta.*

Yksinkertaisina pidettyjen, erityistä huolellisuutta vaativien asioiden suorittaminen tuntui suorastaan ahdistavan miesopiskelijoita. Itsestä helpolta tuntuvien asioiden opettaminen selkeästi koettiin vaikeaksi ja työlääksi. Miesopiskelijat tiedostivat sen, että alkuopetuksen keskeinen tehtävä on opettaa lapsille juuri työskentelytaitoja ja koululaisena olemista. Sisältötiedon itseisarvo ei vielä ole kovin suuri. (Brotherus ym. 2002, 167.) Tämä ei miellyttänyt heitä.

*koulunkäynnin opettelua, että siinä niinku ainakin harjottelussa niin huomaa että joutuu aina keskeyttämään hommat ihan sen takia ku ei vielä tiedetty semmosia juttuja semmosia, ei ny komentoja, mutta tehtävänantoja*

Miesopiskelijat ovat havainneet, että alkuopetuksessa suuri osa tunnista menee tehtävien selvittämiseen ja alkuvalmisteluihin. Kommentti kertoo hyvin selkeästi siitä, että miten ne koetaan hankaliksi, viivästystä aiheuttaviksi asioiksi. Tunnilla alkuopettaja ei voi hengähtää miesopiskelijoiden mukaan edes silloin, kun oppilaat ovat päässeet työn touhuun, sillä tunnilla vaaditaan opettajan jatkuvaa todellista läsnäoloa. Yläluokilla oppilaat voi laittaa itsenäiseen työhön, mikä taas nähdään opettajan kannalta helppuutena, kun taas alkuopettajan työ on *kokonaisvaltaisempaa*.

*alkuopetuksen opettajat on koko ajan kiinni ja se ei lähe mihinkään. Sen takiahan varmaan niinku pienten kyläkoulujen johtavat opettajat on aina vitoskutosten opettajia. Sieltä voi lähteä vastaan puhelimeen tai tekemään jotain*



*Siitä ei niinku tuu mitään, jos ei siinä (alkuopetuksessa) oo niinku täysillä mukana. Että yläluokilla se ei ehkä oo niin, siinä voi vähä asuntovelkahuolia ajatella siinä opetuksen lomassa.*

Tutkimukset todistavat, että lapset ovat nykyään yhä vähemmän vanhempiensa kanssa – opettaja on se aikuinen, jonka kanssa lapset viettävät suurimman osan päivästänsä. Myös erityistä huolenpitoa ja tukea tarvitsevien lasten osuus on lisääntynyt. Osalle lapsista koulu on ainoa paikka, jossa edes joku välittää heistä (Viskari 2003, 170). Onkin pelottavaa, jos opettajat ajattelevat, että voivat hoitaa työnsä ajattelemalla samalla asuntovelkahuolia, samalla kun luokassa voi olla usea lapsi tai nuori, joka todella tarvitsisi aikuisen todellista läsnäoloa ja huomiota.

On myös ikävää huomata, että ylempien luokkien oppilaiden ongelmat ikään kuin jätetään opettajan vastuun ja velvollisuuden ulkopuolelle. Usein juuri vanhempien lasten ongelmat ovat vaikeimmin tunnistettavissa tai tunnustettavissa, ja juuri siksi läheisen aikuisen tuki ja kasvattajan ammattitaito nousee ylempillä luokilla arvoonsa. Keskustelijoiden pelko oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisesta on ymmärrettävää, mutta käsittämätöntä on se tapa, jolla he kohdistavat vaikeudet vain alkuopetusikäisiin oppilaisiin. Myös yläluokkalaisen oppilaan päässä myllertää. Oppimisvaikeuksien lisäksi ongelmia voi olla kotona tai ystävyys-suhteissa, suhteessa ruokaan tai suhteessa lapsen lähipiiriin. Lasten ja nuorten hyväksikäytöt, päihteiden käyttö yhä nuorempana sekä yksinäisyys ja irrallisuus kertovat karua todellisuutta tämän päivän Suomesta. Tähän peilaten tuntuu ikävältä, jos oppilas jää vielä koulussakin vaille aikuisen todellista läsnäoloa ja tilannetarkkuutta - läpi peruskoulun oppilaan täytyy pystyä luottamaan siihen, että lähellä on aikuinen, joka on lähellä. Ylempillä luokilla jo pelkästään järjestyksen ylläpito ja opetuksen eriyttäminen vaativat opettajalta jatkuvaa tarkkaavaisuutta, herkkyyttä ja läsnäoloa.

Keskustellessaan opetuksen vaativuudesta pienempien lasten opetuksessa miesopiskelijat näkivät alkuopetustunnin huolellisuutta, tarkkuutta, systemaattisuutta, järjestelmällisyyttä ja kokonaisvaltaista läsnäoloa vaativak-

si. Myös tuntien valmistelu alempia luokkia varten nähtiin työläänä. Keskustelijat ovat havainneet harjoittelussa senkin, että alkuopettajana välitunneillakaan ei ole varaa levähtää.

*alkuopettaja tekee enemmän töitä. Niin se varmaan pitää paikkansa. Kentässä oli justiin näin, että ykköskakkosen opettajat, se tuli opettajanhuoneeseen välitunnille ja alko heti tekemään jotakin seuraavaa tuntia varten. Ja sitte yläluokan, kolmosnelosen opettaja, se marssi suoraan tietokoneelle ja oli netissä välitunnin ajan ja sitte taas. Ei tehny niinku mitään*

Keskustelussa huomasimme, että suurin ero ylempien luokkien opettajana toimimiseen on miesten mielestä juuri siinä, että alkuopettajalla on enemmän velvollisuuksia sekä itse tunnilla että sen lisäksi myös tuntien ulkopuolella.

*semmonen valvova silmä koko ajan. Että niin pitkään kun ne on niinku ulko-ovelta ulkona, että välituntivalvoja kattoo niitten perään, niin pitkään niitä pitää seurata, että ne kengät menee jalkaan ja siinä käytävällä ei riidellä. Pitää seurata se takasin sisälle tulo. Ja ruokailussa ei kerkee ite syömään kun pitää kattoo, että kaikki varmasti saa syötyä. On yleensäkin paikalla. Pääluku koko ajan mielessä. Semmonen niinku et, tuntuu että esi- ja alkuopettajat, ei niitä paljo ehkä saata tuola opettajanhuoneessa näkyä. Tai jos näkyy niin yleensä niillä joku kortti- tai askartelumalli siellä menossa.*

Keskustelijat näyttävät lisäksi tekevän selvän eron luokan sisällä tapahtuvan opetuksen, ”tiedon jakamisen”, ja seinien ulkopuolisten tapahtumien välillä. Keskustelijoiden puheessa toistuu usein maininta luokahuoneen ulkopuolisista tapahtumista ja toiminnoista. Heille alkuopettajuus näyttäytyy nimenomaan vastuuna niin luokahuoneen tapahtumista, kuin myös ulkopuolisista toiminnoista: välituntiaktiviteeteistä, ruokailusta ja leikeistä. Tästä kahtiajaosta on kirjallisuudessa puhuttu myös käsitteillä school work ja school play, joista edellä mainittu edustaa oppitunnin aikana tapahtuvaa

työtä ja jälkimmäinen sen ulkopuolisia toimintoja. Coffeyn (2000) mukaan opettajan työ on ymmärrettävä luokkahuoneen fyysisiä rajoja tai oppituntia laajemmassa kontekstissa, jotta opettajan työtä ja koulun jokapäiväistä elämää pystytään arvioimaan ja tarkastelemaan. Ero näkyy muun muassa siinä, että keskustelijat kokevat välitunnin selvästi tauoksi opettajan ja kasvattajan työstä, ja pitävät näin ollen raskaana sitä, että alkuopettajat ovat kiinni työssään myös silloin kun olisi sallittua hengähtää.

*Kuka vilkuilee opettajanhuoneessa eniten kelloa: alkuopettajat. Ku se elää koko ajan sitä mitä luokassa, menee luokkaan mukaan, että missä ne on nyt, no niin nyt ne tulee ovesta sisälle, elikkä mun pitää liikkua nyt. Kun taas sitte yläluokan opettaja, niin se ei kato kelloa vaan aha, muut lähtee. Siis että kun ei oo semmosta huolta*

Miesopiskelijoille opettajana toimiminen näyttää siis olevan lähinnä työskentelyä oppitunnin aikana ja he kokevat, että alkuopettajana oleminen on raskasta nimenomaan siksi, että koko työpäivän ajan opettaja on niin kiinni oppilaissa. Keskustelijat pitävät välituntia ikään kuin lakisääteisenä taukona ja pitävät alkuopettajaa jokseenkin erikoisena kelloon tuijottavana vauhkona. Opettajana toimiminen on miesopiskelijoiden mielestä selvästi työtä, josta halutaan vapaata välitunnin ajaksi. Alkuopettajuus esiintyy keskusteluissa huomattavan raskaana roolina pitää yllä kokonaisen koulupäivän ajan.

### **5.5 ...mutta ”oikean” opetuksen ensisijaisuus**

Miesopiskelijat korostivat pitkin keskustelua voimakkaasti sitä, kuinka työlästä ja vaativaa alkuopettajan työ on. He puhuivat arvostavansa alkuopettajia ja heidän tekemäänsä vaativaa työtä jopa siinä määrin, että antavat mielellään alkuopettajilla lisää palkkaa.

*mä oon sitä mieltä, että se on vaativaa olla alaluokalla - - voisin euron antaa tunnissa kyllä hyvin niinku alkuopettajille*

Kuitenkin puheessa tuli monin eri tavoin esiin se, että ylempien luokkien opettaminen nähtiin arvokkaampana, ensisijaisena. Tätä perusteltiin etenkin sillä, että mitä vanhempia oppilaita opetetaan, sitä laajempi on tiedollisten asioiden määrä. Opettamisen hyödyllisyys ja tehokkuus liitettiin siihen, miten paljon tietoa on käyty läpi.

*Kakkosvuonna pystyy niinku opettamaan enemmän, että ykkösvuosi menee niinku kirjottamaan opettelussa, opettelussa ja miten koulussa ollaan*

Ensimmäinen luokka koetaan ilmeisesti jonkinlaiseksi ongelmaksi, sillä alkuopettaja ei pääse todellisesti opettamaan, vaan harjoituttaa koulunkäyntiä. Koulunkäynnin opetteluun ”menee aikaa”, ihan kuin se menisi hukkaan.

*aivan niinku pienistä asioista lähtee, vihkoon pitää laittaa marginaalit sinne reunaan, ei ne ei ne kakkosetkaan vielä tiedä, että aivan aivan näistä perusjutuista, se hyvin pitkälle tunti koostuu niistä. No onhan siellä sitä opetustakin*

Tämä miesopiskelijan loppuhuomautus tuo selvästi esiin sen, että perustaitojen ja valmiuksien opettamista miesopiskelijat eivät edes miellä ”oikeaksi” opetuksiksi. Tiedollisten asioiden ensisijaisuudesta kertoo myös seuraava kommentti.

*joutuu aina keskeyttämään hommat ihan sen takia ku ei vielä tiedetty semmosia juttuja semmosia, ei ny komentoja, mutta tehtävänantoja ja semmosia mitä ne ei vielä tajunnu, mitä oli käyttäny aikasemmin isommilla oppilailla.*

Tehtävänantojen ja ohjeiden täsmennys ja tarkennus nähtiin ongelmallisena, koska ne keskeyttävät todellisen työskentelyn. Etenemisen tärkeys korostui myös muissa kommentteissa. Se, että tunnissa ei ehdi tehdä paljon

tehtäviä tai käsitellä isoja asiakokonaisuuksia tuntui suorastaan turhauttavan miesopiskelijoita.

*ekaluokan kanssa (harjoittelussa) teki hirveen tarkkoja tuntuksareita ja mieluummin pisti liikaa sitä tiedollista puolta kun liian vähän ja sitten lopputulos oli se, että ihan murto-osan siitä tiedollisesta määrästä mitä oli varannut kaikkia tehtäviä, ei todellakaan nii ei päässy hommasa eteenpäin. Aluks tuntu siltä, että onko se mussa se vika, mutta se opettaja sano, että tää on se rytmi, tän verran, niinku enempiä tunnissa ei ehdi. Ei olla tän kehittyneempiä.*

Oppilaiden ”kehittymättömyydestä” puhuminen todistaa osaltaan miesten halukkuutta saada työssään älyllisiä haasteita. Tällä samalla seikalla myös Karin ym. (1997, 71–72) tutkimuksessa perusteltiin miesten hakeutumista ja pitäytymistä ylemmille luokille. Samassa yhteydessä mainittiin alkuopetusluokassa olevan enemmän kasvatus- kuin opetushaasteita.

## **5.6 Vaikeus kasvattaa, vaikeus opettaa**

Perusopetuksella, ja siten opettajalla perusopetuksen toteuttajana, on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Keskustelua koulun tehtävistä käydään julkisuudessa vähän väliä ja usein keskusteluissa päädytään jonkinlaiseen rajanvetoon kasvatuksen ja opetuksen välillä. Tämä on siinä mielessä turhaa, että kouluopetusta ja -kasvatusta ei voi erottaa toisistaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Uusikylä 2006, 93–94.) Asia tuntuu unohtuvan usein myös luokanopettajaopiskelijoilta. Kahvipöytäkeskusteluissa meitä on hämmästyttänyt kovasti se, että opiskelijat puhuvat usein opetuksesta ja kasvatuksesta erillisinä asioina. Kuitenkin opetuksen sisällä tapahtuu aina kasvatusta: ihan kuin tätä ei meidän, tulevien alan ammattilaisten keskuudessa ymmärrettäisi. Opettaja aina sekä opettaa että kasvattaa.

Kirjallisuudessa tulee esiin kuitenkin se, että eri-ikäisten lasten kohdalla nähdään kasvatuksen ja opetuksen painottuvan eri tavalla. Erityisesti al-

kuopetuksessa opettajan merkitys kasvattajana on suuri. (Numminen 1995, 29; Uusikylä 2006, 93-94.) Miesopiskelijat ovat samaa mieltä.

*siellä korostuu niinku opetuksen lisäksi aika paljon niinku kasvatuk-  
sen rooli, kaikenlainen kasvatus*

*kutosia pystyy käsittelemään paljon niinku kypsemmin tai se on se on  
sillä tavalla jotenki se kasvatuspuoli, joka siinä (alkuopetuksessa) pe-  
lottaa*

Miesopiskelijat puhuvat ”kasvatuspuolesta”, joka alkuopetuksessa koros-  
tuu. Merkittävää jälkimmäisessä kommentissa on se, että nimenomaan  
kasvatus on se, joka miesopiskelijaa pelottaa. Tietojen opettaminen on  
toki siinä suhteessa helpompaa, että tiedot voi aina tarkistaa, mutta kas-  
vattamiseen ei oikeita sääntöjä ja ohjeita ole. Keskustelussa tuli useaan  
otteeseen esiin epävarmuus, jota miehet kokevat pienten lasten kanssa  
toimiessaan. Tämä koskee myös pienten lasten kasvattamista, jonka näh-  
dään olevan erilaista, sillä isompiin oppilaisiin voi suhtautua jollain lailla  
”kypsemmin”.

Kasvatuksesta ja opetuksesta on hankalaa puhua erillisinä asioina. Termi-  
en erillinen käyttö tuo kuitenkin esiin sen, kumpaa pidetään arvokkaana ja  
ensisijaisena. Liian usein esiin tulee ajatuksia, joiden mukaan opetus –  
joka siis nähdään suppeasti vain tiedon välittämisenä oppilaille – on opet-  
tajan varsinainen tehtävä ja kaikki muu on ylimääräistä. Tähän ajatukseen  
tarttui yksi miesopiskelijajoista keskustelussa tuomalla esiin todellisen kuvan  
opettajan työstä.

*koululuokkaopetukseen siihen kuuluu se on opettamista ehkä oon  
kuullu yhen rehtorin sanovan näin, opettajan työ on nelkytä prosenttia  
jos ei vähemmän ja se loppuosa on sitä kaikkea muuta, oppilashuol-  
toa, kasvattamista*

Tässäkin kommentissa kuitenkin toistuu ajatus siitä, miten esimerkiksi kasvattaminen ja oppilashuolto ovat ”kaikkea muuta”, ihan kuin irrallista ja ylimääräistä opettajan työssä. Tämänkaltaiset kommentit ovat jokseenkin pysäyttäviä.

Kasvattajana toimimisen korostuminen alkuopettajuudessa siis pelottaa keskusteluryhmän miehiä, mutta keskustelussa tuli esiin myös muita seikkoja, jotka miehet kokivat alkuopetuksessa erityisen vaikeaksi. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseen keskustelijat eivät kokeneet omaavansa tarpeeksi valmiuksia.

*vaikee niinku yhtäkkiä vaan tunnistaa et ahaa tällä on nyt tämmönen et pitää niinku pohtia et onks tällä nyt joku niinku lukihäiriö valmiiks et se ei opi lukeen et jos sä et oo käyny mitään nii et sä välttämättä osaa yhtään et se on vaan hitaammin oppii lukeen ja sit se pännää sitä ja et se kertautuu ja sit pahimmassa tapauksessa ku se pääsee kakkoselle ja se on aivan sekasin ettei niinku pysy missään enää karryillä*

Miesopiskelijan esiintuoma pelko oppimisvaikeuksia kohtaan on hämmentävää. Oppimisvaikeuksiaahan on ja ilmenee jokaisella vuosiluokalla, ei ainoastaan alkuopetuksessa. Olettavatko miesopiskelijat, että alkuopetus toimii jonkinlaisena seulana, oppimisvaikeuksien tunnistamisen paikkana? Tämä merkitsisi sitä, että oppimisvaikeuksien tunnistamisen nähdään olevan alkuopettajien vastuulla. Kuitenkin jokaisella opettajalla tulee olla valmiuksia tunnistaa oppimisvaikeuksia ja valmiuksia ottaa ne huomioon opetuksessa.

Alkuopetuksessa opetettavat asiat ovat helpompia, kuin myöhemmillä vuosiluokilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että asiat olisivat helpompia opettaa, miesten mukaan päinvastoin.

*tietopuoli mitä siellä nyt käydään läpi alkuopetuksessa se on meille opettajille se on äärettömän helppoa. Mutta taas sitte pitäis osata niit-*

*ten lasten asemaan mennä. Ja se on mun mielestä se niinku vaikein asia. Kun itelle tuntuu 2+4 aika helpolta, mutta se voi jollekki Matille olla niin ei kerta kaikkiaan se ei vaan mee.*

Itsestä helpolta tuntuvien asioiden opettamisen miesopiskelija kokee erityiseksi haasteeksi. Huomattavaa kommentissa on myös miesopiskelijan mainitsema lapsen asemaan ”menemisen” vaikeus.



## 6 OPETTAJUUTTA RAKENTAMASSA

### 6.1 Näennäinen neutraalius

Luokanopettajia, sekä miehiä että naisia samanaikaisesti, alettiin kouluttaa Suomessa reilut 130 vuotta sitten. Samanlaista koulutus ei kuitenkaan ollut, sillä aina 1950-luvulle asti opettajankoulutus tapahtui pääasiassa erilliseminaareissa ja myös opetussuunnitelmassa sukupuolistuneisuus tuli selvästi esille. Selvimmät erot oppiaineiden osalta olivat liikunnan ja käsitöiden opinnoissa. Esimerkiksi miesten liikunnan opinnoissa korostuivat voima ja kilpailuhenki, kun taas naisille painotettiin joustavuutta, sulaavuutta ja notkeutta. Kansanopettajina miesten tuli kasvattaa pojista kunnianhimoisia ja urhoollisia miehiä, kun taas naisten tehtävänä oli kasvattaa tytöt äitiyteen. Pienten lasten kanssa työskentely ja heistä huolehtiminen kuuluivat naisten pedagogisiin opintoihin, sillä naisten ajateltiin olevan taitavampia kasvattajia. Ajateltiin, että pieniä lapsia tulee kasvattaa, isoja opettaa. Tämän kasvatus – opetus – jaon mukaisesti naisten tuli työskennellä pienten lasten kanssa. (Sunnari 1999, 111–112; Haataja 1990, 152.)

Nykyinen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma on muodollisesti sukupuolineutraali. Esimerkiksi aiemmin eroja tuottaneet liikunnan opinnot ovat nykyään naisille ja miehille yhteiset ja vaikka käsityö jaetaan edelleen tekstiilityöhön ja tekniseen työhön, on kaikilla oikeus valita niistä toinen tai suorittaa jopa molemmat (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2006–2008). Tällainen näennäinen sukupuolineutraalius on kuitenkin harhaa. Toteutuneen opetussuunnitelman sukupuolistuneisuus näkyy selvästi esimerkiksi sivuainevalinnoissa.

Mahdollisuuteen ottaa esi- ja alkuopetus sivuaineeksi tarttuu selkeästi useimmin naispuolinen opiskelija. Varmasti tästäkin syystä johtuen miesalkuopettaja on työelämässä harvinaisuus. Perinteisesti miehet ottavat ylempiä luokkia opetettavakseen ja naisille jäävät koulutaipaleen ensimmäiset luokat (Kari 1997, 43). Lapin yliopistossa esi- ja alkuopetuksen sivuainekokonaisuuden on vuosina 1996–2006 kokonaisuudessaan suorit-

tanut ainoastaan 12 miestä, kun sivuaineen suorittaneita naisia on lähes 300 (Yliopiston tietovarasto 2006). Ilmiö on tuttu muissakin opettajankoulutuslaitoksissa: esimerkiksi Oulussa naisopiskelijoiden suosituin erikoistumisaine on ollut alkukasvatus. Miesopiskelijoiden suosituimman erikoistumisaineet ovat tekninen työ ja liikunta (Sunnari 1999, 113). Toisin sanoen, se mikä ennen oli kirjattuna opetussuunnitelmaan, toteutuu nykyään ikään kuin opiskelijoiden omasta tahdosta.

Lapin yliopistossa luokanopettajakoulutuksen sivuaineopinnot on suunniteltu suoritettavaksi kolmantena opiskeluvuotena. Yleensä opiskelijat valitsevat kaksi suppeaa sivuainetta. Ilmoittautumisten pohjalta laaditaan lukukauden aikataulut ja pyritään takaamaan kahden sivuaineen opiskelu ilman päällekkäisyyksiä. Yksi miesopiskelijoista kertoi, että oli valinnut toiseksi sivuaineekseen esi- ja alkuopetuksen, mutta sen suorittaminen osoittautui mahdottomaksi.

*se oli täysin mahdotonta, koska tekninen ja esi- ja alkuopetus meni päällekkäin, koko ajan - - olisin mä voinu tehdä teknisen eka ja sitte tänä vuonna alottaa esi- ja alkuopetuksen*

Tekninen työ on Lapin yliopistossa miesopiskelijoiden keskuudessa suosittu erikoistumisaine, esi- ja alkuopetus taas naisopiskelijoiden keskuudessa yksi suosituimmista. Niiden suorittaminen samana vuonna on osoittautunut mahdottomaksi päällekkäisyyksien vuoksi, joka on erinomainen esimerkki sukupuolisen jaon rakenteellisesta tuottamisesta yhteiskunnassamme. Sivuaineopintojen aikataulut tehdään valintojen mukaan siten, että suosituimpien sivuaineyhdistelmien suorittaminen ilman päällekkäisyyksiä pyritään takaamaan. Aikataulut laaditaan siis valtaviiran mukaan.

*käytännöstähän se tulee. Niitä (teknistä työtä ja alkuopetusta samanaikaisesti) ei vaan oteta. Että sillähän on semmonen tausta*

Totutusta poikkeavat sivuaine yhdistelmät osoittautuvat siis käytännön syistä mahdottomiksi. Miesopiskelijan kokemuksen mukaan pitää valita jompi kumpi.

*se on jotenki tähän laitokseenki rakennettu sisään se semmonen, että tavallaan niinku eri eri väylät*

Kokemus miesten ja naisten eri väylistä koulutuksessa on tullut esiin Lapin yliopistossa tehdyssä tasa-arvokyselyssä. Yksi kyselyyn vastanneista naisista on kertonut, että aiemmin luokanopettajakoulutuksen naisopiskelijat eivät saaneet automaattisesti tehdä teknisen työn opintoja, sillä paikkoja ryhmiin oli yhtä paljon kuin miehiä (Naskali 2004, 70). Opettajankoulutus on siis sukupuolittunutta – näkyy se sitten opetussuunnitelmassa tai ei.

## 6.2 Erikoistumisen välttämättömyys

Suomessa erillistä alkuopettajan tutkintoa ei ole, vaan alkuopettajina toimivat peruskoulun luokanopettajat. Luokanopettajakoulutukseen kuuluu Lapin yliopistossa opintojakso nimeltään varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen perusteet (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintopas 2006–2008), joka antaa valmiuksia ja välineitä pienten lasten kanssa toimimiseen ja samalla pätevyyden opettaa peruskoulun alkuopetuksessa. Näin ainakin virallisesti. Keskustelijat nimittäin kokevat, että peruskurssin pohjalta he eivät vielä haluaisi, tai ainakaan kykenisi, alkuopetuksessa työskentelemään.

*noitten perusopintojen perusteella niin niin tunnen, että aika huonosti olis valmiutta itellä. Että kyllä mä ainaki että jos.. Pakkohan se olis käydä se esi- ja alkuopetus, jos meinais sinne päästä.*

Esi- ja alkuopetukseen on koulutuksessa mahdollista erikoistua valitsemalla esi- ja alkuopetuksen 25 opintopisteen sivuaine, johon miesopiskelija kommentissaan viittaa. Alkuopettajana työskenteleminen ei kuitenkaan sivuaineopintoja edellytä, sillä suppeilla sivuaineopinnoilla ei luokanopetta-

jakoulutuksessa hankita kvalifikaatioita. Miesopiskelijat silti kokevat erikoistumisopinnot erittäin tarpeellisiksi.

*on hyvä että se on tuota opinnoissakin meillä erotettu, että ihan selvästi tarvitaan kyllä näitä erikoistuneet ihmiset. on kuitenkin kysymys niin erisorttisesta opettamisen rooleista*

Alkuopetuksen valitseminen sivuaineeksi nähtiin jopa välttämättömäksi alkuopettajaksi aikovalle - ilman erikoistumisopintoja alkuopettajana toimiminen koettiin suorastaan mahdottomaksi.

*aivan niinku muissaki, tekniseen työhön, kyllä siihen täytyy erikoistua, jos sinne sinne haluaa*

*eroa perusopetuksen oppilaissa on tosi paljon että pitää olla se tavallaan se syventyminen siihen, että miten sitä ohjataan siihen kouluelämään tavallaan just se syventyminen siihen niin tota toiminnallisuuteen ja tämmösiin keinoihin että mitä niinku voi käyttää.*

*Että tottakai ei se tarkoita.. Kyllähän se tietysti että varmaan saattasihan sitä ilman niinku syventävää koulutustakin sinne mennä, mutta sitten saattas mennä muutama vuosi ennen kun oppii kantapäähän kautta asioihin*

Miesopiskelija perustelee erikoistumisen välttämättömyyttä oppilaiden erilaisuudella: alkuopetusikäisten nähdään olevan niin erilaisia muihin perusopetuksen oppilaisiin verrattuna, että heidän opettamisensa erityispiirteisiin on syytä perehtyä. Lapsen ikäkauden erityisyys sivuaineopinnoissa todella tulee vahvasti esiin, sillä niissä syvennyttään ikäkausididaktisiin ja -pedagogisiin perusteisiin ja perehdyttään opetusmenetelmiin esi- ja alkuopetuksen näkökulmasta. Lisäksi sivuaineopinnoissa tarkastellaan kodin ja koulun sekä muiden yhteistyötahojen välistä yhteistyötä. (Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen portaalisivut 2005.) Yhteistyö miesopiskelijoiden keskustelussa ei tosin noussut lainkaan esiin – opintojen tärkeim-

pänä antina nähtiin nimenomaan lapsen kehitykseen ja kyseiseen ikäkautteen liittyvät asiat.

*sivuaineopintoja nii siellähän pitää sit kuitenkin varsin tärkeitä on just se koulukypsyys ja lapsen kehitykselliset asiat että jos sä et saa mitään koulutusta siihen nii sulla on vaikee niinku yhtäkkiä vaan tunnistaa et ahaa tällä on nyt tämmönen et pitää niinku pohtia et onks tällä nyt joku niinku lukihäiriö valmiiks et se ei opi lukeen et jos sä et oo käyny mittään nii et sä välttämättä osaa yhtään et se on vaan hitaammin oppii lukeen ja sit se pänntää sitä ja et se kertautuu ja sit pahimmassa tapauksessa ku se pääsee kakkoselle ja se on aivan sekasin ettei niinku pysy missään enää kärryillä*

Miesopiskelija maalaa kommentissaan suoranaisen kauhukuvan siitä, miten opettaja ilman erikoistumisopintoja on niin hukassa, ettei tunnista lainkaan oppimishäiriöitä. Kommentissa toistuu aiemmin tutkielmassa esiin tuotu miesopiskelijoiden pelko oppimisvaikeuksien tunnistamista kohtaan. Opettajalla on toki suuri vastuu lapsen oppimisen ja kehityksen seuraamisessa. Opetusalan Ammattijärjestön mukaan opettajan vastuu oppijasta on vieläpä sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee (OAJ). Opettajan ei silti koskaan tarvitse pohtia asioita yksin. Yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa saa ja tuleekin tehdä – opettajan työ ei ole yksityisyrittämistä. Opettajien välinen yhteistyö tuli esiin oikeastaan vain negatiivisessa mielessä.

*ihan varmasti kyllä kuka tahansa opettaja myöskin vaikkei erikoistunut niin pystyttäs vetämään vuosi ykköstä tai kakkosta tai parikin vuotta. Mutta tuota sitä nyt tarkotin äsken että on hyvä että siihen erikoistutaan että on niitä myöskin niitä sen alan asiantuntijoita tai ammattilaisia. Ihan varmasti pystyttäs opettaa lukemaan, mutta kohdattais niitä ongelmia varmasti, mitä ei tulis mieleen, kun taas jos olis erikoistunut*

*Ja sitte kuitenkin joudut kysymään siltä, jos opettajanhuoneessa olis joku joka on erikoistunut esi- ja alkuopetukseen, nii sitte tulis vaan mieleen et miks et sä oot sit täällä kun mä kysyn sulta kokoajan.*

Yhteistyötä opettajien kesken kommenttien mukaan tehdään siis neuvoja ja vinkkejä kysymällä, mutta edellisen keskustelussa se koettiin osittain epämiellyttäväksi. Oma mahdollinen työ alkuopettajana nähtiin osittain turhauttavana, sillä aina löytyy joku, joka on asiaan erikoistumalla saavuttanut suuremman tietotaidon alkuopetuksen työtavoista.

Kaiken kaikkiaan erikoistumisen koetaan ennaltaehkäisevän tulevia tilanteita.

*Toki ne voi oppia työssäkin, mut sitte siinä neljä viis vuotta ekaa työvuotta, niin ne menee siihen opetteluun ja lapset ei opi mitään*

Merkittävää miesopiskelijan puheessa on ensinnäkin se, että ensimmäiset työvuodet, joiden aikana työtä tulee vielä opetella, nähdään ikävinä. Aivan kuin opettajan tulisi valmistuttuaan olla jollain lailla valmis kohtaamaan kaikenlaiset tilanteet. Tässä kohtaa tekee mieli nostaa esiin sanonta, työ tekijäänsä opettaa. Eihän kukaan koskaan tule ”valmiiksi” opettajaksi. Toinen merkittävä asia miesopiskelijan kommentissa on lopun maininta ”lapset ei opi mitään”. Uskoaksemme kaikilla luokanopettajaksi valmistuvilla on sen verran valmiuksia, että lapset jotain oppivat – opettajasta huolimatta.

## **6.3 Valinnat suurennuslasin alla**

### **6.3.1 Työelämän odotukset**

Vaikka suosituimman sivuaineen suorittaminen yhdessä esi- ja alkuopetuksen sivuaineen kanssa on mahdotonta, ei se voi olla ainoa syy siihen, että miehet eivät tuota sivuainetta valitse. Eräälle keskusteluun osallistuneelle miesopiskelijalle teknisen työn sivuaineen suorittaminen oli tärkein-

tä. Sivuaineiden valintaa ei selkeästi osattu selittää, mutta keskeisimmäksi sivuaineiden valinnan perusteluksi osoittautui työelämä.

*Työelämähän sen sanelee. Että siellä haetaan eri ominaisuuksia*

*mietin sitä, että vieläkö yritän ens vuonna (suorittaa esi- ja alkuopetuksen sivuaineen) vai katonko noita työpaikkahakuiltotuksia mitä siellä pyydetään. Riman alta tavallaan, mutta ei mulle oo hyötyä siitä (esi- ja alkuopetuksen sivuaineesta) loppupeleissä.*

Kuten miesopiskelijan kommentissa tulee esiin, työelämä odotuksineen, haasteineen ja vaatimuksineen kulkee opiskelijoiden mielessä kouluttautumisen aikana - työmarkkinat ohjaavat valintoja ja ratkaisuja. Työmarkkinoiden vaikutus opiskeluaikaisiin valintoihin korostuu juuri opettajankoulutuksessa, onhan se enemmän ammattiin valmistava verrattuna moniin muihin akateemisiin koulutusaloihin. Opettajankoulutus on opiskelijoille nykyisin väline, jonka kautta hankitaan pelimerkkejä työmarkkinoilla selviytymiseen; opiskelijat haluavat saada monipuolisen koulutuksen, sellaisen, joka on työmarkkinoilla arvokasta (Kurtakko 2005, 68). Opiskeluaikaiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisiin tehtäviin opiskelijat kouluyhteisössä sijoittuvat. Tämän opiskelijat tietävät.

*erottaminen tapahtuu siinä meidän koulutuksessa että ketkä erikoistuu mihinki.*

Miesopiskelijoiden mielestä esi- ja alkuopetukseen erikoistuminen ei ole miehelle arvokasta työnhaussa. Keskustelussa tuli useaan otteeseen ilmi miesopiskelijoiden tarveharkintainen erikoistumisaineiden valinta. Tekninen työ valitaan juuri siksi, että sen tiedetään olevan arvokasta lisä työnhaussa. Liikunta ei sekään ole syrjittyjen aineiden joukossa työpaikkailmotuksia tarkastellessa (ks. myös Kari ym. 1997, 71).

*ylipäättänsä kun on kattellu joskus työpaikkailmotuksia niin voisoin sanoa, että 99–100 prosenttia ilmoituksista - - on että vaatimuksena tai*

*siis toivomuksena, että poikien liikunta, tekninen työ plus atk kautta nää käsittelytaidot. Kyllä aina niissä poikien liikunta ja tekninen työ - - En oo nähny yhtään semmosta ilmotusta, missä on esi- ja alkuopetus, musiikki ja atk-käsittelytaidot. En oo ainoota.*

Keskustelun sisällöstä voimme suhteellisen vaivattomasti nähdä, että yhteiskunnan asettamat sukupuolen paikat työelämässä määräävät hyvin pitkälle sitä, miten opettajaopiskelijat valinnaisaineensa valitsevat. Ei ole pitkä aika siitäkään, kun työntekijää haettaessa työpaikkailmoituksessa suoraan mainittiin halutaanko toimeen nimenomaan mies- vai naisopettaja<sup>11</sup>. Huomionarvoista on myös se, että useimmiten haussa oli juuri miesopettaja. Tämän päivän työnhaussa opettajan sukupuolella on edelleen suuri rooli. Nykyään toiveet vain esitetään erilailla; usein virkaan tai toimeen haetaan juuri tekniseen työhön tai poikien liikuntaan erikoistunutta opettajaa (Liite 5: Työpaikkailmoituksia). Lukijalle ei varmaankaan jää epäselväksi kumman sukupuolen edustajaa silloin haetaan.

Kuitenkin, keskustelussa virinneen työelämän odotusten pohtimisen ja problematisoinnin jälkeen eräs miesopiskelija totesi suoraan ja ilmeisen vilpittömästi: *Ihan rehellisesti, kuinka moni meistä sen (sivuaineen) olis halunnu. Ei kovin moni.*

Voimme siis päätellä, että sivuainevalinnat eivät suoranaisesti johdu ainoastaan yhteiskunnan asettamista vaatimuksista tai velvoitteista, vaan osuutensa on tietenkin myös opettajaopiskelijan motivaatiolla, kiinnostuksella ja uskolla omiin kykyihinsä sekä taitoihinsa, joihin vaikuttavat taas kulttuuriset merkitykset, arvot ja asenteet.

---

<sup>11</sup> Tasa-arvolaki kielsi vuonna 1987 työ- tai koulutuspaikan ilmoittamisen vain joko naisten tai miesten haettavaksi, jollei tähän ole työn tai tehtävän laadusta johtuvaa painavaa ja hyväksyttävää syytä (Tasa-arvolaki).



### 6.3.2 Tyypittelyä ja tykkäämistä

Erikoistumisopinnot ovat opiskelijoille ennen kaikkea keino erottautua ja osoittaa omat vahvuutensa tai mielenkiinnon kohteensa. Koulutuksen aikana opiskelijoiden tulee valita millaisia asioita haluaa opiskella, millaisia tehtäviä varten haluaa hankkia tietoa ja kokemuksia. Vaikka valinnat tehdään periaatteessa yksilöllisistä lähtökohdista, vaikuttavat niihin aina kulttuurin ja ympäristön ihanteet ja odotukset - onhan opiskelu sosiaalista vuorovaikutusta, jossa saadaan palautetta ja kuullaan muiden mielipiteitä. Paitsi että opettajankoulutus, muiden koulutusten tavoin, sosiaalistaa opiskelijoita tietoisesti alan toimintatapoihin, tulevat opiskelijat oppineeksi paljon sellaista toimintaa ohjaavaa perinnetietoutta, jota ei ole mihinkään kirjattu. (Korpinen 1995, 141; Ylijoki 1998, 72.)

Perinnetietouden, muiden opiskelijoiden mielipiteiden tai yhteisön ihanteiden merkitystä valinnoille keskustelussa ei juurikaan problematisoitu. Niiden sijaan miesopiskelijat toivat keskustelussa toistuvasti esiin opettajan persoonallisuuden olevan keskeistä työssä ja myös valintojen teossa. Persoonallisuudella he viittasivat henkilökohtaisiin, omaan luonteeseen liittyviin ominaisuuksiin (Palmu 1999, 188–189). Erityisesti pienten lasten kanssa toimiminen sidottiin persoonallisuuteen.

*Kyllähän se varmaan lähtökohtaisesti aika paljon persoonasta on kiinni.*

*alkuopetuksen opettajan täytyy mennä niinku tavallaan koko persoonallaan siihen mukaan.*

Myös Niikko (2003, 106) näkee, että opettajan persoonallisuus, eli hänen mukaansa käsitys omasta itsestä, on keskeinen työväline pienten lasten kanssa toimimisessa. Hänen mukaansa erityisesti pienten lasten opettajana oleminen on sidoksissa myös ammatti-identiteettiin, eli kysymykseen siitä, kuka olen opettajana. Miesluokanopettajaopiskelijoiden keskustelus-

sa tuli hyvin vahvasti esiin se, että he näkivät itsensä tulevaisuudessa ylempien luokkien opettajina.

*ite kokisin niin, että tykkään toimia niinku ylempiluokkalaisten kanssa - - se työskentelytapa on minusta mukavampi siellä yläluokilla ja oppilaat - - tykkään toimia niitten kans paremmin. Ja sitte ymmärrän hyvin, että on on opettajia, jotka haluaa mennä nimenomaan alkuopetukseen, koska ne on taas niinku niille passeli ikäryhmä ja passeli työtapa just tää toiminnallisuus ja se kädestäpitäen opettaminen, kun taas itelle sopii niinku semmonen vähän erilainen tatsi.*

Persoonallisuuden keskustelijat näkivät melko pysyvänä ja muuttumattomana. Toisin sanoen, heidän mielestään ihminen joko on sellainen persoona joka viihtyy ja osaa toimia pienten lasten kanssa tai sitten ei ole. Persoonallisuuteensa vetoamalla he ikäänkuin rajasivat itsensä alkuopetukseen sopimattomiksi ja perustelivat näin toisenlaiset sivuainevalinnat. Erään miesopiskelijan kommentista on tosin luettavissa myös ajatus siitä, että persoonallisuus muuttuu ja kehittyy ajan myötä.

*Kyllä varmasti ajan oloon tulee semmosia juttuja, siis ihan luonnostaan, kun toimii opettajana, että yks joku piirre tai ominaisuus saattaa lieventyä tai joku taas nousta enemmän pintaan, mutta kyllä mun mielestä se niinku lähtökohtanen persoona on se tärkein. Sillä kun opettaa, mikä on ite, eikä lähe jotaki tiettyä roolia, niin se on se paras, niin alakuopetuksessa ku*

Opettajan eettisissä periaatteissa (OAJ) opettajan persoonallisuuden merkitys työssä tuodaan esiin toteamalla sen kehittämisen ja hoitamisen olevan opettajan oikeus ja velvollisuus. Näin ollen persoonallisuutta ei pidetä jonain olemassa olevana, jonka pohjalta valinnat tehdään, vaan työväliseenä, jonka kehittämiseen opettajalla on velvollisuus. Edellisessä miesopiskelijan kommentissa ei tosin tule esiin persoonallisuuden tietoinen kehittäminen, pikemminkin tiedostamaton muuttuminen.

Persoonallisuus nousi keskustelussa esiin erityisesti alkuopetuksen vaativuudesta puhuttaessa. Miesopiskelijoiden mukaan on raskasta olla koko ajan ”koko persoonalla mukana”. Kuitenkin esimerkiksi Kaikkonen (1999) on todennut, että opettajan läsnäoloa persoonana tarvitaan koulussa. Hänen mukaansa vain harva opettaja toimii koulussa työssään sellaisena persoonana, jollainen muuten on. Toisin sanoen useimmat opettajat töihin tullessaan pukevat päälleen ”ammattiminän”, jonkinlaisen opettajan roolin. He alkavat käyttäytyä ja toimia siten kuten heidän käsityksensä mukaan opettajan tulee toimia. (Kaikkonen 1999, 86–89.)

## 7 HOIVAN PROBLEMATIIKKA

### 7.1 Hoiva koulun kontekstissa

Opettajan ammatin arvostusta halutaan vaalia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan ammatti halutaan tuoda esiin eräänlaisena asiantuntijatyönä: opettaja kuvataan nykyisin didaktisen kasvatustieteen asiantuntijaksi (Viskari 2003, 171; Vuorikoski 2003b, 676; Välijärvi 2005, 111–112). Opettamisen perinteisin osa, tiedon jakaminen, korostuu julkisessa keskustelussa, mutta myös opiskelijoiden näkemyksissä. Esimerkiksi Viskarin ja Vuorikosken (2003, 75) keräämissä luokanopettajaopiskelijoiden tarinoissa opettajan työ näyttäytyi mekaanisena opettamisena ja rutiinien suorittamisena. Opettajat nähtiin virkamiesmäisinä niin suhtautumisessaan työhön kuin oppilaisiinkin.

Perinteisesti asiantuntijuuden kuvauksissa korostuvat maskuliiniset arvot, kuten tekninen pätevyys ja tunneneutraalius (Vuorikoski 2003a, 34–36). Opettajan pitäytyminen asiantuntijan neutraalissa roolissaan ja oppimisen näkeminen tiedollisena prosessina luovat helposti etäisyyttä opettajien ja oppilaiden välille. Tällöin esimerkiksi tunteet ja ruumiillisuus sivuutetaan helposti. (Viskari 2003, 169; Kess 2001, 109–110.) Opettajaa ei yleensä nähdä huolenpitäjänä, eikä hoivaamista osana opettajan työtä helposti tunnusteta. Atjosen (2004, 76) tutkimuksessa opiskelijat näkevät esimerkiksi opettajan esikuvana toimimisen ja oppimisen hyveiden toteuttamisen keskeisempänä opettajan työssä kuin huolenpidon.

Monet tutkimukset puhuvat kuitenkin siitä, miten hyvinvointiyhteiskunnassamme koetaan huolenpidon puutetta. Järventie (1999) kuvaa kirjassaan, kuinka lasten perushoivassa on pahoja puutteita nykypäivänä. Hauraan vanhemmuuden myötä opettajan merkitys huolenpitäjänä korostuu. Nyky-yhteiskunnassa hoidon tarve kasvatuksessa ja opetuksessa on siis ajankohtaista (Niikko 2005, 330). Voidaan toki kysyä, tuleeko koulun olla hoivan antaja. Tuleeko koulun paikata kodeissa syntyneitä haavoja? Joka tapauksessa opettaja on vastuussa jokaisen oppilaan tasapainoisesta op-

pimisestä ja kasvusta ja joutuu siten kohtaamaan monenlaisista perheistä ja olosuhteista tulevia lapsia (Niemi 2002, 125–126). Aidossa kohtaamisessa välittäminen ja toisen huomioonottaminen korostuvat (Ylitapio-Mäntylä 2003, 695). Opettaja ei voi sivuuttaa lasten hoivan ja huolenpidon tarvetta.

Hoiva-aloina on perinteisesti nähty pienten lasten päivähoito, terveydenhuolto ja vanhustenhoito – naisvaltaisia aloja kaikki. Kasvatusalalla hoivan käsite on melko vieras – sitä ei tunnisteta tai tunnusteta. Hoiva-käsitteen karttamiseen lienee syynä se, että se yhdistetään naisvaltaisiin, vähemmän arvostettuihin ja palkattuihin aloihin ja siten hoivasta puhuminen saattaisi vähentää patriarkkaalisen opetusalan arvostusta. (Ylitapio-Mäntylä 2003, 694; Jakunaho 1996, 55–56.) Samasta syystä kasvatustieteen piirissä on vierastettu naiskulttuuriin yhdistettyä pienten lasten kasvatustieteellisiä ja varhaiskasvatusta, joka on vasta jonkin aikaa sitten vakiinnuttanut asemansa tieteenalana. Edelleenkin sitä ei kaikissa oppikirjoissa lasketa kasvatustieteen osa-alueeksi. (Husa & Kinon 2001, 36; Karila ym. 2001, 16). Opettajan työn arvostusta halutaan siis vaalia, ja jotta opettajien korkea taso ja siten loistava menestys kansainvälisissä oppimistulosten vertailuissa kyettäisiin säilyttämään, halutaan opettajuuden jatkossakin kehittyvän akateemisenä ammattina muiden korkean statuksen omaavien ammattien rinnalla (Väljäarvi 2005, 120). Hoiva ja huolenpito eivät tähän yhtälöön mahdu.

Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen portaalisivuilla sanotaan kuitenkin selkeästi pienten lasten opettajan työn koostuvan kasvatuksesta, opettamisesta ja hoivasta. Alkuopetuksen yhteydessä on alettu käyttää varhaiskasvatuksen piiristä tuttua käsitettä *educare* kuvaamaan hoivan merkitystä kasvatuksen ja opetuksen<sup>12</sup> rinnalla. Varhaiskasvatuksessa hoiva, kasvatustieteellinen ja opetus nähdään kiinteästi toisiinsa integroituneina (Hujala ym. 1998, 2; Niikko 2005, 329). Siksi alkuopetuksen näkeminen varhaiskasvatuksen

---

<sup>12</sup> Opetukseen toki sisältyy aina kasvatusta (Esim. Brotherus ym. 2002, 104). Käytämme kuitenkin tutkielmassa käsitteitä kasvatustieteellinen ja opetus myös erikseen, koska keskustelussa ne erotettiin vahvasti toisistaan.

kontekstissa pakottaa näkemään hoivan ja huolenpidon osana kasvatusta ja opetusta. Nostimme hoivan yhdeksi teemaksi ryhmäkeskusteluun, mutta yllätyimme siitä, miten miesopiskelijat tuntuivat hylkäävän keskustelussa hoivan läsnäolon kokonaan. Varsinkin hoiva-sanana käyttöä varottiin.

*mä puhuisin jostaki niinku kasvattamisesta ennemminki ku hoivaamisesta. Kaiken kaikkiaan hoiva, ehkä se hoiva kuulostaa*

Miesopiskelijat siis suorastaan välttelivät keskustelussa käyttämästä sanaa hoiva. Kyseisen keskustelijan korvaan sana hoiva kuulosti joltakin, mitä hän ei tarkemmin osannut selittää. Tämä miellelyhtymä esti häntä puhumasta hoivasta. Pohdimme keskustelun jälkeen melko pitkään sitä, miten toisimme hoivan esiin työssämme vai toisimmeko lainkaan. Pehdyttyämme kirjallisuuteen vakuutuimme hoivan esilleoton tärkeydestä. Myös keskustelussa esiin tulleen muut käsitteet ja alkuopettajan työn kuvailut, kuten *myssyn päähän laittaminen*, vahvistivat näkemystämme hoivas-tapuhumisen tarpeellisuudesta. Miesopiskelijoiden puheessa tulivat selkeästi esiin esimerkiksi erilaiset arkiset huolenpitoa vaativat tilanteet.

*Alaluokilla on siellä jollakin kuset housussa tai kompastuu portaissa tai nielasee kynän. Koko ajan on semmosta, yllättäviä käännteitä.*

Myös Jakunahon (1996) tutkielmassa haastateltavat toivat esiin samantapaisia tilanteita: "Minusta tuntuu, että se on työnä niin semmoista perustyötä - - semmosta nosta housut, niistä nokka ja kampa tukka." Jakunahon haastateltavat kuvasivat opettajan ammattia kasvatusammattina, jonka yhtenä osana hoiva ja huolenpito yksiselitteisesti ovat.

Vaikka hoiva käsitteenä loisti poissaolollaan ryhmäkeskustelussamme, toivat miesopiskelijat monin muin käsittein esiin hoivan olemassaolon.

*mulle tuli mieleen äsken kun puhuttiin semmonen se kaitsemispuoli, mikä kuuluu siihen alkuopetukseen.*

Kaitseminen tuli keskustelussa tämän kommentin jälkeen kuvaavaksi sanaksi niissä yhteyksissä, kun puhuttiin huolenpidosta ja lasten tarpeista. Kaitseminen hyväksyttiin hoivaa parempana terminä, mutta keskustelijoiden mielestä siihenkin liittyy feminiininen leima.

*toi nyt ensimmäisenä musta erottuu toi kaitseminen, niinku feminiinisenä piirteenä.*

*kaitseminen ainakin on semmonen äidillisempi niinku käsite, mutta miksei se voi onnistua myös myös meiltä (miehiltä)*

Miesopiskelija näkee kaitsemisen paitsi äidillisenä käsitteenä myös äidillisenä piirteenä. Hän kommenttinsa kertoo oletuksesta, että kaitseminen onnistuu pääsääntöisesti naisilta ja vain mahdollisesti miehiltä.

## **7.2 Paavo ei paapo – Miehen hoivan ahtaat raamit**

Hoivaaminen ja hoitaminen on kautta historian yhdistetty äideille ominaiseen tapaan toimia. Naisten oletetaan persoonaltaan ja toimintatavoiltaan olevan huolehtivia ja hoivaavia. (Niikko 2005, 62–63.) Naiset ovat kulttuurissamme edelleen ensisijaisia hoivan antajia ja huolenpidon toteuttajia, niin kotona kuin työelämässäkkin. Vaikka paljon puhutaan naisten ja miesten tasa-arvoistumisesta esimerkiksi kotitöiden suhteen, osoittaa tasa-arvobarometri naisten kantavan edelleen suurimman osan yksityisen elämän hoitovastuusta (Melkas 2004). Naisten ansiotyön kotityön jatkeena on todettu olevan samanlaista kuin kotona – naiset suorittavat siis työelämässä samanlaisia toimintoja kuin kotona (Niikko 2005, 63).

Hoivan näkeminen naisille ominaisena työnä on monella tapaa ongelmallista. Kuten edellä jo todettiin, naisvaltaiset hoiva-alat ovat huonosti palkattuja ja heikosti arvostettuja. Tästä syntyy eräänlainen oravanpyötä: miehiä on vaikeaa saada hoiva-aloille ja ilman miehiä arvostus ja palkkaus tuntuvat polkevan paikallaan. Toiseksi, pinttyneet käsitykset hoivasta ja huo-

lenpidosta naisten työnä eivät jätä tilaa pohtia miehen hoivaa ja huolenpitoa.

Koistinen (2003, 123–126) näkee, että miesten on vaikeaa löytää paikkaansa hoitajina ja hoivaajina siitä syystä, että kulttuurissamme miehen läheisyyden ja kosketuksen hyväksyttäviä kohteita ovat ainoastaan miehen rakastettu ja lapset – muille suunnattuina ne tulkitaan häirinnäksi tai lasten kohdalla jopa pedofiiliksi. Myös King (2000, 5-16) tuo esiin sen, että miehen ja ”vieraan lapsen” välinen hellyys tulkitaan usein väärin eikä sitä nähdä luonnollisena kulttuurissamme. Jos mies on tunteellinen tai osoittaa hellyyttä muulle kuin omalle lapselleen tai rakastetulleen, se nähdään outona. Miesopettaja törmää tähän ristiriitaan työskennellessään pienten lasten kanssa, sillä *kakkosluokan tyttöki saattaa olla silleen jo että no älä nyt tuu koskeen.*

*Meidän kulttuuri ja nykyiset käyttäytymisnormit asettaa miesopettajalle tiettyjä rajoja. Ei saa mennä koskemaan tyttöoppilasta samalla tavalla kuin naisopettaja*

*ne tyttölapsetki tietää että missä ne kulttuurin rajat, että hei hei nyt jätkä ylittää kulttuurilliset normit*

Tässä yhteydessä on tosin syytä ottaa esiin se, että ylemmilläkin luokilla lapset tarvitsevat huolenpitoa, kasvattamisesta puhumattakaan. Numminen (1995) esimerkiksi näkee yhden turvallisen opettajan merkityksen lapselle niin suurena, että hänen mukaansa luokanopettajamallia olisi hyvä toteuttaa vielä peruskoulun ylemmillä luokilla. Tämä kertoo osaltaan siitä, että koulussa kaikki oppilaat ovat lapsia, eikä opettaja ei voi millään luokka-asteella olla vain ”opetuskone”, tiedon jakaja. Eräs miesopiskelija toi tämän myös keskustelussa esiin.

*eritoten yläluokilla että siellä just tarvii kaitsemista ja kasvattamista ja jos yhteiskunta ja kulttuurin normit asettaa tuollasia rajoja miesopettajille nii sitä on aika vaikea tehdä*



Miesopiskelijan mukaan miehen on vaikeaa löytää keinoja kasvattaa myös ylemmillä luokilla, sillä kulttuurissamme monet keinot ymmärretään väärin. Miesopiskelijat olivat huolissaan siitä, että etenkin ylemmillä luokilla oppilaat ovat niin valveutuneita ja tietoisia opettajalle sallituista keinoista, että voivat käyttää niitä aseina opettajaa vastaan. Tämän vuoksi opettajat saattavat haluta pitää tietyn välimatkan oppilaisiin – varmuuden vuoksi (Palmu 1999, 192). Keskustelijoiden mukaan naisopettajan tilanne on erilainen, sillä hän saa halata ja lohduttaa. Miesopettajalle asia ei ole niin yksinkertainen.

*ei välttämättä kaikki miesopettajat käy halaamassa kuudesluokkalais-  
ta - - otetaan nyt esimerkki et sille on käyny jotenki pahasti et no ha-  
laa sitä, kyllä siitä tulee aina sellanen no sitä katotaan ehkä vähäsen  
että no aha, mutta jos taas nainen halaa nii se taas ei ole nii iso juttu*

*naisopettajalle se on ihan normaalia että naisopettaja menee lohdut-  
taan halaamaan jotain poikaoppilasta. kukaan ei näe siinä mitään  
ongelmallista mutta taas toisin päin*

Miesten tuottamaan hoivaan suhtaudutaan kulttuurissamme varaukselli-  
sesti. Tämä johtaa siihen, että hoivan toteuttaminen on miehelle hyvin eri-  
laista kuin naiselle. Tämän miesopiskelijat tuovat esiin pohtiessaan mie-  
hen ja lapsen välistä hellyyttä. Miesopettajan hoivaa kuvattiin *selkään ta-  
putteluksi* tai *polvelle istuttamiseksi*.

*mitä meidän kulttuuri käsittää miehen ja lapsen välisestä hellyydestä  
nii se on varmasti välittämistä ja se on niiden rajojen asettamista kun  
ne kaikki kuuluu kulttuurisesti varmasti tällaiseen maskuliiniseen mal-  
liin ja - - miehen osoittaman hellyyden toteutumisen malli on se että  
siellä kun on se faitti käynnissä siellä kakkoskerroksessa niin - - mies  
tulee sen hoitamaan koska se on meidän kulttuurissa se on maskulii-  
ninen malli että se mies tulee lopettamaan sen tappelun tekee sen*

*omalla keinolla ja taputtelee päähän ja pojat nonii nyt sovitaan ja kätelyt ja ja näin ja se on sitä meidän kulttuurissa sitä maskuliinista*

*se ei oo välttämättä semmosta hellyyttä että tuota otetaan syliin ja paapotaan ja hoivataan ja, se on semmosta niinku, ite ainaki pyrin siihen että se on semmosta rajojen asettamista ja semmosta kasvatamista ei semmosta että paapotaan*

Miesopettaja pitää siis keskustelijoiden mukaan huolta (pienistä) oppilaista erityisesti rajoja asettamalla ja tilanteita ratkaisemalla. Tällä tavoin osoitetaan välittämistä.

*se lapsi ymmärtää että jos opettaja tai isä antaa rajat, kieltää niin se on kuitenkin sitä välittämistä ja kyllä se lapsi sen ymmärtää. jos opettaja tai isä ei välitä mistään mitään mitä lapsi tekee niin kyllä se lapsi silloin tietää että ei se opettaja ei välitä hänestä.*

Rajojen asettamisen lisäksi miesopiskelijat toivat esiin muutaman poikkeuksellisen tilanteen, jossa hellyyden osoittaminen fyysisesti nähtiin mahdollisena, mutta silti hyvin harkinnanvaraisena.

*aatelkaapa koulun kevätjuhlaa, todistusten jakoa ku naisopettaja tip-pa linssissä luopuu pitkästä tai ollu pitkän aikaa luokan kanssa totta-kai se haluaa kaikkia ja oppilaat - - mutta alappa siinä miesopettajana että (halaa itseänsä) - - no se menis varmaan ehkä siellä jotenki siellä vielä kevätjuhlatilanne - - mutta en en en enää vitoskutosella*

*vanhemmat kattomassa nii alappa siinä halimaan, toki ne on sun oppilaita ja se ois ihan ok mutta*

Läheisyys ja koskettelu sallitaan Koistisen (2003, 123) mukaan miehelle ammatillisissa yhteyksissä, mutta silloinkin rajoitetusti, sillä esimerkiksi emotionaalisuutta hoivaan tällöinkään liitetä - "hoiva puetaan virka-asuun".

### 7.3 Kuutamolla – Valmiudet toimia yllättävissä tilanteissa

Miesopiskelijat toivat siis keskustelussa selkeästi esiin sen, että miehen antamalle hoivalle ja hellyydelle ei kulttuurissamme ole tilaa. Vieläkin voimakkaammin keskustelijat toivat esiin oman riittämättömyytensä yllättävien, huolenpitoa vaativien tilanteiden kohtaamiseen.

*tosi vaikee oli itelle semmonen, että no mitä tässä nyt oikein tekee kun piti jäähä siihen naulakoille - - en mä niinku osannut tarttua siihen ja pistää niitä takkeja päälle, hoputtaa ja taputtaa, enkä niinku ku naisopiskelijat jäi siihen niin et mitä mä tässä heilun, kun noilla näyttää olevan niin hauskaa. Siis että, meikä oli vähä silleen niinku että sormi suussa, että mitä mun pitää tässä. No sitten pyydettiin, että solmitko ope mun kengännauhat. Niin sitte tajus, että aa jaa.. Mut että se tuli niinku ihan selvästi jo geeneissä, että meikä oli ihan jäissä*

*olin sijaisena ykkösluokalla ja se oli just vielä talven alkua - - sitte kun tunti kun loppu aattelin että kyllä ne tuosta ite saa tuosta tavarat päälle ja lähtevät välitunnille, niin kun tuun takas sitte niin ne samat, ne kaikki on kaikki vielä siinä sitomassa kenkiä ja toiset juoksee siellä käytävällä. Siinä oppi että, ei siis tajunnu, että mitä pitää -- kattoo vähä pitempään*

Miesopiskelijoiden mukaan he eivät yksinkertaisesti tiedä, miten toimia pienten lasten kanssa. Lasten perustarpeiden tunnistaminen ja arjen toiminnoissa auttaminen tuntuivat vaikeilta. Naiset sen sijaan osaavat heidän mielestään toimia oikein.

*niinku naiset meni siihen (käytävän naulakoille) heti ja siin oli niinku lapset puettuna ja jonossa ja eiku pihalle ja mä olin..*

*olin siinä vähä aluks siinä vähä niinku kuutamolla. Hei tääl on ihan pikkusia lapsia, siis myönnän!*

Kaiken kaikkiaan keskustelussa tehtiin merkittävä, selkeä erottelu miesten ja naisten kykyyn hoitaa koulussa eteen tulevia yllättäviä tilanteita. Kuten aiemmin on tullut esiin, miesopiskelijat näkevät itsensä koulussa tarpeelliseksi voimankäyttöä, auktoriteettiä ja teknisyyttä vaativissa tilanteissa. Esimerkiksi riitoja ratkaisemalla he myös osoittavat oppilaista välittämistä. Alkuopetuksessa esiin tulevat yllättävät tilanteet – usein hoivaan liittyvät – ovat erilaisia. Ne tilanteet edellyttävät keskustelijoiden mukaan opettajalta erilaisia ominaisuuksia.

*semmonen pelisilmä, ja sellanen niinku että ei ylläty uusista tilanteista - - Alaluokilla on siellä jollakin kuset housussa tai kompastuu portaisa tai nielasee kynän. Koko ajan on semmosta, yllättäviä käännteitä.*

*pitää olla sellasta kaaoksensietokykyä, että ei hätkähdä siitä, että jos tosiaan jollaki pääs vähän lirahtamaan*

Alkuopettajan pitää siis miesopiskelijoiden mukaan sietää hoivaan liittyvien tilanteiden kaaosta. Opettajan pitää muistaa, että oppilaat eivät vielä itsenäisesti selviydy arkiaskareista. Ylempien luokkien opettaja pääsee vähemmällä, kun hänen ei enää tarvitse huolehtia lapsista tunnin ulkopuolella kovinkaan paljoa.

*ne (oppilaat) on siellä (ylemmillä luokilla) ja istuu paikoillaan ja niillä ei oo, niillä on kengät pois jalasta ja niillä on sandaalit jalassa ja sitte ku meet jonneki alaluokalle, puolet juoksee käytävällä ja pyörii ympyrää, joku itkee nurkassa, kun on ollu joku pieni kompastuminen, joku on työntäny ja joku on muka lyöny tai ei oo lyöny ja siinä menee ensimmäinen viistoista minuuttia semmoseen*

Edellisen kommentin täytesanat ”pieni” ja ”muka” kertovat hyvin siitä, miten tilanteet pienten lasten kanssa nähdään vähäpätöisinä ja jopa turhauttavina, ja lisäksi tilanteiden selvittäminen aikaa vievänä. Pienen koululaisen oletetaan ikään kuin saavan kompasteluista ja kiusaamisista pienempiä haavoja, kun taas ylemmät luokat ovat ne, missä oikeasti tapahtuu –

isosti. Miesopettajaopiskelija ei puheessaan koe tapahtumia merkittäviksi tai selvittämisen arvoiseksi, vaan kokee sen vievän aikaa itse koulutyöltä. Kuten aiemmin tuli esiin, ”oikeissa” tilanteissa miesopettajat ovat suorastaan korvaamattomia.

*Mutta kyllähän yläluokalla on sitte taas omat ongelmansa. Siellä nyt on taas näitä, että toi löi oikeesti mua. Verta valuu oikeesti.*

Puheessa toistuu sana ”oikeasti”, joka tuli esiin myös opetuksesta ja kasvatuksesta puhuttaessa. Miesopettajat haluavat päästä ylemmille luokille oikeasti opettamaan, oikeita asioita. Lisäksi ylemmillä luokilla vastaan tulevat oikeat ongelmat miehet kokivat sellaisiksi, jotka vain miesopettaja voi ratkaista. Naisopettaja koetaan hoitavan paremmin pienet haavat ja pienen pienet lyönnit, kun taas miesopettajien kuuluu hoitaa isommat asiat.

#### **7.4 Juuret luonno(IIlistamise)ssa**

Hoivaaminen nähtiin keskustelussa ennenkaikkea sisäsyntyisenä, naisten luonnollisesti hallitsemana asiana. Miehet kuvailivat monissa yhteyksissä miten naiset osaavat hoivata ja pitää huolta lapsista luonnostaan. Miesten ja naisten erot selitettiin siis pääosin kykyjen luonnollisista eroista johtuviksi. Luonnollisuuteen vetoamalla yritetään ilmeisesti mitätöidä tai ohittaa hankalat kysymykset helpolla tavalla – siihen viittaamalla ihmiset usein välttyvät perustelemisen ja selittämisen vaivalta. Viittaus luonnollisuuteen ei kuitenkaan koskaan ole neutraali, koska samalla tullaan viestineeksi velvollisuudesta muuttumattomuuteen. Toisin sanoen, luonnollisuudella viitataan johonkin tarkoituksenmukaiseen, aina olemassa olleeseen, jota ei ole syytä mennä muuttamaan. (Sipilä 1998, 22–24.)

Luonnollistaminen tulee mielenkiintoisella tavalla esiin Noddingsin (1992, 19) kirjassa, jonka mukaan on luonnollista, että lapsen fyysinen olemus herättää aikuisessa tunteita, jotka saavat hänet vastaamaan lapsen tarpeisiin, huolehtimaan hänestä. Tällainen asioiden luonnollistaminen voi hämmentää sekä naisia että miehiä. Miesopiskelijat kertoivat tuntevansa

epävarmuutta pienten lasten kanssa, mutta epävarmuutta voi tuntea myös nainen. Epävarmuus ahdistanee naisia vielä miehiä enemmän, sillä erityisesti naisten oletetaan ”luonnostaan” ymmärtäisivän lasten tarpeita. Lapista huolehtiminen on naisille suoranaan moraalinen velvoite. Ikään kuin nainen olisi jollain lailla huonompi naisena, jos hän näyttää epävarmuutensa ja kokemattomuutensa lasten kanssa. Sipilä (1998, 90) puhuu sukupuolitetuista hyveistä, joilla hän viittaa siihen, että nainen ja mies eivät voi olla samalla tavalla hyviä - miehiä ja naisia koskevat erilaiset hyveet. Näin ollen sukupuoli vaikuttaa ihmisen toimintaan, valintoihin ja päätöksentekoon – siihen, mitä käytännössä pidetään hyvänä ja arvokkaana.

Näkemyks nais- ja miesopettajien ”luonnostaan” erilaisista ominaisuuksista tuli hyvin esiin keskustelussa erikoistumisopinnoista puhuttaessa. Sivuaaineopintoja ei nimittäin pidetty naisille välttämättöminä.

*luulen et vähemmällä (nainen) pärjäis koska siellä on semmosia elementtejä vähän, ominaisuuksia mitä me ei lukemalla voida oppia*

Toinen miesopiskelija tosin tuo mielenkiintoisella tavalla esiin sen, miten erikoistumisopinnoista on kuitenkin hyötyä kaikille.

*kyllä se varmaan opettamisen kannalta on semmosta niinku tämmösten hoivatyyppien pitää käydä että sieltä saa niinku jotaki niinku opettamiseen liittyvää. Jos hoivapuoli on hallussa jo luonnostaan niikuminki tarvittee opettamiseen sitä.*

Erikoistumisopinnot nähdään siis erilaisena resurssina naisille ja miehille: naiset tarvitsevat alkuopetuksen erikoistumisopintoja opettamisen oppimiseen, miehet puolestaan huolenpidon ja hoivan oppimiseen. Ne elementit, joihin miesopiskelija aiemmassa kommentissa viittaa liittyvät mitä ilmeisimmin äitiyteen. Se nousi keskustelussa esiin, kun puhuttiin siitä, miksi miesopiskelijat pitävät naisia parempina alkuopettajina ja ”luonnollisempina” hoivaajina.

*kyllä se varmaan siltä juontaa juurensa just sieltä äiti-lapsi suhteesta.  
Äiti-lapsi-suhde on erilainen kuin mitä isä-lapsi-suhde*

*ku se lapsen ja äidin suhde nii jos on nainen opettaja nii - - ne tavallaan jotenki mieltää tavallaan niinkö tietää sen paremmin, nainen, se on vähän niinkö äitihahmona ja sitä kautta*

Äidillisyyys, nimenomaan naisopettajaan liittyen, on noussut esiin myös Uusikylän (2006, 74–75) keräämissä lastentarhanopettajien koulumuis-toissa. ”Pikku ekaluokkalainen, joka taisi hieman ikävöidä äitiään uudessa ympäristössä keksi sanoa opettajalle, että pää on nyt kipeä. Äidillinen naisopettaja, jolla on monen vuoden opetuskokemus, ei antanutkaan isosta aspiriinipurkista tablettia, vaan pyysi pikku oppilaan luokseen. Hän hieroi hellästi tottunein ottein ekaluokkalaisen niskaa ja otsaa... Ja ekaluokkaliselle tuli heti hyvä olla... eikä pää ollut enää kipeä.” Lainauksesta on luettavissa hyvin myös se, mitä hoiva ja huolenpito alkuopettajan työssä usein on: lapsen tarpeiden ja tunteiden ymmärtämistä ja niihin vastaamista. Varsinkin pienille oppilaille on tärkeää, että opettaja on lämmin ja empaattinen (Uusikylä 2006, 74–75).

Opettajan merkitys jonkinlaisena oppilaiden omien vanhempien jatkeena korostuu etenkin alkuopetusikäisten kohdalla.

*Ja sitte se isänä ja äitinä oleminen. Se on, sen ikänen lapsi on vielä niinku niin pieni. Se pitää opettajaa niinku semmosena aikuisena, jolle voi kertoa samoja juttuja mitä isälle tai äitille. Sitte opettajarakan pitää koittaa.*

*joutuu olemaan isänä tai äitinä - - ne tulee kumminki, halimaan ja kertomaan ne jutut*

*tarttee semmosen tietyn semmosen vanhemman roolin, jotenkin semmonen osaa osaa ottaa sen roolin. Jotenkin vaikei tällä hetkellä*

*ei oo kokemusta, niin vaikee ois niinku kuvitella että ite pystysin semmoseen, olemaan sellasena isähahmona.*

Miesopiskelija, jolla itsellä ei ole lapsia kokee olevansa kykenemätön toimimaan isähahmona oppilaille. Tilanne voi hänen mukaansa muuttua sitten, kun opettaja itse tulee isäksi.

*niin kyllä sitä varmaan jollain tavalla. Mitä ny kuvittelee itelläkin - - ehkä siinä vaiheessa jos joskus omia lapsia tulis, niin ehkä sitä siinä vaiheessa sitä vähä rupeis niinku oppimaan, tällä hetkellä niinku ei vois kuvitellakkaan että olis semmosta, että nyt tulis, että olis semmonen*

Oman vanhemmuuden kautta hoivaamista voi siis miesten mukaan oppia, mutta naisopiskelijat, ovat sitten äitejä tai eivät, osaavat sen joka tapauksessa paremmin.

*lähtökohtasesti koen että nainen on siihen esi- ja alkuopetukseen parempi tyyppinä*

Kaiken kaikkiaan miesten oli hyvin vaikeaa määritellä mistä heidän mielestään johtuu naisten ja miesten ero lasten hoivaamisessa. Luonnollisuuteen ja äitiyteen viitattiin, mutta esiin tuli myös kasvatus.

*en minä tiää että onko se niillä perimässä vai kasvatuksessa vai mistä ne on sen mutta, ne vaan on - - OKL:n naiset on jotenkin parempia yleistettynä, kun me miehet.*

Kulttuuri todella asettaa jo syntymästä saakka tytöille ja pojille erilaisia odotuksia. Kouluetnografiset tutkimukset valottavat osaltaan sitä, miten lapsia koulussa kasvatetaan. Mielenkiintoista on esimerkiksi se, miten tytöiltä ja pojilta odotetaan koulussa erilaisia asioita ja heitä käytetään erilaisina resursseina: juuri tytöt lainaavat työvälineitä ja ylläpitävät työrauhaa kun taas poikia pyydetään esimerkiksi kantamaan tuoleja. Tytöt kasvate-



taan huolehtimaan ja kantamaan vastuuta toisista edellä mainittujen kaltaisten piiloisten sukupuolittuneiden rakenteiden puitteissa. Myöhemmin työelämässä naiset näyttäytyvät nimenomaan hoiva-aloilla asiantuntijoina, kun ajatellaan, että heillä on erityisiä kykyjä ja taipumuksia. (Heikkinen & Huuki 2005, 26–28.)

Eräs miesopiskelija tiivistää koko kuvion tehokkaasti yhteen virkkeeseen.

*yhteiskunta edellyttää että siellä olis joku nainen hoivaamassa*

## 8 YHTEENVETO JA POHDINTA

Opintojemme aikana, matkalla kohti omaa opettajuuttamme, emme voi olla törmäämättä opettajuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Opettajan ja opettajuuden tutkimus on ollut kolmannen vuosituhannen kuuma trendi – jopa buumi. Tutkimustyössä ja aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa on kaikessa sen laajuudessa kuitenkin unohdettu yksi tärkeä näkökulma lähes poikkeuksetta. Opettajuuden sukupuolittuneisuus ei tutkimuksessa näy. Ei, vaikka juuri opettajan ammatti ja suomalainen koulu-laitos on erityisen vahvasti sukupuolittunut. Opettajuustutkimuksen sukupuolineutraalius on erityisen voimakasta alkuopetukseen suuntautuneessa tutkimuksessa; tämä seikka on ollut voimakkaasti kehystämässä tätä tutkielmaa ja sen työvaiheita.

Miesten puuttuminen koulun alimmilta luokka-asteilta elää tiukasti ihmisten mielissä ja keskusteluissa. Samanaikaisesti opettajatutkimuksen aikaan elävä keskustelu miesopettajien vähyydestä luulisi kirvoittavan keskustelun lisäksi myös tutkimustuloksia, mutta pitkänkään kaivamisen jälkeen emme tätä tutkimusta varten löytäneet ainoakaan tutkimusta, jossa olisi keskitytty opettajan toimintaympäristön käytäntöjen tutkimiseen juuri sukupuolen näkökulmasta – pohjatietomme jäi näin lähinnä saamiemme tilastojen pohjalle.

Johtuen osaksi aiemman tutkimuksen puutteesta emme rakentaneet työllemme tiukkaa teoreettista viitekehystä, vaan käsitteet ja teemat nousivat aineistosta. Tutkijana meidän velvollisuudeksemme jäi tulkita, problematisoida keskustelua ja lukea vastauksia myös rivien välistä. Yhtenä suurimmista haasteista oli myös astua luokanopettajakoulutuksessa vahvasti läsnä olevasta diskurssista sisällä olevana sen ulkopuolelle, tarkastelemaan keskustelusta nousseita käsitteitä tulkinnan tasolla. Yhtenä parhaimmista esimerkeistä voimme mainita hoivan käsitteen. Mainitsematta itse hoiva-käsitettä, miesluokanopettajaopiskelijat puhuivat keskustelussa muun muassa rajojen asettamisesta, kengännauhojen sitomisesta, haa-van paikkaamisesta ja halaamisesta. Tutkijana meidän tulkinnallinen vel-

vollisuutemme on tarkastella näitä opettajan toimia hoivaamisen ja huolenpidon käsitteillä, eikä pitäytyä samalla käsitteiden tasolla, kuin keskustelijat.

Työmme lähtökohtana oli omista havainnoistamme kumpuava ihmettely miesten vähäiseen kiinnostukseen alkuopetusta kohtaan. Mikä miehiä sitten ylemmillä luokilla viehättää? Miesopiskelijoiden keskustelusta kävi ilmi alkuopetuksen näkeminen moniulotteisena ja huomattavan vaativana toimintaympäristönä. Opetuksen suunnittelu nähtiin työläänä ja samalla oppitunti näytti asettavan ylitsepääsemättömiä haasteita: alkuopettajan kun pitäisi olla tarkka, selkeä, järjestelmällinen ja myös taiteellinen ja monipuolinen. Alkuopettajuuden käsitettiin vaativan sellaisia ominaisuuksia, joita miesopiskelijat eivät nähneet omaavansa. Niin sanottujen ”helppojen” asioiden opettaminen koettiin lisäksi sekä turhauttavaksi että vaikeaksi, sillä se vaatii oppilaan asemaan asettumista. Lisäksi luokan muut, oppituntien ulkopuoliset toimet, esimerkiksi ruokailun arvioitiin vaativan alkuopettajalta enemmän kuin ylempien luokkien opettajilta. Kaiken kaikkiaan ylemmillä luokilla näytti viehättävän työn helppous; omia huolia voi miettiä, eikä tunnilla vaadita koko ajan todellista läsnäoloa. Kasvattaminenkin jäi vähemmälle, joten aikaa riittää välitunnilla levähtämiseen.

Mielenkiintoista antia tutkielmassamme ovat myös miesopiskelijoiden puheet oppimisvaikeuksista ja niiden tunnistamisesta sekä opetuksen ”kasvatuspuolesta”. Molemmat koettiin ainutlaatuisiksi haasteeksi juuri alkuopetuksessa ja miesten puuttumista pienempien lasten opetuksesta selitettiin osaltaan myös pelolla; riskiä kasvattaa lapsi väärin ei haluta ottaa. Läpi keskustelun puheesta pystyi kuulemaan ajatuksia siitä, miten opettajalta vaaditaan jatkuvaa läsnäoloa erityisesti juuri pienen lapsen kanssa toimiessa. Jatkuva huoli ja huolenpito koettiin alkuopettajan työnkuvaan kuuluvaksi, ja ylemmillä luokilla viehätti ansaitut tauot ja opetyön irrallisuus. Ylempien luokkien oppilaiden ongelmia tai tarvetta aikuisen jatkuvaan läsnäoloon ei samalla tavoin tunnustettu. Lasten ja nuorten ongelmat kertovat kuitenkin juuri päinvastaista kieltä oppilaiden tarpeista.

Kaiken kaikkiaan lähes kaikki alkuopetusta koskevassa keskustelussa esiin tulleet käsitteet nivottiin tavalla tai toisella yhteen kulttuurimme feminiinisten ominaisuuksien kanssa. Tälle ei kuitenkaan löydetty järkiperusteisia syitä, vaan lopulta asiaa pidettiin vain luonnollisena. Asia on problemaattinen jo siksi, että se ei edesauta yhtään sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista työelämässä, eikä toisaalta naisten ja miesten jakautumista työvoiman ulkopuolelle huolehtimaan kodista ja lastenhoidosta. Lisäksi työnjaon toistuminen sukupuolten välillä koko ajan samalla tavalla uusintaa naisiin ja miehiin kohdistuvia erilaisia odotuksia kulttuurissamme.

Tuntuu välillä uskomattomalta, että kaikesta kehityksestä huolimatta - maatalousyhteiskunnan harppauksesta kohti modernia valtiota - meillä vallitsee edelleen jako miesten töihin ja naisten hommiin. Samat vanhat käytännöt ja toimet jarruttavat vuosikymmenestä toiseen työmarkkinoiden tasa-arvoa. Ennen kaikkea miehet eivät hakeudu naisten töihin, mutta toisaalta tilanne on lähes sama päinvastoin: tasavertaisissa ammateissa toimii vain joka viides suomalainen palkansaaja. Myös miesopiskelijoiden keskustelussa työnjaon nähtiin olevan jotain luonnollista ja pysyvää, eikä sitä lähdetä rikkomaan. Tällaisen käsityksen purkaminen vaatisi sitä, että työntekijää opittaisiin katsomaan hänen omista lähtökohdistaan käsin. Näin esimerkiksi opettajaa ei nähtäisi ensisijaisesti miehenä tai naisena, vaan kykenevänä, osaavana ja oppivana yksilönä, joka ammatinharjoittajana pyrkii kehittymään työssään ja hakee tukea kehitykselleen siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa elää. Työn tai ammatin vaatavuutta ei näin määriteltäisi enää ammatin sukupuolittuneisuudella, vaan perusteiksi nousisi itse ammatin vaatavuus ja työtehtävien ansiokas hoito.

Tutkielmamme aineistosta – miesluokanopettajaopiskelijoiden keskinäisestä keskustelusta – kävi selvästi ilmi opiskelijoiden vahva tarve noudattaa yhteiskunnallisia työelämän raameja. Työnjako sukupuolen mukaan voi Suomessa hyvin, eikä naisvaltaisessa koulumaailmassa ole vielä kukaan päästy yli erilaisista työtehtävien jaosta sukupuolen mukaan. Tämä näkyy keskustelussa erityisen hyvin siinä, että opettajaopiskelijan erikoistumisopintojen valintoja tuntui ohjaavan suurimmaksi osaksi se, mikä osa

opiskelijalle ennalta on työyhteisössä varattu – naisten hommat vai miesten työt. Sivuainevalintojen tarkastelu on mielenkiintoista sen vuoksi, että valinnat kertovat aina kulttuurisista oletuksista ja rakenteista. Valinnat, samoin kuin valitsematta jättäminen ovat merkitysvälitteistä toimintaa. Naisvaltaisella alalla toimiminen tuntui miesopiskelijoiden mielestä riittävän sukupuolisekoituksen tekemiseen; muuten työpaikalla saa keskustelun mukaan elää vanhakantaiset jaot erilaisiin työtehtäviin.

Opettajankoulutuksella on ensiarvoinen merkitys koulu yhteisön tulevaisuuden ja myös sukupuolittuneisuuden rakentajana – toimivathan nykyiset opiskelijat parhaimmillaan vielä neljänkymmenen vuoden päästä työelämässä. Opiskelijat kouluttautuvat työelämää varten ja tämän päivän Suomessa varsin pitkälti myös työelämän odotusten mukaisesti. Miesopiskelijoiden keskeisenä perusteena olla valitsematta esi- ja alkuopetusta sivuaineekseen oli sen tarpeettomuus työmarkkinoilla. Koska miesopettajia on alalla vähemmän kuin naisopettajia, erityisesti heille on varattu työyhteisössä tietyt tehtävät. Asia johtaa tietynlaiseen oravanpyörään. Koulu yhteisössä miehille ja naisille on varattu tutut, historian kuluessa opitut työtavat ja tämä tuttu, turvallinen, käytännöllinen ja sujuva työnjako on helppoa säilyttää. Opetusalan sukupuolittuneisuuden purkaminen vaatisikin esimerkiksi sitä, että luokanopettajaopiskelijat lähtisivät ennakkoluulottomasti valitsemaan totutuista poikkeavia sivuainevalintoja. Opettajankoulutuksessa on kriittisyydelle tilausta. Opiskelijoiden tulisi pohtia valintojensa perusteita ja lisäksi alan itsestäänselvyksiä ja vakiintuneita käytäntöjä. Totuttujen tapojen tiedostaminen on ensimmäinen askel muutokseen. Toivomme tämän tutkielman auttavan siinä.

Miesopiskelijoiden puheissa oli kokonaisuudessaan nähtävissä kova ylitys alkuopetuksen vaativuutta kohtaan. Kuitenkin he suoranaisesti kokivat, että pienten lasten kanssa toimiminen ei ole heille – henkilökohtaisesti – sopivaa. Tällä he huomaamatta puhuvat valitettavan monen muunkin suomalaisen miehen suulla. Hoiva ja pienestä lapsesta huolehtiminen nähtiin naiselle luonnollisena ja siksi alkuopetus juuri naiselle luonnollisena työympäristönä. Paitsi luonnollisuuteen vedoten, vetosivat keskustelijat

useaan otteeseen myös henkilökohtaisiin syihin. Ylemmät luokat ja vanhemmat oppilaat koettiin juuri itselle sopivammaksi.

Tiivistetysti voidaan sanoa, että miesopiskelijat näkevät alkuopetuksen erityispiirteiden syntyvän lapsen tarpeista ja lapsen ikäkaudesta, joka rajattiin tarkasti ja kuvailtiin eroavan muista perusopetuksen oppilaista siten, että haasteisiin ja tarpeisiin pystyy vastaamaan vain nainen. Miesopiskelijat rakensivatkin keskustelussa varsin ahtaat raamit alkuopetuksen toteuttamiselle ja sen myötä alkuopettajalle. Näiden raamien nähtiin syntyvän ikään kuin itsestä riippumatta: esimerkiksi työelämän odotuksista tai hoidon jonkinlaisesta luonnollisuudesta vain naisille kuuluvaksi. Alkuopetus mystifioitiin kaikessa feminiinisyydessään ja nostettiin jollekin ihmeelliselle jalustalle, jolla kaikella itse asiassa rajoitetaan alkuopetuksen mahdollisuuksia. Miesopiskelijoiden keskustelussa alkuopetusympäristöä kuvailtiin heille äärettömän haastavaksi niin loputtomin sanankääntein, että puhe lopulta kääntyi jopa itseään vastaan. Puhutaan ylistämällä alistamisesta, kun nähdään, että naisvaltaisen alan ongelmat voidaan pyyhkäistä pois vain ihailemalla alaa ja siellä työskenteleviä naisia, sekä korostamalla heidän tärkeyttään. Valitettavasti tämä ei ole paljokaan kannustanut tukemaan naisvaltaisia aloja esimerkiksi nostamalla palkkoja tai parantamalla työehtoja.

Väitteemme alkuopetuksen ylistämisestä siihen pisteeseen, että se muuttuu alistamiseksi, perustelemme myös kirjallisuudessa esiin tulleisiin esimerkkeihin. Yksi parhaimmista löytyy Uusikylän tuoreesta teoksesta, jossa hän muistuttaa: *”Hyvää opettajaa ei ehkä palkita julkisesti, tuskin hän sitä haluaakaan. Hänen palkkionsa on hyvä mieli ja tunne, että on tehnyt voitavansa arvokkaassa työssä, auttanut lapsia ja nuoria hyvän elämän alkuun”* (Uusikylä 2006, 158.) On jotenkin niin tyypillistä ajatella, että naisvaltaisilla aloilla työtä tehdään kutsumuksesta, jolloin työ itsessään on niin arvokasta, että se on jo palkkio itsessään.

Tutkielman tekeminen on nyt loppusuoralla ja voimme todeta sen vaatineen meiltä rohkeutta tarttua aiheeseen, tarmoa tehdä ja tahtoa ymmär-

tää. Prosessi on ollut odotettua pitempi, mutta myös opettavaisempi ja mielenkiintoisempi johtuen osaksi siitä, että teimme tutkielman yhdessä. Ajatusten ja ymmärrysten jakaminen ja teoreettisten keskustelujen pureskelu tekivät työn tekemisestä antoisaa. Etenkin pitkät keskusteluhetket tutkielman teon lomassa ovat lisänneet ymmärrystämme ja tehneet tutkielman teosta oppimiskokemuksen. Toivomme tutkielmamme herättävän ajatuksia ja opettavan uutta myös lukijoille.

Kaikesta huolimatta - vuoden mittaisen matkan aineiston kanssa kulke-  
neena, naisena ja juuri valmistavana opettajana - meistä on lopulta joten-  
kin surullista huomata sen ajattelutavan elävän, missä hyvänä ja pätevänä  
alkuopettajana toimimiseen vaaditaan mieheltä joko hulluutta, ihmettä tai  
itse Don Quijote:

*nainen on vaan parempi siinä alkuopetuksessa. En, en osaa niinku  
tarkkoja syitä siihen sanoa, mutta se vain on parempi. Enkä enkä lä-  
he niinku taisteleen tuulimyllyjä vastaan*

## LÄHTEET

Acker, Joan 1990. Samanarvoinen työ – tutkimus työelämän sukupuolisuhteista rakenteista. Suomentanut David Kivinen. Tampere, Vastapaino.

Aho, Leena & Havu-Nuutinen, Sari 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa Saloranta, Outi (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Vammala: Opetushallitus, 32–50.

Alasuutari, Pertti 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki; Yliopistokustannus.

Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.

Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena 2000. Kasvatustieteologia. Juva: WSOY.

Atjonen, Päivi 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny 2001. Introduction: The challenge and promise of focus groups. Teoksissa Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny (toim.) Developing focus group research: politics, theory and practice. London: Sage publications, 1-20.

Bredesen, Ole 2004. Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka. Suomentanut Kristiina Antinjuntti. Oslo: Cappellen Akademisk Forlag. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.stm.fi/Resource.phx/vastt/tarvo/tasuk/julkaisut.htx.i1937.pdf>. (Luettu 26.2.2007).

Brotherus, Annu & Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.



Brunni, Maija 2006. Naistutkimuksen professori: Naiset yhä symbolinen vähemmistö. Lapin ylioppilaslehti 5/06, 9.

Carlgren, Ingrid & Klette, Kirsti 2000. Restructuring in education and reconstruction of the teacher. Teoksessa Klette, Kirsti & Carlgren, Ingrid & Rasmussen, Jens & Simola, Hannu & Sundkvist, Maria (toim.) Restructuring Nordic teachers: An analysis of policy text from Finland, Denmark, Sweden and Norway. University of Oslo. Institute for educational research. Report 10/2000, 7-22.

Coffey, Amanda & Delamont, Sara 2000. Feminism and the classroom teacher. London: RoutledgeFalmer.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.

Gardiner, Judith Kegan 2005. Men, masculinities, and feminist theory. Teoksessa Kimmel, Michael S., Hearn, Jeff & Connell, R. W. (toim.) Handbook of studies on men & masculinities. Thousand Oaks: Sage publications, 35-50.

Gilmore, David D. 1990. Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity. New York: Yale University.

Giroux, Henry & McLaren, Peter 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. Making spaces. Citizenship and Difference in Schools. London : Macmillan.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1999. Rajankäyntiä – sukupuoli opetus-suunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (päätoim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 91-106.

Haataja, Anita 1990. Naisen tie kodista kouluun ja julkisuuteen. Teoksessa Haataja, Anita & Lahelma, Elina & Saarnivaara, Marjatta (toim.) Se pieni ero – kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, kouluhallitus, 123-164.

Hakala, Katariina 2002. Varmuuksia ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 3/2002, 288–301.

Hannula, Markku S. & Kupari, Pekka & Pehkonen, Leila & Räsänen, Pekka & Soro, Riitta 2004. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa Räsänen, Pekka & Kupari, Pekka & Ahonen, Timo & Malinen, Paavo (toim.) Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 170–197.

Hearn, Jeff 2005. Miesten ja maskuliinisuuksien sukupuolistuminen tiedeessä, tiedeyhteisössä ja tutkimuksessa. Teoksessa Husu, Liisa & Rolin, Kristina (toim.) Tiede, tieto ja sukupuoli. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.

Hearn, Jeff & Lattu, Emmi 2002. The recent development of Finnish studies on men: a selective review and a critique of a neglected field. NORA, 49-60.

Hearn, Jeff, Lattu, Emmi & Tallberg, Teemu 2003. Minne mies menossa? Miehiä koskevan tutkimuksen kehitys Suomessa. Naistutkimus/Kvinnoforskning 1, 18-29.

Hearn, Jeff 1987. The gender of oppression: men, masculinity and the critique of marxsm. Worcester: Wheatsheaf books.

Heikkinen, Mervi & Huuki, Tuija 2005. Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina, sukupuolistuneina sisältöinä. Teoksessa Kailo, Kaarina, Sunnari, Vappu & Teräs, Leena (toim.) Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregatioon. Raaha: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 17–30.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – teema-haastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.

Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. The active interview. California: Sage publications.

Hujala, Eeva, Puroila, Anna-Maija, Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Husu, Liisa 2005. Sukupuolta ja tiedeyhteisöä tutkimassa. Teoksessa Husu, Liisa & Rolin, Kristina (toim.) Tiede, tieto ja sukupuoli. Helsinki: Gaudemus, 12–36.

Huttunen, Jouko 1997. Miehen mallit ja opettaja: mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa Heinonen, Olli-Pekka & Huttunen, Jouko & Kari, Jouko & Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika (toim.) Miehiä kouluun? Taus-taa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY, 67–112.

Jakunaho, Paula 1996. "Nosta housut, niistä nokka ja kampa tukka". Peruskoulun naisopettajien ajatuksia työstään. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 52–66.

Jokinen, Arto 2003a. Miten miestä merkitään? Teoksessa Jokinen Arto (toim.) Yhdestä puusta – Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Tampere University Press, 7–31.

Jokinen, Arto 2003b. Vallan syrjässä vaan ei sivussa. Teoksessa Jokinen Arto (toim.) Yhdestä puusta – Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Tampere University Press, 238–246.

Jokinen, Arto 2002. Mihin miehet tarvitsevat tasa-arvoa? Teoksessa Holli, Anne Maria & Saarikoski, Terhi & Sana, Elina (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Vantaa: WSOY, 240 – 253

Jokinen Arto 2000. Panssaroitu maskuliinisuus – mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.

Jokinen, Arto 1999. Suomalainen miestutkimus ja –liike: muutoksen mahdollisuus? Teoksessa Jokinen, Arto (toim.) Mies ja muutos: kriittisen miestutkimuksen teemoja. Vammala: Tampere University Press, 15–51.

Järventie, Irmeli 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:6.

Kaikkonen, Pauli 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa Heikkinen, Hannu, Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85–90.

Kari, Jouko 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa Heinonen, Olli-Pekka & Huttunen, Jouko & Kari, Jouko & Mikkola, Armi & Silvennoinen, Mika (toim.) *Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Juva: WSOY, 35–66.

Kari, Jouko & Räihä, Pekka & Varis, Eija 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa Kari, Jouko & Heikkinen, Hannu & Räihä, Pekka & Varis, Eija (toim.) *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 65–84.

Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 13–24.

Kess, Hannele 2001. Päiväkoti- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa Hujala, Eeva (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 102–120.

King, James R. 2000. The problem(s) of men in early education. Teoksessa Lesko, Nancy (toim.) *Masculinities at school*. Thousand Oaks: Sage publications, 3–26.

Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Vastapaino.

Kinos, Jarmo 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, Eeva (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1-57.

Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia*

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Koistinen, Pertti 2003. Hoivan arvoitus. Tampere: Vastapaino.

Korpinen, Eira 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, Eira (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13–19.

Kotz, Liz & Butler, Judith 1995. Haluttu ruumis. Teoksessa Rossi, Leena-Maija (toim.) Kuva ja vastakuvat – Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa. Tampere: Gaudeamus, 262–281.

Kurtakko, Kyösti 2005. Opettajapulasta saturaatioon – opettajankoulutusta Rovaniemellä 30 vuotta. Teoksessa Kurtakko, Kyösti, Määttä, Kaarina & Nurmi, Kari (toim.) Kasvattaja, kouluttaja oman työn kehittäjä: 30 vuotta opettajankoulutusta Rovaniemellä. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 13, 57–72.

Laakkonen, Minna 2006. Huolenpito ja hoiva alkuopetuksessa työskentelevän opettajan työssä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Laaksola, Hannu 2006. Arviointierot täydennyskoulutuksen puutetta. Opettaja 50/2006, 5.

Lahtela, Pauliina 2002. Rennosta kokeilijasta tiukkaan puurtajaan. Mies- ja naisopettajan roolit koulussa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen portaalisivut. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.ulapland.fi/?DeptID=17655>. (Luettu 18.11.2005).

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2006–2008. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.ulapland.fi/?deptid=22092>. (Luettu 13.10.2006).

Lehtonen, Jukka 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, Mikko 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Mikko 1995. Pikku jättiläisiä. Tampere: Vastapaino.

Lempiäinen, Kirsti 2003. Sosiologian sukupuoli: tutkimus Helsingin ja Tampereen yliopistojen sosiologian kurssikirjoista 1946–2000. Tampere: Vastapaino.

Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Jyväskylä: Vastapaino, 9 – 21.

Liljeström, Rita 1986. Sukupuolijärjestelmä ja naisten työ. Teoksessa Rantalaiho, Liisa (toim.) Miesten tiede, naisten puuhut. Jyväskylä: Vastapaino, 84–108.

Madriz, Esther 2000. Focus groups in feminist research. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage publications, 835-851.

McCloughry, Roy 1993. Millainen mies: keskustelua miehisyydestä, vallasta ja rakkaudesta. Suomentanut Salme Moksunen. Juva: Karas-sana.

Melkas, Tuula 2004. Tasa-arvobarometri. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 20.

Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Mot-sanakirjasto. WWW-muodossa osoitteessa  
<http://mot.kielikone.fi/mot/lappi/netmot.exe>. (Luettu 5.3.2007).

Naskali, Päivi 2005. Opettajan sukupuoli – ongelma vai resurssi? Naistutkimus yhteiskunnallisten kysymysten asettajana opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kurtakko, Kyösti, Määttä, Kaarina & Nurmi, Kari (toim.) Kasvat-taja, kouluttaja oman työn kehittäjä: 30 vuotta opettajankoulutusta Rova-niemellä. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 13, 129–143.

Naskali, Päivi 2004. ”Eihän meillä ole mitään ongelmia” Henkilökunnan ja opiskelijoiden kokemuksia tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutumises-ta Lapin yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Niemi, Hannele 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teokses-sa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras (toim.) Etiikka kou-lun arjessa. Keuruu: Otava, 125–137.

Nieminen, Jiri 2006. Maskuliinisuus ja hegemoninen politiikka – kysymyk-siä kriittisen miestutkimuksen epistemologiasta. Naistutki-mus/Kvinnoforskning 1/2006, 17–29.

Niikko, Anneli 2005. Hoitoko kiinteä osa kasvatusta ja opetusta? Teokses-sa Korhonen, Riitta & Niikko, Anneli (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Jo-ensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 329-349.

Niikko, Anneli 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogii-kan toteuttamiseen. Joensuu: Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiede-kunnan tutkimuksia.



Niikko, Anneli 2003. Opettajuudesta ja sen merkityksestä pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Teoksessa Puhakka, Jorma & Selkee, Johanna (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 102–114 .

Noddings, Nel 1992. The challenge to care in schools: an alternative approach to education. New York: Teachers College Press.

Nummenmaa, Anna Raija & Vanhakkala-Ruoho, Marjatta 1985. Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat: ennakkoluulottomat ja tavanomaiset ammattisuunnitelmat. Tampere: Tampereen yliopisto.

Numminen, Jaakko 1995. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa Korpinen, Eira (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–35.

OAJ. Lukuvuoden suunnittelu 2006–2007. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.oaj.fi/dman/Document.phx/OAJ/lukuvuoden+suunnittelu+nettiin?folderId=%2FOAJ&cmd=download>. (Luettu 12.3.2007).

OAJ. Opettajan eettiset periaatteet. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/ammattietiikka/eettisetpat.htx>. (Luettu 15.01.2007).

OECD 2003. Attracting, developing and retaining effective teachers - Suomen maaraportti. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.oecd.org/dataoecd/2/50/15011704.pdf>. (Luettu 8.3.2007)

Palmu, Tarja 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 181–202.

Parkkinen, Marjukka & Varkkola, Stina 2006. Kikkelit kateissa. Lapin ylioppilaslehti 5/06, 8.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.

Petäjaniemi, Soili 1997. Judith Butler ja ruumiin poliittinen fenomenologia. Teoksessa Heinämaa, Sara, Reuter, Martina & Saarikangas, Kirsi (toim.) Ruumiin kuvia. Sukupuolen ja subjektin muunnelmia. Tampere: Gaudeamus, 245–270.

Pulkkinen, Tuija 2000. Judith Butler – Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, Anneli, Lempiäinen, Kirsti & Liljeström, Marianne (toim.) Feministejä aikamme ajattelijoina. Tampere: Vastapaino, 43–60.

Raevaara, Eeva & Saarikoski, Terhi 2002. Mikä nainen, mikä mies? Tasa-arvo ja toimijat eduskunnan kiintiökeskustelussa. Teoksessa Holli, Anne Maria & Saarikoski, Terhi & Sana, Elina (toim.): Tasa-arvopolitiikan haasteet. Vantaa, WSOY, 264 – 286.

Sankala, Jukka 2005. Kriittinen miestutkimus. Kide 4/2005, 26–27.

Silverman, David 2005. Doing qualitative research: a practical handbook. London: Sage publications.

Sipilä, Jorma 1994. Miestutkimus – säröjä hegemonisessa maskuliinisuudessa. Teoksessa Sipilä, Jorma & Tiihonen, Arto (toim.) Miestä rakennetaan maskuliinisuuksia puretaan. Jyväskylä: Vastapaino, 17–33.

Sipilä, Petri 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Seppälä, Riku 2004. Miehen malli? Haastattelututkimus miesopettajasta naisvaltaisessa työyhteisössä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Soilevuo Grønnerød, Jarna 2005. Miesten kesken, naisen silmin. Tutkijanaisen naistutkimuksia miesten välisistä suhteista. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja.

Sukupuolten välisen tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto. WWW-muodossa osoitteessa <http://eurofem.net/valtavirtaan/sanasto.html>. (Luettu 11.10.2006).

Sunnari, Vappu 1999. Opettajan työssä tarvitaan sukupuolitietoista reflektiivisyyttä. Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (päätoim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 107–120.

Suoranta, Juha 2006. Kriittinen pedagogiikka vahvistuu. Kasvatus 1/2006, 3–4.

Sura, Sirkka 1999. Toiminnallisuus alkukasvatukseen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine, Kaarina & Tähtinen, Juhani (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos, 219–248.

Tasa-arvolaki 1987. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Tarkki, Jarmo & Petäjämäki, Tuulikki 1998. Tasa-arvo – saavutuksia ja haasteita. Juva: Atena kustannus.

Tilastokeskus 2006. Oppilaitostilastot 2005. Helsinki: Tilastokeskus.

Tolonen, Tuula 2001. Ääni tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Työministeriön työvoimapalvelujen tietojärjestelmä. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.mol.fi/paikat/>. (Luettu 7.3.2007).

Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Valtonen, Anu 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 223–241.

Vertainen, Paula 2006. Maskuliinisuudet seitsemäsluokkalaisten tekemisissä kuvissa: analyysi oppilaiden tuottamista taidehistorian ja median mieskuvista sekä arjen maskuliinisuuksista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.

Vertainen, Paula 2005. Median miehet poikien silmin: 9–10-vuotiaiden poikien tulkintoja median mieskuvista ja maskuliinisuuksista. Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Viskari, Sinikka 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.

Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55- 81.

Vuorikoski Marjo 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17- 54.

Vuorikoski, Marjo 2003b. Onko opettajuudella sukupuolta? – Opettajaksi opiskelevien identiteetin rakentuminen. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, Heidi & Rajala, Raimo (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, 675–692.

Vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet 2002. WWW-muodossa osoitteessa <http://www.oph.fi/ops/esiopetusalkuopetus/kokeiluperusteet1-2vuosiluokat.pdf>. (Luettu 19.10.2005).

Väljärvi, Jouni 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus.

Wilkinson, Sue 2001. How useful are focus groups in feminist research? Teoksessa Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny (toim.) Developing focus group research: politics, theory and practice. London: Sage publications, 64-78.

Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus. Tampere: Vastapaino.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2003. Lastentarhanopettajuuden tarinoita. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, Heidi & Rajala, Raimo (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, 693–698.

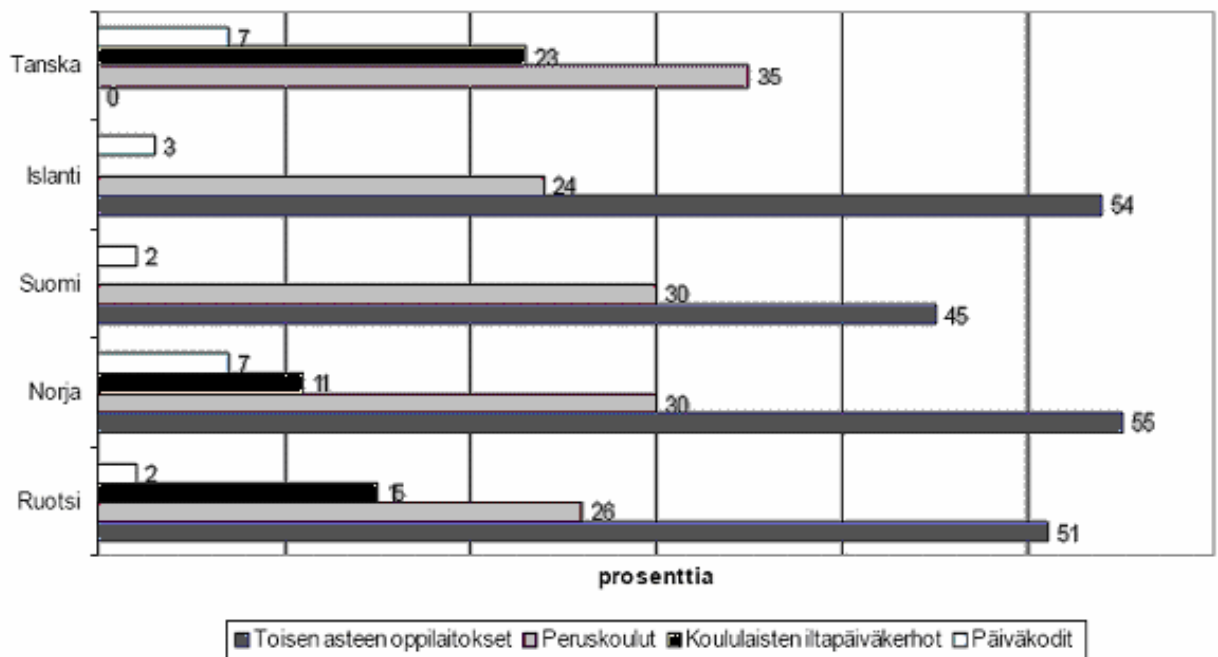
Yliopiston tietovarasto 2007.

Yliopiston tietovarasto 2006.

Ylä-Kotola, Mauri 2006. Lapin yliopiston maine. Kide 1/06, 7.

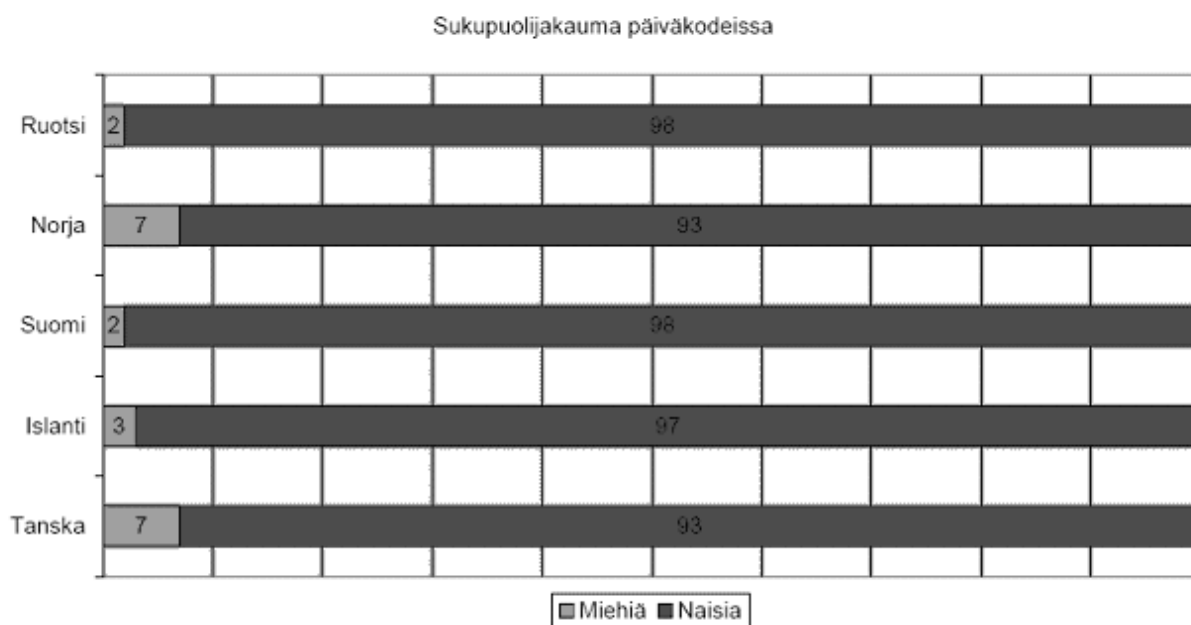
## LIITTEET

### Liite 1: Mitä pienempiä lapsia, sitä vähemmän miehiä / Pohjoismainen vertailu



Lähde: Bredesen 2004.

## Liite 2: Lastentarhanopettajien sukupuolijakauma päiväkodeissa / Pohjoismainen vertailu



Lähde: Bredeesen 2004.



### Liite 3: Keskustelurunko

Vuosikurssi?

Oletko ollut harjoittelussa alkuopetuksessa?

Onko sinulla muuta kokemusta alkuopetuksesta?

Millaisena näet alkuopetuksen?

Mistä alkuopetuksen omaleimaisuus johtuu?

Poikkeaako alkuopetus muusta perusopetuksesta? Miten?

Minkälaisia tehtäviä alkuopetuksella on?

- Johtavatko nämä tehtävät siihen, että opettajuuden on oltava erilaista alkuopetuksessa?

Tarvitaanko alkuopetusta?

Millainen kuva sinulla on alkuopettajan työstä?

Minkälainen on hyvä alkuopettaja? Mikä määrittää hyvän alkuopettajan?

Millainen alkuopettajan tulee olla?

- Mitkä näistä piirteistä näet maskuliinisina ja mitkä feminiinisinä?
- Ovatko nämä piirteet opittuja vai biologian määrittämiä?

Odotetaanko eri sukupuolilta erilaisia asioita kouluyhteisössä?

Jaetaanko työtehtäviä koulussa sukupuolten välillä? Miksi? Miten?

Johtuvatko jotkut opettajan ominaisuudet hänen biologisesta sukupuolesta?

- Johtaako se tietynlaiseen tapaan opettaa tai erilaiseen kykyyn opettaa eri asioita?

Ovatko jotkut ominaisuudet opittuja? Mitkä?

Suurin osa alkuopetukseen erikoistuvista luokanopettajaopiskelijoista on naisia, mistä tämä voisi johtua?

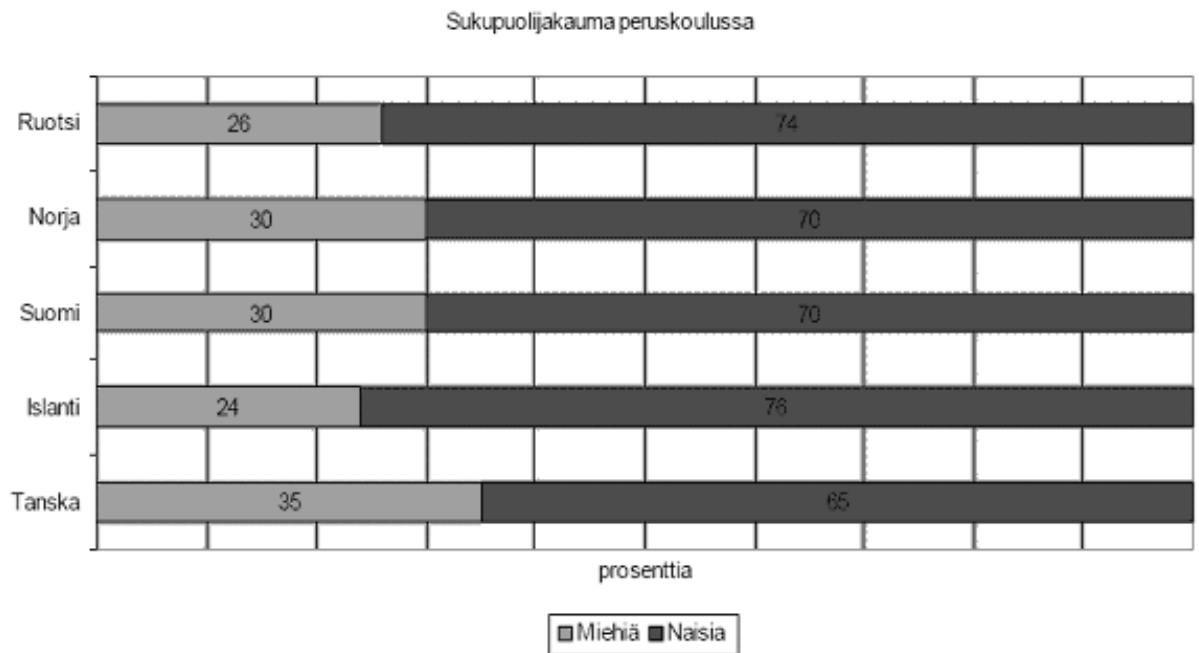
Onko alkuopettajan sukupuolella väliä?

Onko opettajan sukupuolella merkitystä alkuopetuksessa?

- Missä se näkyy?
- Miten se näkyy?

Millaisena kulttuurissamme nähdään miehen lapsen kohdistama hellyys?

#### Liite 4: Opettajien sukupuolijakauma peruskouluissa / Pohjoismainen vertailu



Lähde: Bredesen 2004.

## Liite 5: Työpaikkailmoituksia

### Luokanopettaja/ Töyrynummen ala-aste, Helsingin kaupunki, Helsinki

Opetusvirasto, Perusopetuslinja, Töyrynummen ala-aste.

Virkasuhde. Määräaikainen.

Luokanopettaja 4.lk, sis. teknistä työtä ja poikien liikuntaa.

Kevätlukukausi, jatkuu mahd. syksyllä!

Työtehtäväkuvaus: [http://www.helsinki.fi/StaticHTML/a20\\_luokope.html](http://www.helsinki.fi/StaticHTML/a20_luokope.html)

Työnantajakuvaus: <http://www.tnummi.edu.hel.fi/>

Toimiala: Opetus.

Kelpoisuus määräytyy asetuksen 1998/986 mukaan. Määräaikaisissa tehtävissä pätevien hakijoiden puuttuessa myös epäpätevät otetaan huomioon. Ks. laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä.

Yhteydenotot mahdollisimman pian!

*Lähde: Työministeriön työvoimapalvelujen tietojärjestelmä.*

### Luokanopettajan virka, 6 paikkaa, Lohjan kaupunki, Lohja

Lohja on 37 000 asukkaan kehittämismyönteinen kaupunki, jonka yleissivistävissä oppilaitoksissa on lähes 6000 oppijaa. Opetustoimessa julistetaan haettavaksi kuusi (6) luokanopettajan virkaa.

Mahdollisia sijoituspaikkoja ovat: Perttilän koulu, (3), joista kahteen toivomuksena valmiutta opettaa teknistä työtä ja liikuntaa, Lehmijärven koulu, toivomuksena valmiutta opettaa teknistä työtä ja liikuntaa, Tytyrin koulu, maahanmuuttajien valmistava opetus ja Rauhalan koulu.

Kelpoisuusehdot määräytyvät opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 986/98 mukaan. Palkkaus määräytyy kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työ sopimuksen mukaan.

Hakemukset, joihin on liitettävä oikeaksi todistetut jäljennökset kelpoisuuden osoittavista todistuksista sekä nimikirjanote tai ansioluettelo toimitetaan Lohjan kaupungin sivistyskeskukseen, os. Karstuntie 4, 08100 LOHJA.

*Lähde: Työministeriön työvoimapalvelujen tietojärjestelmä.*

### Luokanopettajan virkaa, 2 paikkaa, Vaasan kaupunki kasvatus- ja opetusvirasto

#### VAASAN KAUPUNGIN KASVATUS- JA OPETUSTOIMESSA

Julistetaan haettavaksi toistaiseksi 1.8.2007 lukien seuraavat suomenkielisen peruskoulun virat:

2 luokanopettajan virkaa, joista toisessa virassa (2086) toivotaan perehtyneisyyttä teknisen käsityön ja poikien liikunnan ja toisessa (3352) tekstiilityön ja tyttöjen liikunnan opetukseen.

Opetushenkilöstön hakijoilta edellytetään asetuksen 986/1998 mukaista opetuksen antamiskelpoisuutta. Virkaan valitun on ennen vaalipäätöksen vahvistamista esitettävä hyväksyttävä todistus terveydentilastaan sekä lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä annetun lain (504/2002) mukainen rikosrekisteriote. Virat täytetään kuuden kuukauden koeajalla.

*Lähde: Työministeriön työvoimapalvelujen tietojärjestelmä.*